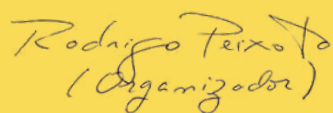


1ª EDIÇÃO | 2024





Universidade Federal do Pará

Reitor
Emmanuel Zagury Tourinho

Vice-reitor
Gilmar Pereira da Silva

Pró-reitora de Ensino de Graduação
Loiane da Ponte Souza Prado Verbicaro

Pró-reitora de Pesquisa e Pós-graduação
Maria Iracilda da Cunha Sampaio

Pró-reitor de Extensão
Nelson José de Souza Júnior

Pró-reitor de Relações Internacionais
Edmar Tavares da Costa

Pró-reitor de Administração
Raimundo da Costa Almeida

Pró-reitora de Planejamento e Desenvolvimento Institucional
Cristina Kazumi Nakato Yoshino

Pró-reitor de Desenvolvimento e Gestão de Pessoal
Ícaro Duarte Pastana

Prefeito *Multicampi*
Eliomar Azevedo do Carmo

Secretário-geral da Reitoria
Marcelo Galvão Baptista

Procuradora-chefe da Procuradoria Federal junto à UFPA
Fernanda Ribeiro Monte Santo

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD
Biblioteca Central/UFPA-Belém-PA

C122 Caderno cartográfico quilombola: valores para uma educação escolar afro-amazônica / Rodrigo Corrêa D. Peixoto, organizador. — 1. ed. — Belém : PPGSA/UFPA, 2024.
175 p. : il. color. ; 30 cm

Inclui bibliografias

ISBN 978-65-86640-75-5 (digital)

ISBN 978-65-86640-76-2 (físico)

1. Quilombolas – Educação - Moju (PA). 2. Cartografia – Educação- Moju (PA). 3. Quilombos - Moju (PA). 4. Territórios Quilombolas - Moju (PA). 5. Educação - Aspectos sociais. I. Peixoto, Rodrigo Côrrea D., org. II. Universidade Federal do Pará. *Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Antropologia*.

CDD 23. ed. – 371.829098115

CADERNO CARTOGRÁFICO QUILOMBOLA

VALORES PARA UMA EDUCAÇÃO ESCOLAR AFRO-AMAZÔNICA

1ª EDIÇÃO | 2024

ORGANIZAÇÃO E EDIÇÃO: RODRIGO CORRÊA D. PEIXOTO

CARTOGRAFIA: BENJAMIN KANTNER

DIAGRAMAÇÃO E REVISÃO: MAYARA FEITOSA TEODORO

VÍDEOS: IGNACIO GABRIEL SAN MARTIN ARAYA

CO-AUTORAS/ES:

ALZINEI DA NATIVIDADE SILVA

ANA CÉLIA BARBOSA GUEDES

ANA LÉIA MORAES CARDOSO

ANDERSON BORRALHO

ANDRÉA CARDOSO E CARDOSO

BENJAMIN KANTNER

GISELLE CASTRO DE ASSIS

HELLEN REGINA MARTINS ROCHA

IGNACIO GABRIEL SAN MARTIN ARAYA

JOSÉ LUIS SOUZA

JOSILENE DO SOCORRO FERREIRA MENEZES

LENI DO SOCORRO VIEIRA

LISA MICHELLE WHITE

LUCILA LEAL DA COSTA ARAÚJO

MANOEL MACHADO RIBEIRO FILHO

MARIATERESA MURACA

MARISA PEREIRA ATAÍDE

MARTA GIANE MACHADO TORRES

MAYARA FEITOSA TEODORO

RODRIGO CORRÊA D. PEIXOTO

RUTH CARDOSO LIMA

SALVADOR TAVARES DE MOURA

SELMA DE NAZARÉ MARINHO

SILVANA DE ALMEIDA SARMENTO FERREIRA

VIRGÍNIA BRAGA FONSECA

FOTOGRAFIAS:

ANA CÉLIA BARBOSA GUEDES;

ANDERSON BORRALHO

GISELLE CASTRO DE ASSIS

IGNACIO GABRIEL SAN MARTIN ARAYA

MAYARA FEITOSA TEODORO

RODRIGO CORRÊA D. PEIXOTO

REALIZAÇÃO:

PROJETO DE PESQUISA AWA SURARA: QUILOMBOLAS E
INDÍGENAS NA UNIVERSIDADE, NAS COMUNIDADES E NA CIDADE.

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA E
ANTROPOLOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
(PPGSA/UFGPA)

APOIOS: PROEX/UFGPA; PULITZER/FUNDO SEMEAR



Pró-Reitoria de Extensão | UFGPA



Programa de Pós-Graduação em
Sociologia e Antropologia|UFGPA



SUMÁRIO

Apresentação.....	07
O direito ao território, a escola e a cultura quilombola.....	15
Direitos, legislações e instituições.....	21
A titulação do território e as políticas públicas.....	23
Diáspora africana para as Américas.....	27
Pan-africanismo e Abdias Nascimento	48
Linguagem, escrita e oralidade.....	63
“O tempo tá doido”: mudanças climáticas.....	71
Como funciona o efeito estufa.....	72
Justiça Climática.....	76
Climate Justice activity - Inglês na educação escolar quilombola.....	78
Conflito e resistência	91
Consulta Livre, Prévia e Informada na Convenção 169 da OIT e nos territórios.....	101
Efeitos pedagógicos do Protocolo de Consulta.....	103
Políticas públicas e causas comuns: o que une os vários territórios?.....	105
Economia quilombola	107
SAF e roça sem fogo.....	107
Mapas temporais.....	111
Turismo comunitário.....	115
Alimentação, cozinha quilombola e merenda escolar.....	119
Religiosidades e espiritualidades.....	135
Duas mulheres na luta pelo respeito, ancestralidades e em busca do diálogo.....	135
O turbante: significado da tradição.....	138
Direito à saúde quilombola	139
Sexualidade.....	140
Mapa Corpo Território.....	147
Gênero.....	149
Bell Hooks: Tudo sobre o amor – Inglês na Educação escolar quilombola.....	153
Saneamento e resíduos sólidos.....	155
Negritudes.....	159
Projeto Político Pedagógico Quilombola: Como a comunidade pode construir o seu?..	163
Referências	165
Anexos.....	

LISTA DOS MAPAS

Proposta cartografia multiescalar.....	06
The geography of freedon	39
Mapas de Rafael dos Anjos	30-33; 40-47; 50-55
África	61
Jacunday - mapa local.....	56-60
Jacunday - mapa híbrido.....	62-63
Territórios titulados redondezas Belém/conflitos	61
Vila Conceição de Mirindeua	66-69
Emissão de co ² a nível mundial.....	75
Emissões mundiais co2 per capita	79-80
Território São Manoel - mapa dos adolescentes	84-85
Mapa híbrido	68-87
Mapa dos adultos adolescentes	88-89
Mapa das crianças.....	90
Mapa de uma criança	146
Territórios do Jambuaçu, sítio bosque e seus vizinhos – causas comum e ameaças	92
Territórios quilombolas do ramal Caeté, Rio Moju e Jambua-çu.....	93
O rio é território: Bacia hidrográfica do rio Moju - Mapa dos igarapés	102
Mapas Temporais – Ciclos e Sistemas I e II, Implantação e Produção.....	112-113
Território Quilombola Sitio Bosque – Mapa Local.....	126-129
Quilombos Ramal Caeté e Sitio Boque – Mapa Híbrido – Igarapés.....	130-131
Território Quilombola Moju Miri – Mapa Local.....	132-133
Quilombo África-Laranjituba – Mapa Local.....	134





Os mapas apresentam os territórios em diferentes escalas. Na escala local, os mapas foram desenhados e coloridos artesanalmente, mostrando detalhes das comunidades e dando significado a igarapés, beiras de rio, árvores simbólicas, caminhos e construções, como trapiches, escolas e igrejas. Nestes mapas as pessoas se reconhecem no território. Nas escalas maiores, é possível reconhecer os territórios vizinhos e ganhar consciência de ser parte de um coletivo e um movimento maior.



O **Caderno Cartográfico Quilombola** é uma **produção coletiva** que busca dar forma a um material didático para uma educação escolar quilombola voltada a valores afro-amazônicos. Seu uso nas comunidades e em sala de aula passa pela sua apropriação por parte das/os docentes, para que possa ser utilizado de forma flexível e criativa, servindo tanto ao ensino fundamental como ao ensino médio, a depender do aprofundamento que se dê aos temas abordados.

Seu melhor potencial de uso inclui, portanto, a **formação docente**, assim como a interação entre escola e comunidade, dado que muito do que ele traz são conhecimentos comunitários praticados e vivenciados no cotidiano do território.

O Caderno propõe essa interação entre escola e comunidade como um valor pedagógico, posto que seu objetivo é contribuir para integrar educandos e moradores na cultura do território. Para tanto, este material didático prevê no seu uso metodológico a transmissão intergeracional de costumes, estéticas, conhecimentos, crenças e valores.

A cartografia que dá conteúdo ao Caderno foi realizada de forma interativa, a muitas mãos, como mostram as fotos, com a participação das crianças, dos adolescentes e dos adultos das comunidades. Feita assim, por meio de um automapeamento, esta cartografia revelou saberes e gerou resultados, contribuindo para afirmar pertencimentos, identidades e coesões.

A cartografia reuniu moradores das comunidades e estudantes universitários, alguns dos quais também quilombolas, desejosos de retornar conhecimentos e investir neste tema fundamental que é a educação quilombola, prioridade dos movimentos em que estão engajados.

Os mapas mostram os **cursos d'água**, os **marcos simbólicos** das comunidades, **casas de moradores**, os contornos dos territórios, suas redondezas, os conflitos e as ameaças, assim como os saberes ancestrais e as territorialidades que se apresentam como valores para uma educação afro-amazônica no ensino básico.

Tudo isso conta muito para o objetivo que se pretende, que é uma educação contextualizada, em que comunidade e estudantes se vejam representados. Mas igualmente relevante é o próprio processo e a identidade quilombola que a cartografia afirma, especialmente entre crianças e adolescentes, o público principal a que o Caderno se destina.

Os mapas apresentam os territórios - **África-Laranjituba, Moju Miri, Sítio Bosque, Jacundaí, São Manoel e Conceição de Mirindeua** - em diferentes escalas. Uma escala local, em que os mapas foram desenhados e coloridos artesanalmente, mostrando detalhes das comunidades e dando significado a igarapés, beiras de rio, árvores simbólicas, caminhos e construções, como trapiches, escolas e igrejas. Nesse caso, o resultado foram mapas com uma estética atraente, desenhados sem preocupação com proporções ou coordenadas geográficas, materializando uma cartografia em que as pessoas se reconhecem no território, inclusive com seus nomes no mapa.



Entre estes mapas estão os **elaborados por crianças e adolescentes**, que trabalharam com muito entusiasmo neles. Em sala de aula, o uso destes mapas irá gerar entusiasmo também, na medida em que foram produzidos por estes/as estudantes que, além disso, poderão acrescentar neles outras informações, com a possibilidade de uma permanente atualização.

Essa autoconstrução coloca os/as estudantes quilombolas como autores/as e lhes confere **protagonismo** no processo de aprendizagem. Aliás, essa atualização dos mapas é uma sugestão pedagógica para um uso dinâmico deste material, em sala de aula e na comunidade. Em cada seção deste Caderno o/a docente encontrará sugestões pedagógicas para um uso fecundo deste material.

Outro tipo de mapa considera uma escala ampliada, apresentando, a partir de **imagens de satélite**, os **contornos dos vários territórios**, vistos agora não de forma isolada, mas em **conjunto**.



♦ Crianças da Comunidade Quilombola São Manoel, 2024.



Comunidade Moju Miri, 2023.



Comunidade São Manoel, 2024.

Essa cartografia que reúne vários territórios é importante porque revela a vizinhança quilombola aos estudantes das escolas de cada comunidade, criando pertencimento ao coletivo quilombola e abrindo a possibilidade de se trabalhar causas comuns a todos eles.



O que une os vários territórios?

Saúde quilombola, educação quilombola, projetos político-pedagógicos e a defesa dos territórios contra agressões de empreendimentos econômicos são alguns dos exemplos de causas comuns. Aqui também cabe a sugestão pedagógica de, em sala de aula e na comunidade, se discutir essas causas comuns que mobilizam os coletivos e associações quilombolas dos vários territórios.



Comunidade Moju Miri.

Ampliando a escala, o Caderno mostra os territórios quilombolas titulados e não titulados a oeste de Belém, abarcando os municípios de **Acará, Abaetetuba, Barcarena** e **Moju**, além da capital do estado, **Belém**.

Essa dimensão revela um número significativo de territórios e proporciona uma visão integrada do universo quilombola nas imediações de Belém. Nela aparecem também os grandes cursos d'água - os **rios Moju e Acará** desaguando no rio Guamá e nas baías do Guajará e do Marajó, formando esse mundo de águas que caracteriza a região.

Essa escala permite uma visão geográfica integrada e permite também considerar **os rios como vias de acesso** aos trapiches dos centros urbanos, onde os quilombolas comercializam o açaí e a farinha, entre outros produtos.

Os rios são elementos essenciais do modo de vida quilombola-ribeirinho, e, no processo da cartografia, surgiu o lema "**o rio é território**". Importante mencionar que, para os quilombolas, como guardiões da natureza, o lema faz sentido, porque nestes rios trafegam, principalmente durante a noite, balsas carregadas de madeira em tora, que produzem marolas e solapam as beiras dos barrancos.



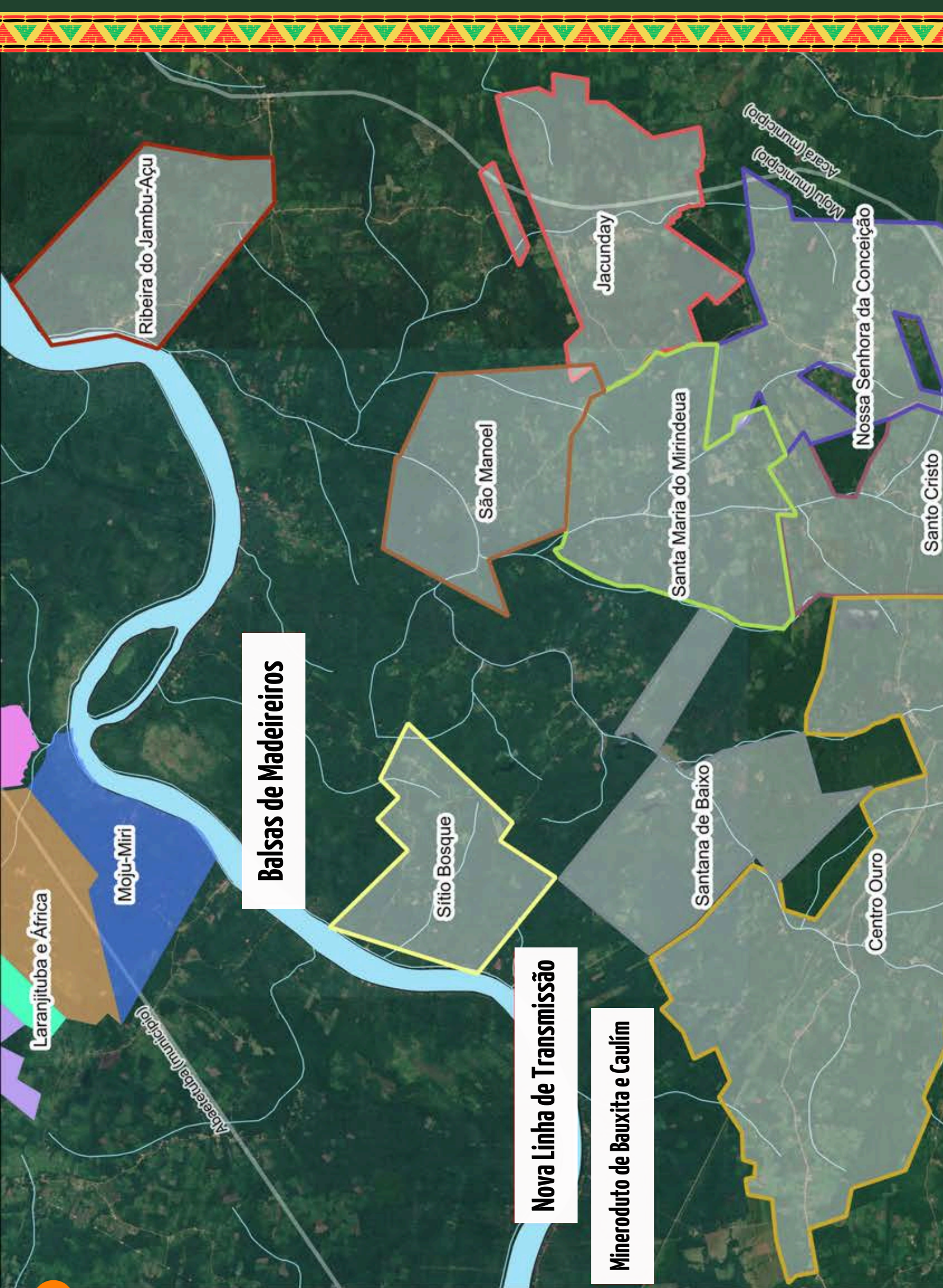
Comunidade Moju Miri.



Investigando

Na imagem satélite do **Mapa** desta escala é possível ver as **áreas desmatadas e também as vastas áreas ocupadas pela dendeicultura**, que despeja resíduos tóxicos nos igarapés que banham os territórios.

Procure sua comunidade mapa, e, analise a região em volta.



Laranjituba e África

Moju-Miri

Abatejuba (município)

Ribeira do Jambu-Açu

Balsas de Madeireiros

Sítio Bosque

São Manoel

Nova Linha de Transmissão

Mineroduto de Bauxita e Caulím

Santana de Baixo

Santa Maria do Mirindeua

Jacunday

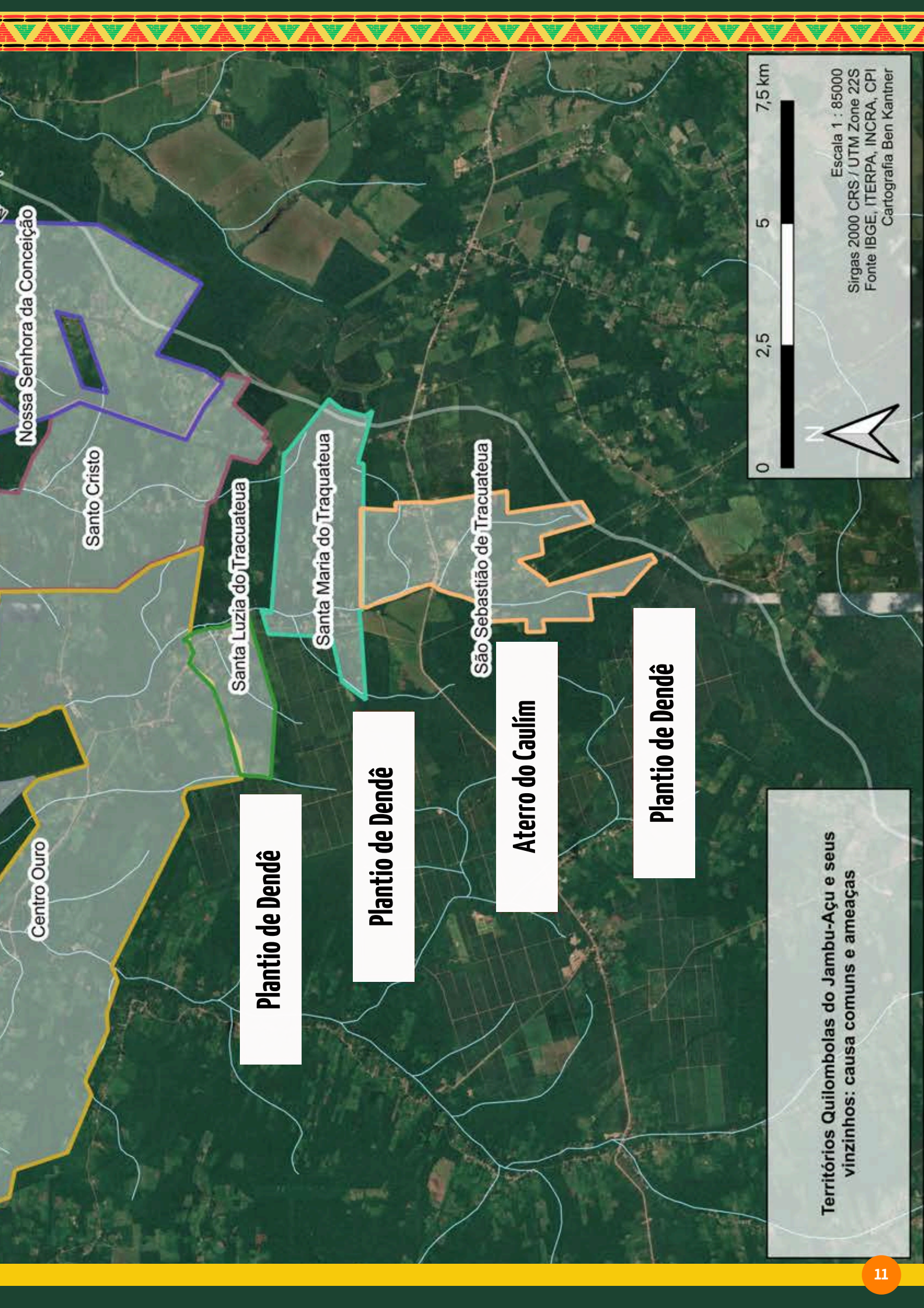
Nossa Senhora da Conceição

Centro Ouro

Santo Cristo

Moju (município)

Acará (município)



Nossa Senhora da Conceição

Santo Cristo

Santa Luzia do Traquateua

Santa Maria do Traquateua

São Sebastião de Traquateua

Aterro do Caulim

Centro Ouro

Plantio de Dendê

Plantio de Dendê

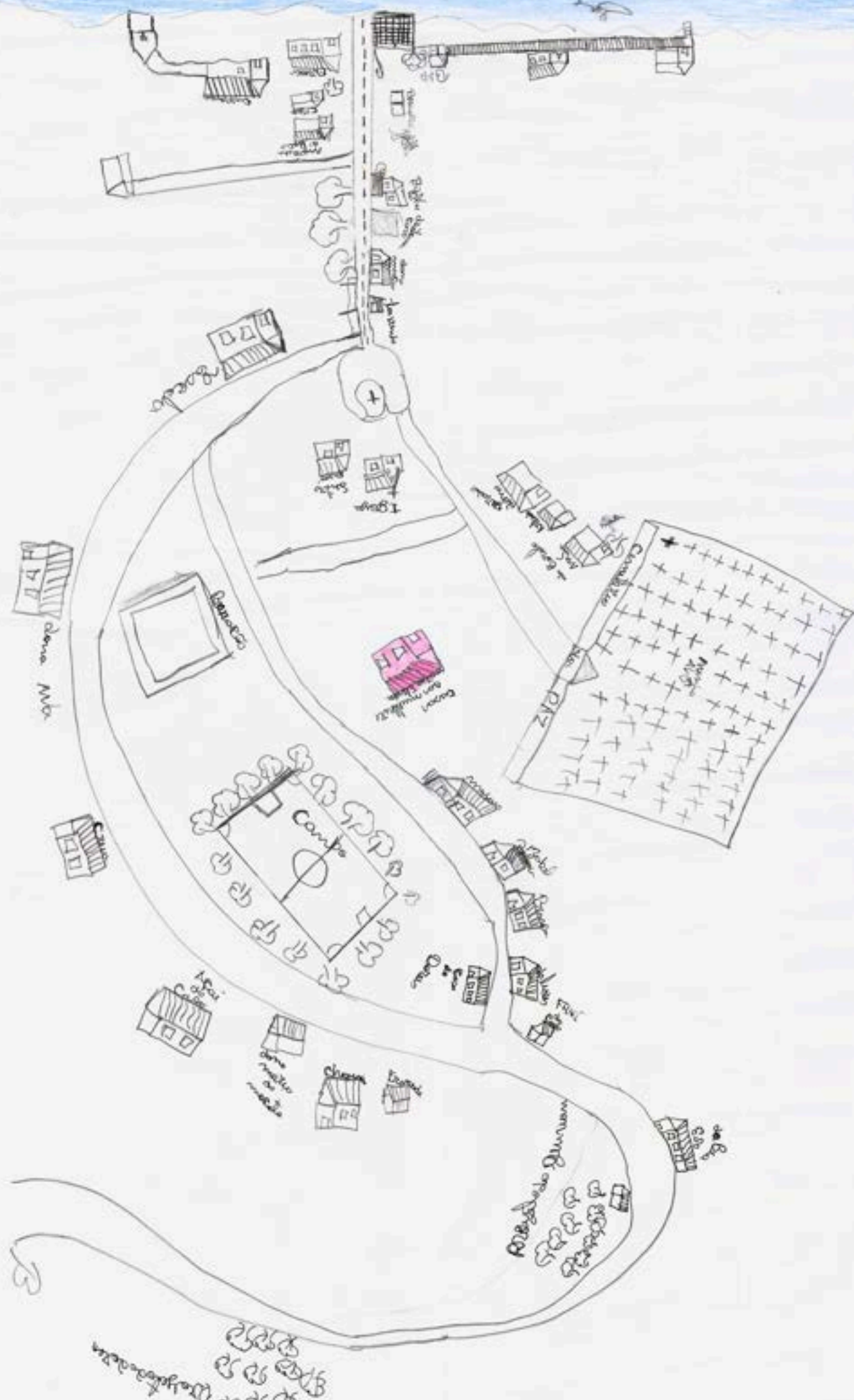
Plantio de Dendê

Territórios Quilombolas do Jambu-Açu e seus
vizinhos: causa comuns e ameaças

0 2,5 5 7,5 km

N

Escala 1 : 85000
Sirgas 2000 CRS / UTM Zone 22S
Fonte IBGE, ITERPA, INCRA, CPI
Cartografia Ben Kantner



**Territórios Quilombolas Tituladas
nas Redondezas de Belém e
Conflitos**

**Municípios de Abaetetuba, Acará,
Ananindeua, Moju**

Territórios não titulados

Abacatal - Aurá

Rodovia, linhão, trafico

Espírito Santo

Itancuã Miri

Guajará Miri

Santa Quitéria e Itacoãzinho

Carananduba

**Poluição das cabeceiras
do Igarapé Caeté**

Laranjituba e África

Moju-Miri

Sítio Bosque

Ramal do Piratuba

**Linhão, mineroduto,
ferrovia**

Nossa Senhora da Conceição

Plantação de Dendê

0 5 10 15 km



Escala 1 : 250000
Sirgas 2000 CRS / UTM Zone 22S
Fonte IBGE, ITERPA, INCRA, CPI
Cartografia Ben Kantner

Nessa cartografia multiescalar, o Caderno mostra a **diáspora africana** para as Américas, com os locais de origem e destino dos africanos escravizados.

Esta escala transcontinental é importante para a aplicação da **Lei 10.639/2003**, que **cria a obrigatoriedade do ensino da história e da cultura africana e afro-brasileira na rede de ensino**. Esse ponto é essencial para um material didático que propõe trabalhar valores para uma educação afro-amazônica no ensino básico, dado que é grande o desconhecimento sobre a África e seus diversos povos e culturas.

O Caderno Cartográfico Quilombola apresenta valores para uma educação escolar afro-amazônica. E território é o primeiro tema a ser trabalhado neste material didático. **É no território que o quilombola pode valorizar o seu modo de vida e construir o seu bem viver**. À escola no território cabe informar sobre as origens ancestrais africanas dos quilombolas, suas lutas e conquistas históricas, inclusive a luta antirracista, que abrange vários aspectos, porque o racismo está desde a escravidão estruturado na sociedade brasileira.

Na educação, **o racismo se reproduz na omissão dos valores afro-amazônicos em métodos de ensino-aprendizagem** e em muitos materiais didáticos que compelem os estudantes a esquecer as suas origens.

Comunidade São Manoel, 2024.



Comunidade Moju Miri, 2023.



Diáspora: Separação de um povo ou de muitas pessoas, por diversos lugares, geralmente causada por perseguição política, religiosa ou ética.. Migração dos povos africanos no período colonial.

Lei 10.639/2003: versa sobre o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana. Ressalta a importância da cultura negra na formação da sociedade brasileira.



Comunidade São Manoel, 2024.

Cabe à escola realizar um esforço deliberado de aquilombamento, para reverter o estigma da inferioridade imposto pela colonialidade do poder e transformar essa ferida em algo muito diferente, que é o **sentimento de orgulho de ser quilombola e pertencer a um território**.

O DIREITO AO TERRITÓRIO, A ESCOLA E A CULTURA QUILOMBOLA

Território é um valor central na vida quilombola. Bem comum e coletivo, tem a ver com identidade e pertencimento: quilombolas pertencem a um território, que não é propriedade privada e individual, mas coletiva.

Território é o chão, a terra de plantio e colheita, e é também o modo de vida, a cultura quilombola, que não é individualista, mas comunitária. A comunidade é um lugar em que a solidariedade existe. Ela aproxima os moradores e os coloca disponíveis uns aos outros. Enquanto lugar significa familiaridade, sociabilidade e pertencimento, território é tudo isso acrescido da garantia de permanência e do poder formal de controle do acesso e uso.

A transformação de um lugar em território acontece com a união dos moradores em torno de uma associação comunitária, criada para formalizar o reconhecimento do território no Incra ou no Iterpa, dependendo da jurisdição da terra, se federal ou estadual, e ainda na **Fundação Cultural Palmares**, que tem a competência de emitir a certificação quilombola e inscrever a comunidade num cadastro geral, que pode ser útil para alcançar políticas públicas e melhorar a vida no território.



As cartografias deste Caderno pretendem contribuir para essa passagem de lugar a território. O **automapeamento**, além de revelar conhecimentos geográficos, populacionais, culturais e sobre situações de conflito, pode elevar os lugares à condição de territórios, ao reforçar neles as dimensões simbólica, política e de poder, e suprir a escola com um material didático contextualizado e focado nas causas quilombolas.

Os quilombolas se mobilizam politicamente pelas suas causas: a titulação e a defesa dos territórios contra agressões de empreendimentos econômicos, a afirmação da cultura e da identidade, para garantir a permanência das ancestralidades, a obtenção de políticas públicas na saúde e na educação, o etnodesenvolvimento, etc.

A **escola quilombola** busca formar as novas gerações para assumir o controle da vida no território, com consciência, autonomia e agência, essa capacidade de conduzir sua própria história em função dos seus próprios interesses. O conhecimento que uma escola centrada em valores afro-amazônicos transmite leva à formação e à socialização do estudante quilombola como parte do seu grupo.

Nesse sentido, a educação é um **“processo de transmissão da cultura**. Educar significa transmitir crenças, valores, hábitos, conhecimentos aos indivíduos para que eles possam viver de maneira adequada em sua sociedade garantindo, assim, a continuidade de seu povo e de sua cultura” (Benedicto, 2022, p. 43).

Max durante o mapeamento do Sítio Bosque, 2023.



Nos territórios, os quilombolas são sujeitos coletivos de direitos, na relação com o Estado e com empreendimentos econômicos. A afirmação dos direitos acontece com solidariedade e engajamento político no movimento quilombola. No Pará, a Malungu (Coordenação das Associações das Comunidades Remanescentes de Quilombos do Pará) e a Bambaê (Coordenação das Associações Quilombolas do Território de Jambuaçu) são exemplos de entidades engajadas na luta por território e por melhores condições de vida neles.

O **movimento quilombola** se vale de legislações para garantir o direito ao território e ao modo de vida. A Consulta Livre, Prévia e Informada, prevista pela Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), é um exemplo de legislação importante para a resistência dos quilombolas nos territórios. É também da Convenção 169 do OIT a norma da autoidentificação, que garante a própria condição quilombola.

Autoidentificação é a consciência que o quilombola tem da sua condição.

E ser quilombola é resistir no território.

Uma luta central do movimento quilombola é pela **regularização dos territórios**, um direito constitucional quilombola. Outra luta central é uma **escola que valorize no território a cultura quilombola**, que aqui no Pará tem raízes africanas e amazônicas.

O **direito ao território** e a uma **educação baseada na transmissão de conhecimentos de geração para geração** são pontos decisivos para a continuação da cultura quilombola, sua identidade e organização social no território. A cultura é o modo de vida, que se mantém e ao mesmo tempo evolui. Os mais velhos sabem que, mesmo com a abertura dos ramais e a chegada da luz elétrica, que veio com o programa *Luz para Todos* e provocou uma importante mudança de hábitos, a interação amorosa das pessoas com a natureza do território se manteve.

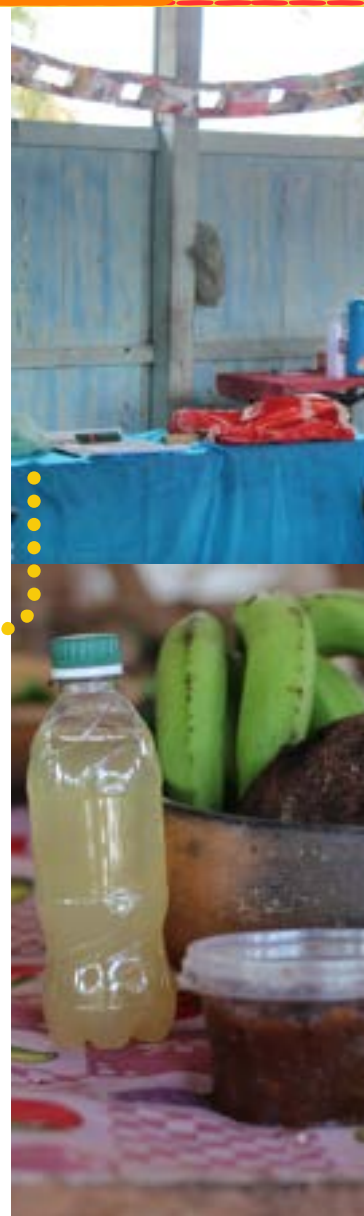
E hoje até tem evoluído para melhor, para ser ainda mais gentil com a natureza, agora com os sistemas agro-florestais e a roça sem fogo. A cultura quilombola não é separada da natureza, mas integrada nela. **Nego Bispo**, um intelectual quilombola criativo já falecido falava em biointeração. Na escola, falar sobre a cultura quilombola no território é abrir um importante campo de afirmações e descobertas.

Isso pode ser organizado em **rodas de conversa**, reunindo os jovens e os mais velhos. Discutir o território visualizando os mapas que foram desenhados pelas crianças e adolescentes, que, entre outras coisas, colocaram neles o *Curupira*, o *Boto* e a *Iara*, assim como suas casas e a escola do território, abre um excelente espaço de criatividade e participação. Discutir o território com base nos mapas produzidos por estes orgulhosos estudantes-autores é, portanto, uma sugestão de uso pedagógico do Caderno.

Um aspecto da cultura quilombola no território é que nele a pessoa consegue se orgulhar de ser homem negro e mulher negra, livre da marca da inferioridade que faz com que as pessoas procurem ser outra coisa do que realmente são.

Entre seus iguais, o quilombola não quer se branquear, para se aproximar de uma condição tida como superior, fugindo da sua realidade étnica, mas em vez disso quer alcançar sua plenitude, seu **bem viver**, o direito a um **modo de vida próprio**, sua **cultura ancestral preservada e renovada**.

Aliás, esse diálogo entre preservação e mudança cultural é algo a ser discutido na escola, porque principalmente os jovens vão e vem entre território e cidade, entre comunidade e universidade, e esse trânsito cria dinamismo e faz surgir nas comunidades uma diversidade de orientações e pontos de vista.



Esta diversidade cultural nas comunidades é alimentada também por influências institucionais, seja de igrejas ou do próprio movimento quilombola.

De modo que a questão “**o que é ser quilombola?**” pode ter respostas variadas no mesmo território e em territórios diversos, dependendo do vínculo, engajamento e história de vida que a pessoa tenha.

Dentro dessa diversidade, a escola quilombola pode enfatizar o **diálogo e o respeito à diferença como valores**, e ao mesmo tempo criar nos estudantes a **consciência das suas origens e dos seus laços históricos com a mãe África**.

Na escola do território, é muito importante colocar em prática a **Lei 10.639/03**, que **prega o ensino da cultura e da história africana e afro-brasileira**, que o Caderno considera afro-amazônica, dado que viver na Amazônia traz significados culturais específicos e essas referências culturais precisam estar nos currículos.

Mais à frente neste Caderno, o conhecimento da flora medicinal amazônica e a cozinha quilombola, que tem como ingrediente importante a castanha-do-pará, são parte dessas referências culturais.

Dentro da diversidade cultural existente nas comunidades, comentada no parágrafo anterior, quais são os “denominadores comuns” que podem informar respostas para a questão: **o que é ser quilombola na Amazônia?**

Junto com uma cultura de cuidado com a mãe natureza, e as castanheiras centenárias preservadas nos territórios são testemunhas desse cuidado, é preciso antes de tudo considerar a memória histórica, esse cimento que une as diferenças do grupo quilombola.

A memória histórica, que remete aos antepassados, suas lutas e conquistas, precisa alcançar a diáspora dos africanos escravizados para a América. Este é um fundamento cultural que a escola pode enfatizar, também mediante mapas, que mostram os locais de origem e destino dos africanos e suas diferentes culturas.

É interessante observar como um processo de consulta livre, prévia e informada no território de Moju-Miri avivou essa memória histórica e trouxe evangélicos ao reconhecimento das origens do grupo, levando alguns deles a bater o tambor, esse instrumento da cultura afro-brasileira tão simbólico e significativo.

Na escola, o tambor e também a prática da capoeira certamente despertarão entusiasmo nas crianças e adolescentes. Portanto, o fator histórico é aglutinador, é um denominador comum que permite a construção de solidariedade a partir das diferenças.

Comunidade Sítio Bosque, 2023



O reconhecimento da alteridade sobre essa base histórica é algo que pode orientar as/os educadores na escola do território.

A escola no território existe para formar quilombolas orgulhosos das suas origens e da sua condição racial. Portanto, território é mais do que simplesmente terra, posto que sobre o chão da terra as pessoas se constroem como homens e mulheres pretos, orgulhosos do seu modo de vida.

Assim, as comunidades quilombolas não lutam apenas pela demarcação e regularização das suas terras, às quais têm direito, mas, lutando pelos seus territórios ancestrais, estão também procurando garantir direitos a uma cultura e a um modo de vida próprio. Isso significa que é necessário desenvolver territorialidades dentro do território.

De fato, da Constituição Federal de 1988 para cá, o movimento quilombola cresceu, somando no Pará centenas de comunidades politicamente organizadas pela Malungu e outros movimentos, como a Bambaê.

E, com a possibilidade de conquistar território e desenvolver territorialidades, o quilombola tem crescido em autorrespeito, essa qualidade de honrar a si e aos seus ancestrais, refutando o olhar negativo e intimidador da sociedade racista.

Hoje, em contraposição à fuga da condição racial, esse desejo inalcançável de uma branquitude tida como superior que desumaniza negros numa sociedade racista, vê-se o orgulho de ser preto/a refletido no Censo 2022. A porcentagem das pessoas que se declaram pretas na população subiu de 7,4% em 2012 para 10,6% em 2022 (PNAD/IBGE, 2022), registrando o maior aumento entre os grupos raciais no Brasil. E uma vez que as pessoas que se declaram pardas somam 45,3% (idem), temos que a maioria da população brasileira é negra. O Censo de 2022 trouxe pela primeira vez dados da população quilombola, mostrando, na publicação “Brasil Quilombola: Quantos Somos, Onde Estamos?”, que o país tem 1,32 milhão de quilombolas (um terço dos quais na Amazônia), residentes em 1.696 municípios (IBGE, 2022).



Comunidade Moju Miri. 2023

Por trás destes números está em curso uma mudança substancial na mentalidade coletiva de um país que pouco a pouco perde a vergonha da sua condição racial. Da vergonha e do desejo de branqueamento, ao orgulho de ser negro/a e quilombola, esta é uma guinada muito importante que se relaciona à luta contra o racismo e a discriminação.

Muito ainda precisa ser feito para construir uma sociedade mais justa, posto que as desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil são enormes. E muito desse esforço precisa ser empreendido pelo Estado, por meio de políticas públicas. É papel da escola no território criar nos estudantes esse espírito de luta.



Comunidade Moju Miri. 2023

A seção anterior deste Caderno tratou d'O Direito ao Território, a Escola e a Cultura Quilombola. Esta seção continuará com o tema dos direitos, agora falando sobre **legislações e instituições**.

O direito ao território é uma conquista dos quilombolas, do **movimento negro** e dos seus aliados. A Constituição Federal de 1988 (CF/88), também conhecida como Constituição Cidadã, porque conferiu direitos de cidadania a brasileiros então marginalizados, criou um divisor de águas na sociedade. Na CF/88, o reconhecimento do direito ao território se dá por meio do Artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT), “que possibilitou a transformação de posses em domínios” (ITERPA, 2009, p. 27).

Além disso, as associações comunitárias fazem valer a prerrogativa da autoidentificação, dada pela Convenção 169 da OIT, da qual o Brasil é signatário. As comunidades se definem quilombolas e reivindicam o território de remanescentes. Assim, o Artigo 68 do ADCT e a Convenção 169 impulsionaram o surgimento de associações quilombolas e possibilitaram a passagem de lugar – comunidades negras, terras de preto, irmandades, terras de santo – à condição de território e comunidades quilombolas.

Para conhecimento de educadores e educandos, além do Artigo 68 do ADCT, outros itens na CF/88 que se relacionam a direitos quilombolas são os Artigos 4 e 6 – direito à autonomia e direito à educação, e os artigos 210 e 216 - direitos culturais. Atenção maior nesta seção recairá, contudo, na já mencionada Lei 10.639/03 e na Resolução CNE/CEB N° 8/2012, porque estes são dispositivos legais que se relacionam diretamente com a educação e a escola quilombola.



É importante ainda conhecer as instituições que normatizam e regulam a educação quilombola, que, no âmbito federal, são o **MEC** (Ministério da Educação) e dentro dele a **SECAD** (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade), no âmbito estadual a **SEDUC/PA** (Secretaria de Estado de Educação) e ainda a **COPIR** (Coordenadoria de Educação para a Promoção da Igualdade Racial) e, finalmente, no município, a **Secretaria Municipal de Educação de Moju**, onde se situam os territórios contemplados neste Caderno.

Nesta seção vamos considerar o legal e o institucional na afirmação do direito a uma educação escolar quilombola de qualidade, baseada em valores e no lema: “nas escolas quilombolas, nós educadores/as e educandos/as, somos quilombolas”, a ser conquistado na luta do movimento e seus aliados.

Historicamente, em nosso país, o direito a uma **escolarização de qualidade** sempre foi **negado à população negra e quilombola**. Este é um traço do racismo estrutural que ainda caracteriza o nosso país, e é um fato que se reflete nos baixos índices educacionais dos diversos grupos de negros, inclusive os quilombolas, em nosso país. Hoje, existem disposições legais e institucionais, que, no entanto, precisam ser colocadas em prática. Esses avanços formais foram conquistados pelas lutas dos movimentos negros e agora a educação quilombola precisa incorporar esses instrumentos à realidade das escolas.

É objetivo deste Caderno contribuir com um material didático que informe e sustente uma prática consistente no sentido de se ter de fato uma educação escolar quilombola nos territórios. A disponibilidade de um material didático e pedagógico contextualizado à realidade dos territórios configura uma política da diferença muito importante na história da educação brasileira.

Assim, é fundamental colocar em prática as diretrizes pedagógicas já existentes, para que seja possível a apropriação do conhecimento comunitário e das orientações legais e institucionais que informam os direitos quilombolas no campo da educação, entre as quais a **lei federal 10.639/2003**, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de *História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica*, e posteriormente a **lei federal 11.645/2008**, que inclui a cultura e a *história dos povos indígenas no Brasil*, cuja redação, no seu primeiro parágrafo, é a seguinte:

Para definir diretrizes pedagógicas e orientar de maneira detalhada a prática de uma educação escolar quilombola nos territórios, após estas legislações foi promulgada a **Resolução nº 8, de 20 de Novembro de 2012**, que criou as **Diretrizes Curriculares Nacional para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica**.

A Resolução define que a educação escolar quilombola compreende a educação praticada nas escolas quilombolas e nas escolas que atendem estudantes oriundos de territórios quilombolas, cuja proposta pedagógica deve fundamentar-se na memória coletiva, nas línguas reminiscentes, nos marcos civilizatórios e nas práticas culturais, nas tecnologias e formas de produção do trabalho, nos acervos e repertórios orais, na territorialidade, nos festejos, usos e tradições e demais elementos que constituem o patrimônio cultural das comunidades quilombolas de todo o país (CNE/CEB N°08/2012).

Por se constituir um guia fundamental para a prática educacional quilombola, a **Resolução nº 8, de 20 de Novembro de 2012**, será apresentada aqui na sua íntegra nos anexos deste caderno.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil (Brasil, 2008).

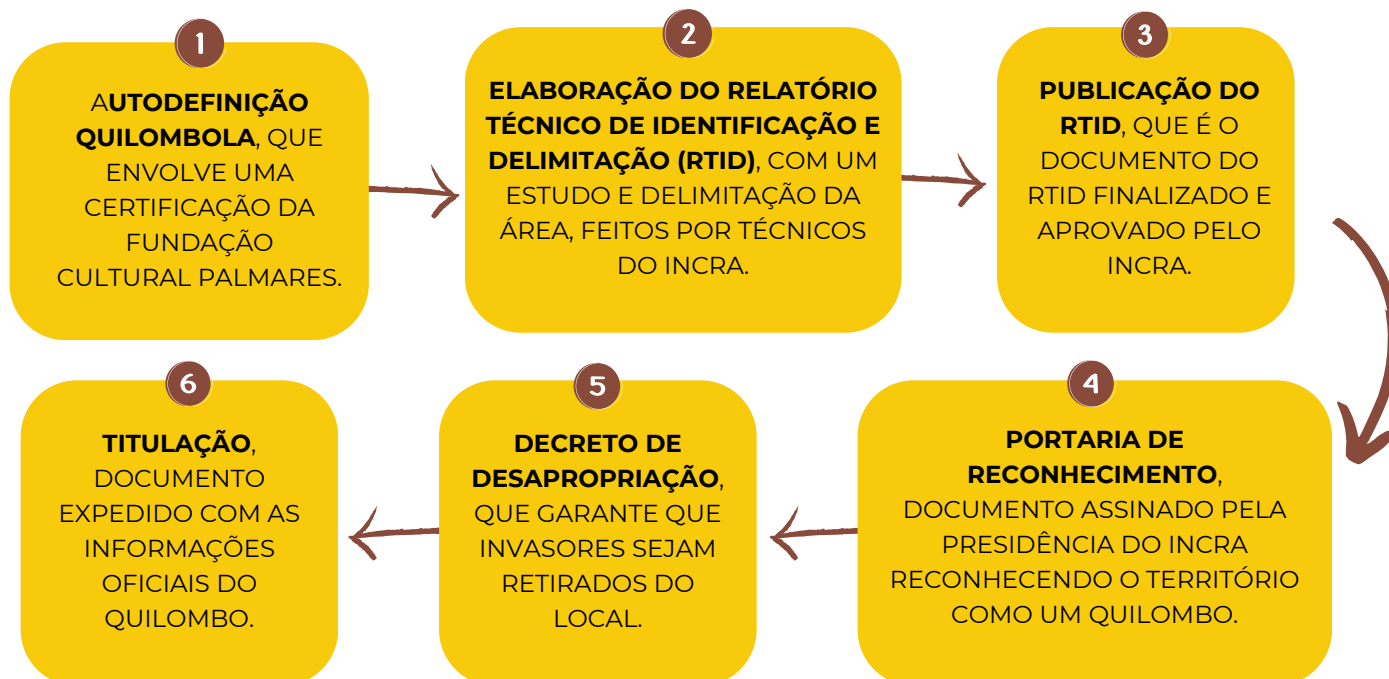
A TITULAÇÃO DO TERRITÓRIO E AS POLÍTICAS PÚBLICAS

Qual é a importância da titulação para as políticas públicas e quais são as dificuldades de titular territórios quilombolas aqui no Pará?

A titulação dos territórios é uma política pública, e uma das mais importantes para a vida das comunidades quilombolas, porque dela depende o acesso a outras políticas. Por isso a importância da luta quilombola por ela.

O primeiro passo para a titulação é o **auto-reconhecimento**, é a comunidade se reconhecer como quilombola. Ela faz uma assembleia, produz uma ata, um breve relato da história da comunidade e então **solicita a certidão** da **Fundação Cultural Palmares (FCP)**. A FCP vai emitir para a associação da comunidade a Certidão de Registro no Cadastro Geral de Remanescentes de Comunidades de Quilombos.

ETAPAS DO RECONHECIMENTO DE UM TERRITÓRIO QUILOMBOLA



FONTE: ELABORADO POR "O ECO", 2023

O processo continua com o encaminhamento deste documento da FCP ao órgão fundiário, que pode ser o **Incra** (Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária) ou o **Iterpa** (Instituto de Terras do Pará), dependendo da localização. A partir daí o órgão fundiário vai iniciar o processo de identificação do território quilombola, começando por um **levantamento da base cartográfica**.

Como o INCRA tem uma base cartográfica e o ITERPA outra, os dois órgãos precisam juntar as duas bases para diminuir os problemas de sobreposição. Em alguns contextos, em particular no arquipélago do Marajó, a participação da Superintendência do Patrimônio da União – SPU/Pará no processo de regularização fundiária é essencial.

Assim, o primeiro estudo que o órgão fundiário faz é o georreferenciamento do espaço, para identificar se tem algum título sobre aquele espaço.

Então vai conferindo:

"olha, o título dessa pessoa tem validade". Quando é esse o caso, é preciso indenizar o dono do título. Ou então o órgão fundiário pode constatar que o título não vale, mas a pessoa que está lá tem uma benfeitoria. Nesse caso, o Estado precisa indenizar a benfeitoria.

Para a identificação do território quilombola será então elaborado um Relatório Técnico de Identificação e Delimitação (RTID). Esta etapa compreende um relatório antropológico. O processo de titulação vai definir os limites do território, sua demarcação e finalmente gerar o título, que dará a concessão do território para comunidade, um território coletivo. O órgão fundiário não gera títulos individuais no território quilombola. O título é coletivo, gerenciado por uma associação, ou seja, gerenciado pela comunidade.

O processo de titulação pode ser longo e muitas vezes precisa enfrentar dificuldades. **No Pará, existem cerca de 600 (seiscentas) comunidades, mas as tituladas são poucas.** E por quê?

Por exemplo, se numa comunidade tem uma pessoa, um morador que **não se auto reconhece quilombola**, ou se tem **fazendas e empreendimentos** na área, estas são situações que **causam demoras**. Quando em uma comunidade está tudo certo, tudo redondinho, tudo social, cultural e ambientalmente definido, então o processo pode ser rápido.

Mas as demoras têm também relação com a estrutura do INCRA, do ITERPA e ainda do SPU (Secretaria do Patrimônio da União), órgão responsável pela gestão do Patrimônio da União. Entre suas responsabilidades do SPU está a autorização para a ocupação dos imóveis públicos federais, estabelecendo diretrizes para alienação de imóveis, cessão onerosa ou gratuita, entre outras formas de destinação. É importante que todos estes órgãos trabalhem de forma colegiada para dar agilidade ao processo.

Então, **qual é a importância da titulação para outras políticas públicas?**

A titulação e a segurança jurídica do território são fundamentais, seja para o quilombola ou para qualquer produtor rural, porque ele só vai ter acesso ao crédito se tiver o documento da terra.



Comunidade Moju Miri. 2023

Quando o quilombola ou a associação a que ele pertence vai ao banco em busca de alguma política pública, de algum crédito, o banco vai pedir um documento da terra, além do projeto a ser apoiado. O banco sempre vai solicitar o **título do território**.

Portanto, a segurança jurídica do território é muito importante para desenvolver territorialidades e políticas públicas na comunidade. Um exemplo é o **PRONAF** (Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar), que financia o custeio e investimentos para implantação, ampliação e modernização da estrutura de produção, e ainda o beneficiamento e a industrialização de produtos, inclusive para áreas comunitárias, como é o caso dos territórios quilombolas.

O PRONAF pode ser uma boa alternativa para a geração de renda no território.

Da mesma forma, o Programa de Aquisição de Alimentos (PAA), operacionalizado pela Companhia Nacional de Abastecimento (Conab), com recursos provenientes do Ministério do Desenvolvimento e Assistência Social, Família e Combate à Fome (MDS), contrata projetos de famílias quilombolas. O PAA, na modalidade de Compra com Doação Simultânea (CDS), auxilia os agricultores familiares na comercialização de seus produtos, na medida em que a Conab adquire os cultivos produzidos e direciona para doação à rede socioassistencial, a fim de atender pessoas em situação de insegurança alimentar e nutricional.

Para aprofundar nessa possibilidade, que abre um interessante mercado para a produção quilombola, veja o artigo [“Dia da consciência negra: Cerca de 3 mil famílias quilombolas fornecerão alimentos ao PAA operacionalizado pela Conab”](#).

Dia da consciência negra: Cerca de 3 mil famílias quilombolas fornecerão alimentos ao PAA operacionalizado pela Conab



- Evento na Comunidade Kalunga/GO. Publicado: Segunda, 20 de Novembro de 2023, 19h14

A participação das comunidades quilombolas no Programa de Aquisição de Alimentos (PAA) está cada vez mais expressiva. O programa operacionalizado pela Companhia Nacional de Abastecimento (Conab), com recursos na ordem de cerca de R\$ 41 milhões provenientes do Ministério do Desenvolvimento e Assistência Social, Família e Combate à Fome (MDS), contratou mais de 190 projetos que contam com a participação exclusiva de quase 3 mil famílias quilombolas, em 15 estados brasileiros.

O PAA, na modalidade de Compra com Doação Simultânea (CDS), auxilia os agricultores familiares na comercialização de seus produtos, na medida em que a Conab adquire os cultivos produzidos e direciona para doação à rede socioassistencial, dentre outras Unidades Recebedoras que atendam pessoas em situação de insegurança alimentar e nutricional. Na modalidade CDS também é possível doar sementes para grupos específicos.

Nesse sentido, no último sábado (18), o diretor de Política Agrícola e Informações da Conab, Silvio Porto, esteve presente no evento de entrega de 15 mil quilos de sementes crioulas de milho e feijão para a Comunidade Kalunga, que reúne quatro grupos de quilombolas, no município de Cavalcante/GO, pelo projeto do PAA/CDS. Na ocasião, estiveram presentes também representantes do Ministério do Desenvolvimento Agrário e Agricultura Familiar (MDA) e da Superintendência Regional da Conab em Goiás.

Disponível em:





Moju Miri, 2023

Existem outras políticas públicas para territórios quilombolas cujo acesso depende da titulação do território.

Por exemplo, uma família quilombola pode obter recursos para construir uma casa e existem recursos também para reformar a casa. Existe ainda programa de apoio à mulher e ao jovem quilombola, o crédito ambiental e todo um conjunto de políticas públicas para territórios titulados.

Uma sugestão pedagógica para informar estudantes do ensino médio é buscar essas possibilidades. Isso pode ser feito com a participação das associações em cada comunidade, uma forma de reunir escola e comunidade para uma educação quilombola contextualizada e com foco nas necessidades do território.

DIÁSPORA AFRICANA PARA AS AMÉRICAS

Diáspora africana para as Américas é o nome dado à **imigração forçada de africanos** escravizados, trazidos para trabalhar em diferentes atividades durante o tráfico transatlântico, realizado do século XVI ao século XIX.

Este capítulo trabalha a diáspora considerando os lugares de origem e destino dos africanos, procurando introduzir uma discussão sobre as culturas que resultaram do encontro dos africanos com os habitantes do Brasil.

O objetivo é criar informações para a prática da **Lei 10.639 de 2003**, que prevê o *ensino da história e cultura africana e afro-brasileira*, a fim de ressaltar a importância da influência negra na formação da sociedade brasileira.

Na educação escolar quilombola, é relevante lançar luz sobre o processo de racialização do africano e seus descendentes no Brasil, e criticar a construção da noção de negro vinculada à condição de escravo.

A inferiorização do negro, fixado na condição de escravo, em imagens e textos, é um racismo epistemológico, ou seja, é um racismo que acontece na formulação e na transmissão do conhecimento.

Esse viés racista se encontra em muitos livros didáticos. Para desconstruir essa inferiorização, é importante partir da condição dos africanos na própria África, valorizando esses sujeitos em função dos diversos tipos de conhecimento que detinham.

Portanto, os propósitos deste capítulo são dar visibilidade ao continente africano, valorizar essa matriz geradora e contribuir para a compreensão da nossa formação social e cultural, em grande medida relacionada a esta origem.



Ao considerar a diáspora africana para as Américas, **desde os portos de origem na África até as regiões de destino**, é possível associar origem e destino a especificidades culturais do Brasil, que recebeu e **moldou os diferentes povos africanos aos diversos contextos locais**.

Essa cartografia em escala intercontinental, reunindo o continente africano, as Américas e nelas o Brasil, oferece um instrumento de informação didática e pedagógica à educação escolar quilombola - em especial à Lei 10639/03.

Nessa perspectiva internacional, é interessante notar que correspondem aos territórios quilombolas no Brasil outros territórios, com nomes diversos, em outros países das Américas. Essa dimensão ampliada da realidade produzida pela diáspora cria uma consciência de que o local e o global se conectam em causas comuns.

Aprofundamentos em tema tão vasto e complexo podem ser buscados em importantes trabalhos de pesquisa sobre a diáspora, entre os quais o **“Mapa temático educacional: geopolítica da diáspora África – América – Brasil – séculos XV – XVI – XVII – XVIII – XIX: cartografia para educação”** nas próximas páginas (Anjos, 2023).



Sugestão

Para o aprofundamento do tema em sala de aula, assista o vídeo **“Sankofa: A África que te habita”** (https://www.youtube.com/watch?v=8I33gXVI_MY).

Sankofa é um símbolo muito expressivo para os quilombolas. Representado por um pássaro que voa para frente com a cabeça virada para trás, significa a busca do futuro sem esquecer o passado. Essa representação serve à cultura quilombola, que evolui mantendo suas raízes e seus valores ancestrais.



Voltando à **Lei 10.639/03**, essa visão da diáspora, com ponto de partida na África, eleva a humanidade dos africanos à condição de sujeitos qualificados e detentores de conhecimentos.

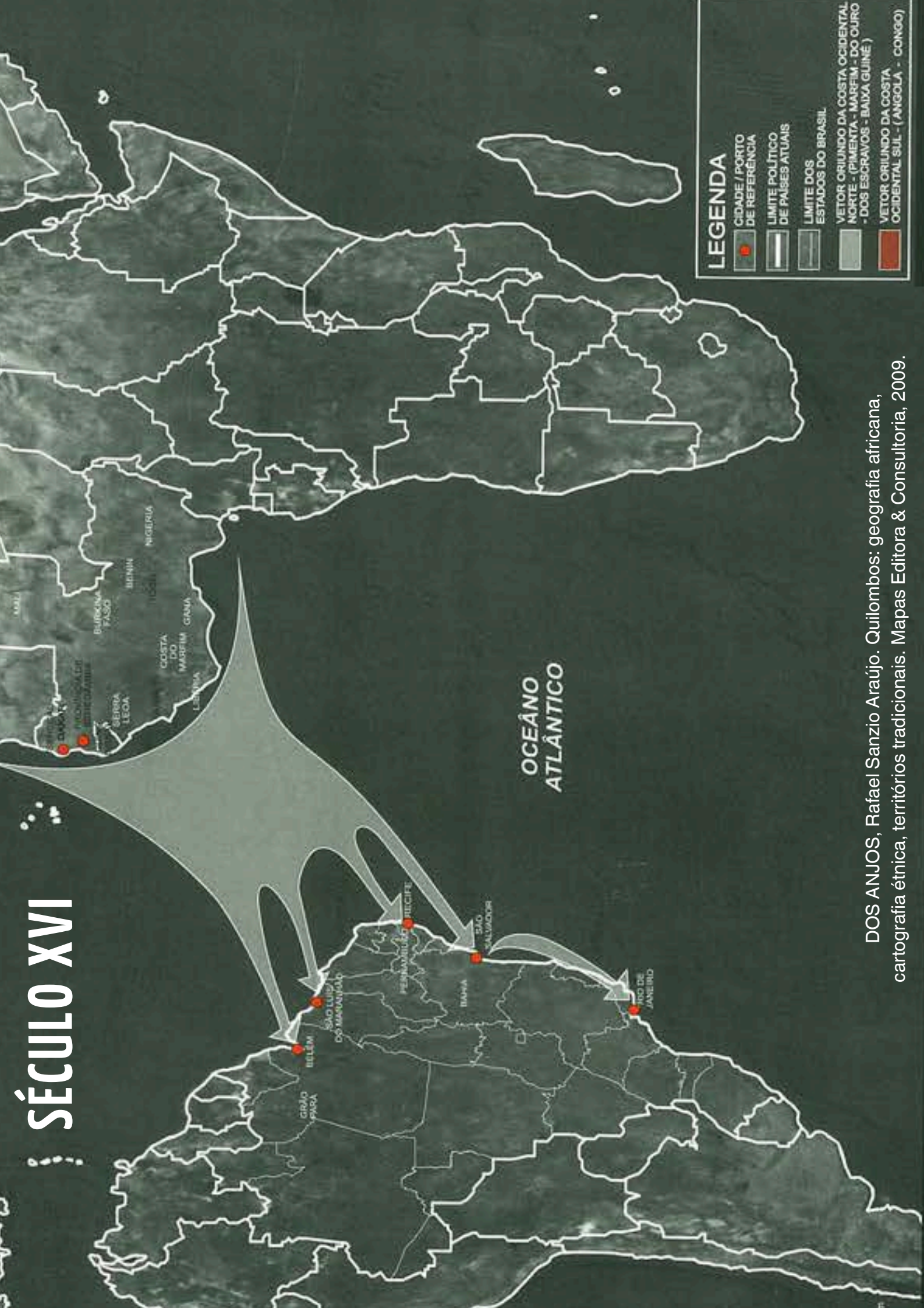
A condição de escravos foi imposta pelo tráfico e dela eles sempre tentaram fugir buscando a liberdade, inclusive formando quilombos aqui no Brasil. Essa luta do passado se conecta à conquista de posições de destaque na sociedade brasileira atual por mulheres e homens negros, a despeito do racismo estrutural que precisam enfrentar.

A **luta contra o racismo** está na **raiz da cultura e da identidade quilombola**, que se relacionam ao conhecimento da história e à negritude que se constrói hoje. O orgulho de ser negro é um projeto que coloca os quilombolas na condição de agentes da sua história e da sua subjetividade. Para isso a escola cumpre um papel fundamental.

Relacionar a diáspora africana ao presente dá ao racismo a profundidade histórica que esta violência possui e também revela a presença de diversas culturas africanas no Brasil, uma vez que, dos doze milhões de africanos trazidos às Américas, cerca de cinco milhões desembarcaram no Brasil, marcando de maneira decisiva nossa formação cultural, étnica e social.

Os portos e feitorias na costa africana foram tanto locais de partida para as Américas como de chegada de africanos de diversas regiões da África. Benguelas, cabindas, angolas, minas e outros povos foram assim denominados pelos traficantes principalmente em função dos portos de embarque, e não pelas suas próprias formas de identificação. Assim, a diáspora, enquanto imigração à força, foi também um processo de redefinição identitária, tanto lá na origem como aqui na chegada, em função do encontro com diferentes sociedades, culturas e novas formas de ser no Novo Mundo.

SÉCULO XVI



DOS ANJOS, Rafael Sanzio Araújo. Quilombos: geografia africana, cartografia étnica, territórios tradicionais. Mapas Editora & Consultoria, 2009.

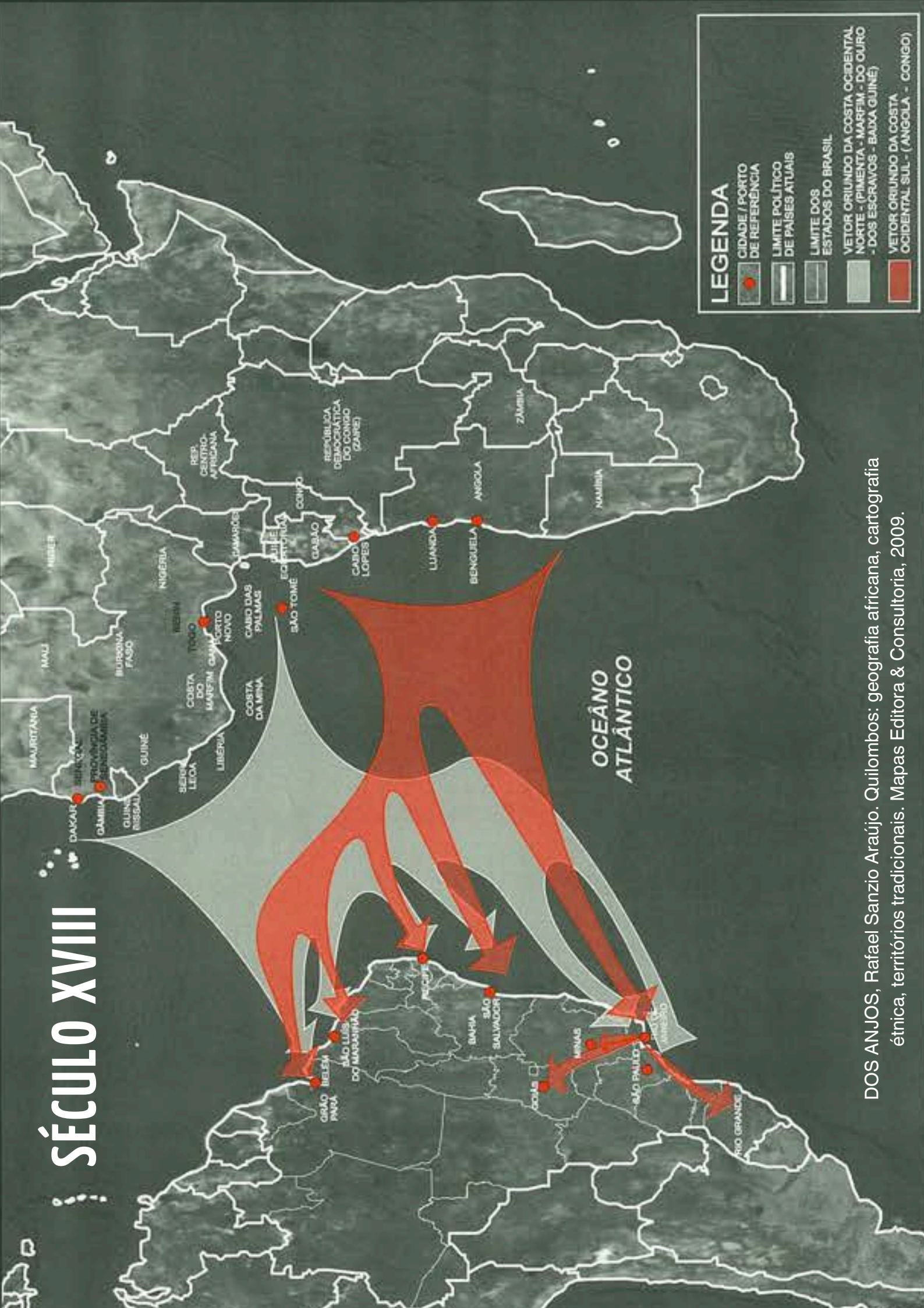
SÉCULO XVIII

LEGENDA

- CIDADE / PORTO DE REFERÊNCIA
- LIMITE POLÍTICO DE PAÍSES ATUAIS
- LIMITE DOS ESTADOS DO BRASIL
- VEZOR ORIGINÁRIO DA COSTA OCIDENTAL NOROCCIDENTAL - DO OROUO (PIMENTA - MARFIM - DO OROUO - DOS ESCRAVOS - BADA GUINÉ)
- VEZOR ORIGINÁRIO DA COSTA OCIDENTAL SUL - (ANGOLA - CONGO)

OCEANO ATLÂNTICO

DOS ANJOS, Rafael Sanzio Araújo. Quilombos: geografia africana, cartografia étnica, territórios tradicionais. Mapas Editora & Consultoria, 2009.



DOS ANJOS, Rafael Sanzio Araújo. Quilombos: geografia africana, cartografia étnica, territórios tradicionais. Mapas Editora & Consultoria, 2009.

64-111-1



DOS ANJOS, Rafael Sanzio Araújo. Quilombos: geografia africana, cartografia étnica, territórios tradicionais. Mapas Editora & Consultoria, 2009.

SÉCULO XIX

DOS ANJOS, Rafael Sanzio Araújo. Quilombos: geografia africana, cartografia étnica, territórios tradicionais. Mapas Editora & Consultoria, 2009.

12 km

Assim, podemos dizer que temos muitas Áfricas no Brasil. Como exemplos, temos o lugar chamado Pequena África, na cidade do Rio de Janeiro, considerado o berço do samba. Assim é o carimbó, trazido ao Pará por africanos, que depois recebeu influências indígenas e européias para se transformar na dança que é hoje.

Da mesma forma, a capoeira, que é ao mesmo tempo arte, luta, música e cultura popular, cujas raízes africanas estão provavelmente no povo Banto e que possivelmente surgiu no Quilombo de Palmares. Podemos ainda falar dos elegantes turbantes, feitos com tecidos coloridos e vibrantes, cada vez mais usados para caracterizar uma identidade negra.

Como sugestão pedagógica, podemos ainda mencionar as rodas de conversa, que remetem à cosmovisão circular africana, que em muito facilita uma comunicação face a face na escola.

Os africanos contribuíram para a cultura brasileira em muitos aspectos: música, dança, culinária, linguagem, no nosso português e na religião. Enfim, são muitas as heranças africanas que enriquecem a nossa cultura e tratar a diáspora nessa perspectiva aumenta o valor que damos à nossa ancestralidade.

Essa realidade constitui a cultura afro-brasileira que nos caracteriza. De modo que muitas das nossas identidades locais são heranças africanas reelaboradas de acordo com contextos específicos.

Assim são as religiões de matriz africana, que mesclam práticas e realizam trocas simbólicas com outras religiões, inclusive o catolicismo. O sincretismo é uma maneira que o negro escravizado encontrou para se relacionar no contexto brasileiro, criar alianças e resistir culturalmente, unindo tradições distintas.



Moju Miri, 2023.

Para um material didático fundamentado em valores para uma educação quilombola afro-amazônica, é importante abordar a diáspora africana na perspectiva de que os africanos trazidos como escravos assim o foram porque tinham muitos conhecimentos que interessavam ao Brasil, então colônia portuguesa.



Comunidade Sítio Bosque, 2023

O Tambor de Mina é um exemplo de sincretismo religioso, que difere do Candomblé e da Umbanda, igualmente formadas no mesmo fundamento e que igualmente guardam memórias, histórias e culturas dos povos africanos.

Interessante notar que o Tambor de Mina, associado ao forte português de São Jorge de Mina, porto próximo ao atual Benim, antigo reino do Daomé, presente no Pará e em Belém, tem suas origens em São Luiz do Maranhão.

Aqui, sendo cultura e religião, este segmento afro-religioso desenvolve atividades sociais e políticas públicas. No mapa que mostra origens e destinos, é possível localizar o forte e porto de São Jorge da Mina, um empório de escravos de onde vieram muitos africanos para o Brasil.



Além da **linguagem, culinária, danças, música** e da **religiosidade**, as influências dos africanos, com suas várias civilizações e diversidades culturais, no processo civilizatório brasileiro vão muito além destas contribuições.

“Podemos ampliar significativamente essa visão, informando que foram trazidos para o Brasil aproximadamente cinco milhões de pessoas que desembarcaram nos portos brasileiros trazendo consigo conhecimentos tecnológicos e técnicos para as áreas da agricultura, metalurgia, medicina, botânica, pecuária e as artes. Esses conhecimentos eram sabidos muito antes do regime da escravidão, prática comprovada pelo comércio entre africanos e europeus” (Prefeitura Municipal de Florianópolis, 2016, p. 51).

Esse reconhecimento é estratégico para a desconstrução do racismo dos materiais didáticos que o omitem, ao fixar e inferiorizar o africano e o negro na condição de escravo.

A África e os africanos trouxeram valores civilizatórios para o Brasil e os quilombolas, a partir dos seus territórios, continuam a dar contribuições fundamentais nesse sentido. “Roger Batiste (1974, p. 26), em *Américas Negras*, assinala que ‘os navios negreiros transportavam a bordo não somente homens, mulheres e crianças, mas ainda seus deuses, suas crenças e seu folclore’.

“Eu diria que transportavam muito mais: valores civilizatórios, visões de mundo, memórias, ritmos, cantos, danças, dúvidas existenciais, alteridades linguísticas, enfim, suas histórias e culturas”, afirma Zélia Amador de Deus (2020, p. 53).

DIÁSPORA AFRICANA PARA AS AMÉRICAS



Fonte: wikimedia

Ao falar da diáspora, precisamos colocar em evidência o mapa da África, que é um continente formado por 54 países. A África ocupa 20% da área continental da terra e nela vivem mais de um bilhão de habitantes. O continente possui grande diversidade étnica e cultural. Sua história milenar se relaciona com a história de toda a humanidade.

Juntando história e geografia, podemos relacionar o passado com o presente para continuar discutindo um pouco mais sobre a diáspora. Com a colonização e o regime da escravidão, desde a segunda metade do século XVI, os portugueses começaram a trazer para o Brasil africanos escravizados para trabalhar em diferentes atividades.

Partindo principalmente de Angola, mas também de Guiné e de Moçambique, o tráfico de escravos levou milhares de africanos para Pernambuco, Bahia e Rio de Janeiro, e também para o Maranhão, o Grão Pará e Minas Gerais, fluxo determinado pelo interesse econômico colonial europeu.

“No **século XVI**, a referência espacial principal são as regiões caracterizadas como Alta e Baixa Guiné. Esses foram trazidos principalmente para as regiões açucareiras de Pernambuco e Bahia, mas também foram levados para o Maranhão e para o Grão-Pará” (Anjos, 2011).

Já nos **séculos XVII e XVIII**, com origem principalmente nas Costas da Mina e de Angola, ocorreram os maiores fluxos de povos africanos para o território brasileiro (Anjos, 2011).

Confira no mapa.

Naquele período, as regiões africanas de origem correspondem atualmente aos países de Serra Leoa, Senegal, Guiné, Guiné-Bissau, Nigéria, Benin, Burkina Faso, Gana, Costa do Marfim, Libéria, Mali e Gâmbia (ibidem).

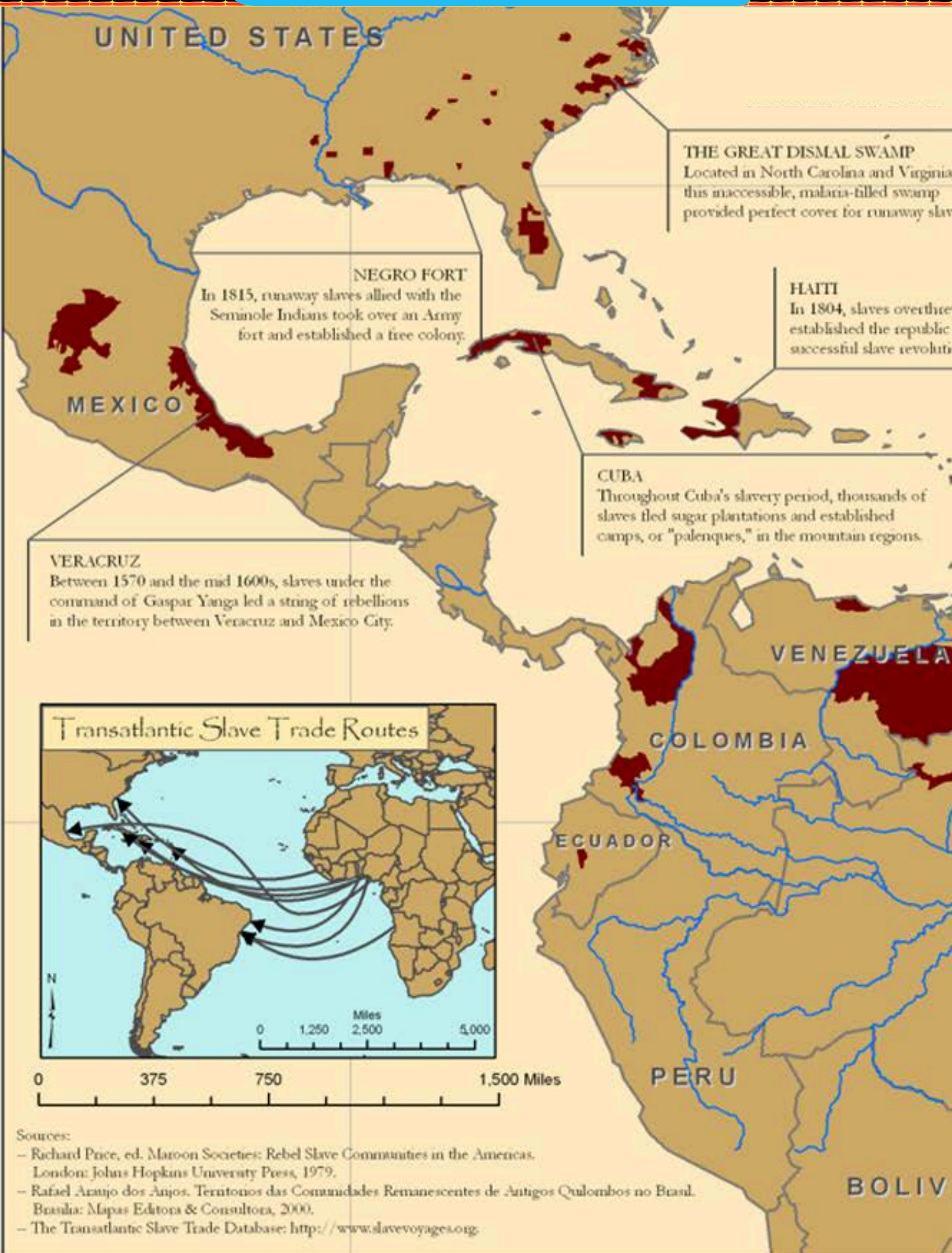
Em cerca de 300 anos de escravidão, o tráfico negreiro transportou ao Brasil mais de 5 milhões de cativos africanos, e no porto de Belém entraram cerca de 62.000 africanos escravizados, no período de 1680 a 1841 (Bezerra Neto; Maia, 2012)

Muitos diretamente dos portos africanos, outros da **Bahia, Maranhão e Pernambuco**, no chamado tráfico interprovincial (Bezerra Neto; Maia, 2012). No Pará, não houve uma substituição da mão de obra indígena pela do africano escravizado, uma vez que estas trabalhavam lado a lado em diferentes momentos da história (idem).

O tráfico de escravos foi finalmente proibido em 1850, com a Lei Eusébio de Queirós, quando o Brasil cedeu formalmente às pressões da Inglaterra, que o havia abolido em 1807. Contudo, apesar da proibição, o tráfico continuou a ser praticado até a Abolição da Escravatura, em 1888, o que deu origem à expressão “*para inglês ver*”, significando uma **falsidade para ludibriar as pessoas e fazê-las pensar que algo existe ou funciona, quando na realidade não é assim**. A realidade é que o tráfico negreiro continuou porque era extremamente lucrativo para a Coroa portuguesa.

A própria Abolição também tem um sentido de falsidade. A versão de que ela aconteceu simplesmente pela assinatura da Lei Áurea pela princesa Isabel, como um ato de bondade da Coroa portuguesa, é negada por uma visão crítica da História, que a vê como uma estratégia para fazer a libertação parecer uma concessão generosa, e atribuir ao negro escravizado um papel passivo, quando, na verdade, ele sempre esteve lutando contra sua condição de escravo.

Assim, foi a resistência dos escravizados que contribuiu para pôr fim à escravatura, e não um ato generoso da princesa. Por isso o movimento negro celebra não a Abolição, mas o 20 de novembro, dia da Consciência Negra (Lei nº 12.519, de 2011), data que faz referência à morte de Zumbi, do Quilombo dos Palmares.



The Geography of Freedom

Rebel Slave Communities in the Americas

THE GREAT DISMAL SWAMP

Located in North Carolina and Virginia, this inaccessible, malaria-filled swamp provided perfect cover for runaway slaves.

HAITI

In 1804, slaves overthrew the French and established the republic of Haiti, the first successful slave revolution in the world.

Cuba's slavery period, thousands of sugar plantations and established "alcañiques," in the mountain regions.

Meliza Figueroa, Geography 167 - March 16, 2010

Between 1525 and 1867, over 15 million Africans were forcibly brought to the Americas to work as slaves. Although slavery was legally abolished in several countries throughout the 1800s, little attention has been paid to the thousands upon thousands of slaves over the centuries who fought to free themselves, founding their own independent communities all over the Black Atlantic. This map shows just how widespread this phenomenon was, as "Maroon" communities were established in almost every country in the Americas.

Legend

- Modern county or state in which runaway slave communities are known to have been established
- Major Rivers
- Modern National Boundaries



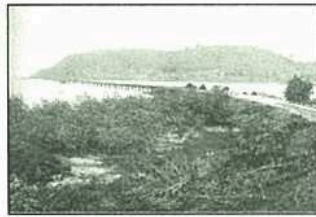
SÉCULOS XVI - XVII



TERRITÓRIO DE INTRODUÇÃO DE POVOS
AFRICANOS NO SÉCULO COM LIMITE POLÍTICO ATUAL



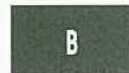
METRÓPOLE COLONIAL /
IMPORTANTE PORTO DA DINÂMICA DO TRÁFICO



UNIDADE POLÍTICA CONTEMPORÂNEA (ESTADO)
SEM REGISTRO DA PRESENÇA AFRICANA NO PERÍODO



CIDADE DE REFERÊNCIA
NO CONTEXTO REGIONAL



ESPAÇO COM GRUPO PREDOMINANTE
BANTO (CONGO - ANGOLA)



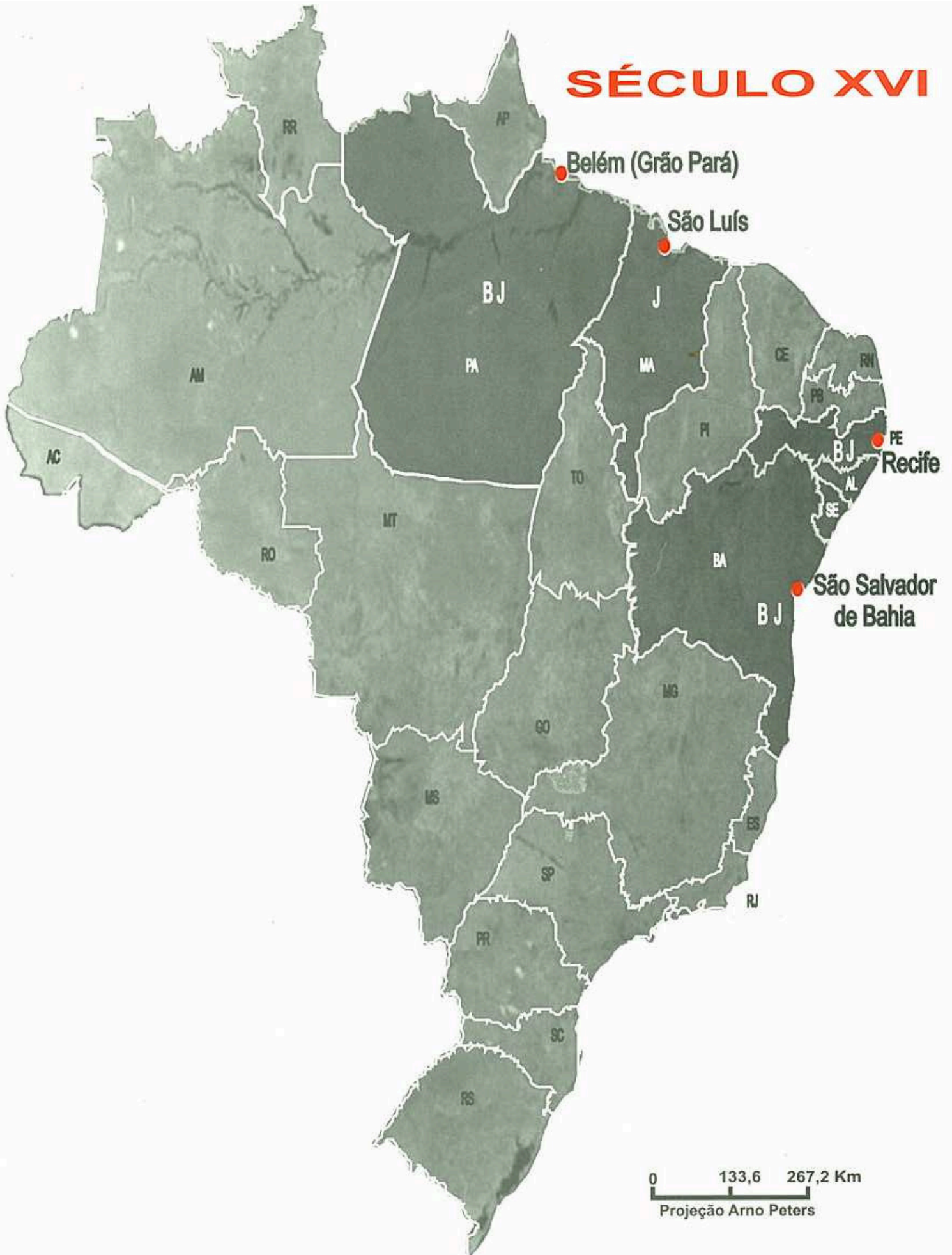
ESPAÇO COM GRUPO
PREDOMINANTE JEJE - MINA



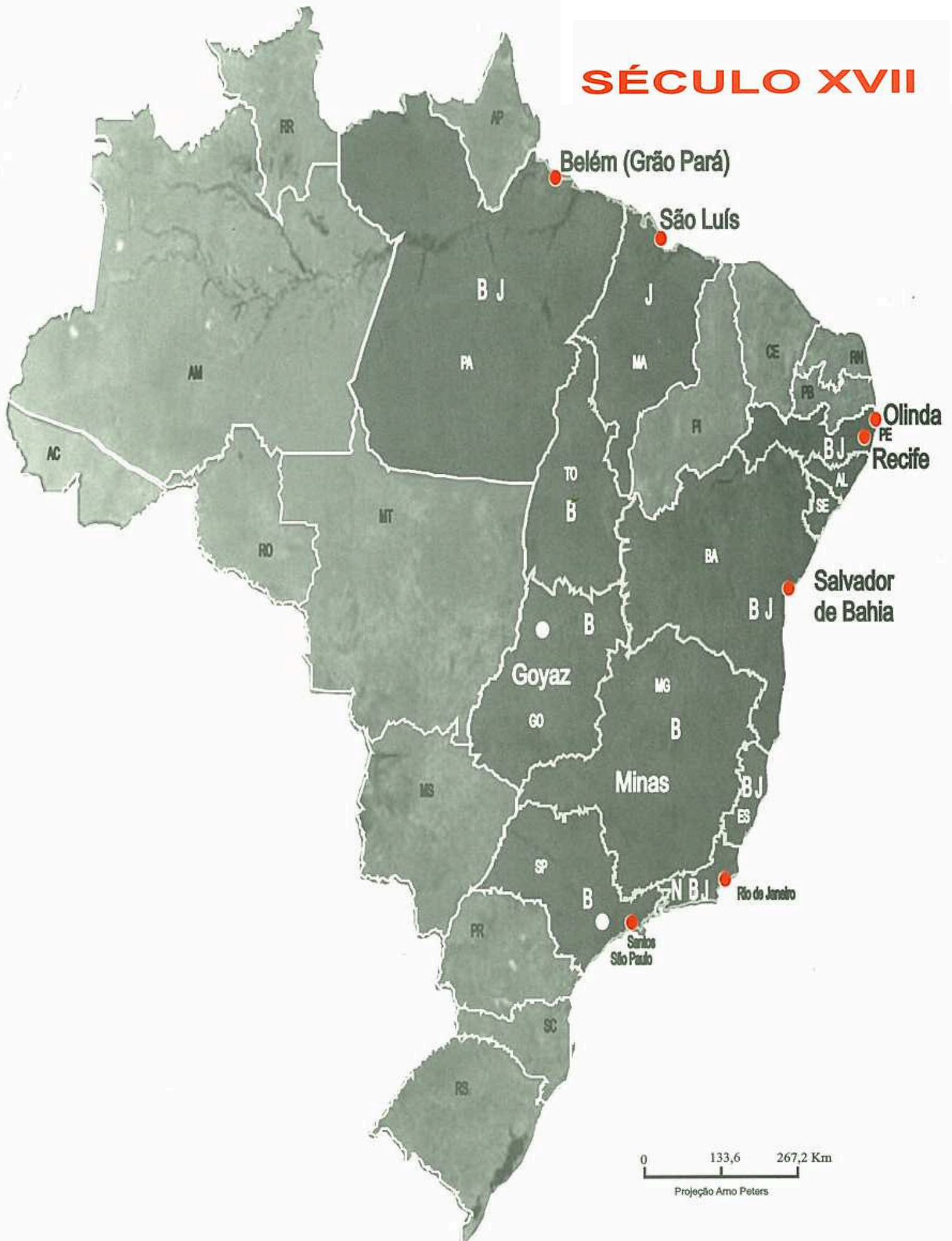
ESPAÇO COM GRUPO
PREDOMINANTE IORUBÁ-NAGÔ

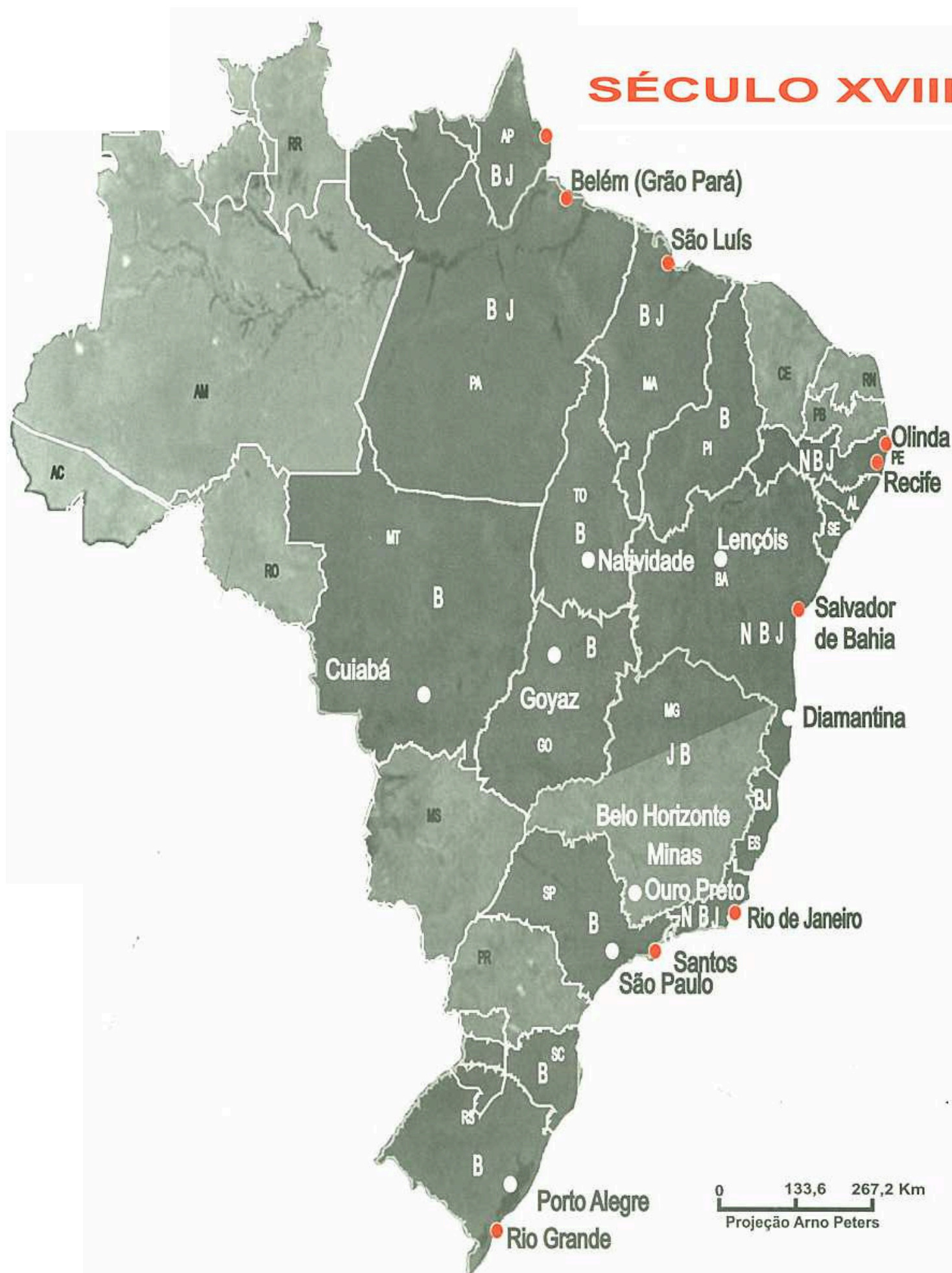


ESPAÇO COM GRUPO
PREDOMINANTE HAUSSÁ



SÉCULO XVII





SÉCULO XIX

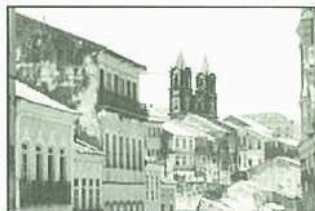


MONITORAMENTO DA CONFIGURAÇÃO TERRITORIAL ETNOGRÁFICA AFRICANA NO BRASIL SÉCULOS XVI - XVII - XVIII - XIX



PA

UNIDADE POLÍTICA COM EXPRESSÃO NO SEU
ESTADO TERRITÓRIO DAS MATRIZES AFRICANAS



●

ANTIGA METRÓPOLE BRASILEIRA COM AS
REFERÊNCIAS DAS ATIVIDADES PORTUÁRIAS SECULAR



●

ESPAÇO RURAL COM REGISTROS DE
TERRITÓRIOS QUILOMBOLAS



●

CIDADE DE RELEVÂNCIA NOS REGISTROS
DE ASCENDÊNCIA AFRICANA NO BRASIL



B

ESPAÇO COM GRUPO
PREDOMINANTE BANTO (CONGO - ANGOLA)



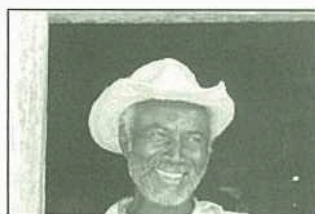
J

ESPAÇO COM GRUPO
PREDOMINANTE JEJE - MINA



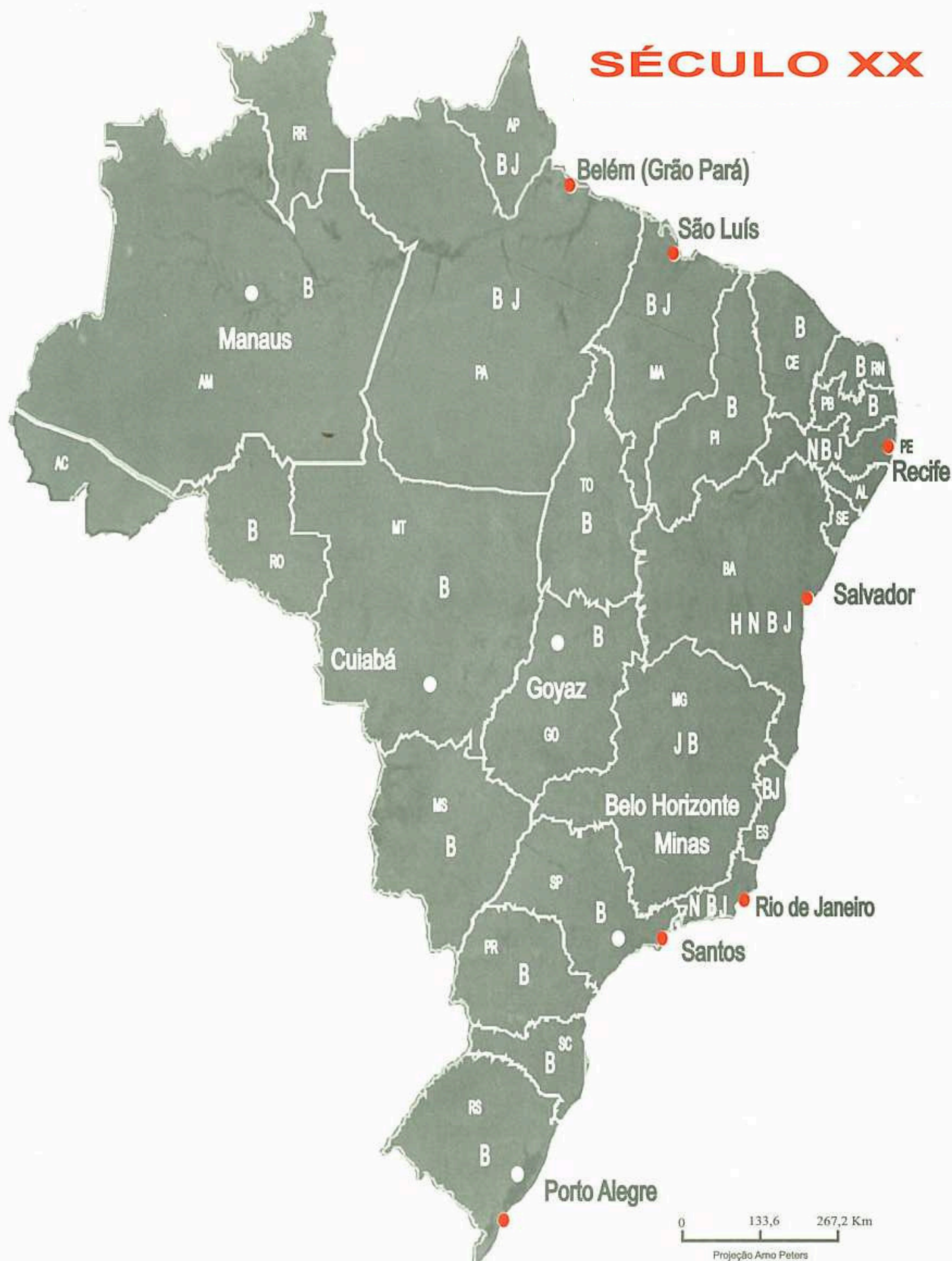
N

ESPAÇO COM GRUPO
PREDOMINANTE IORUBÁ-NAGÔ

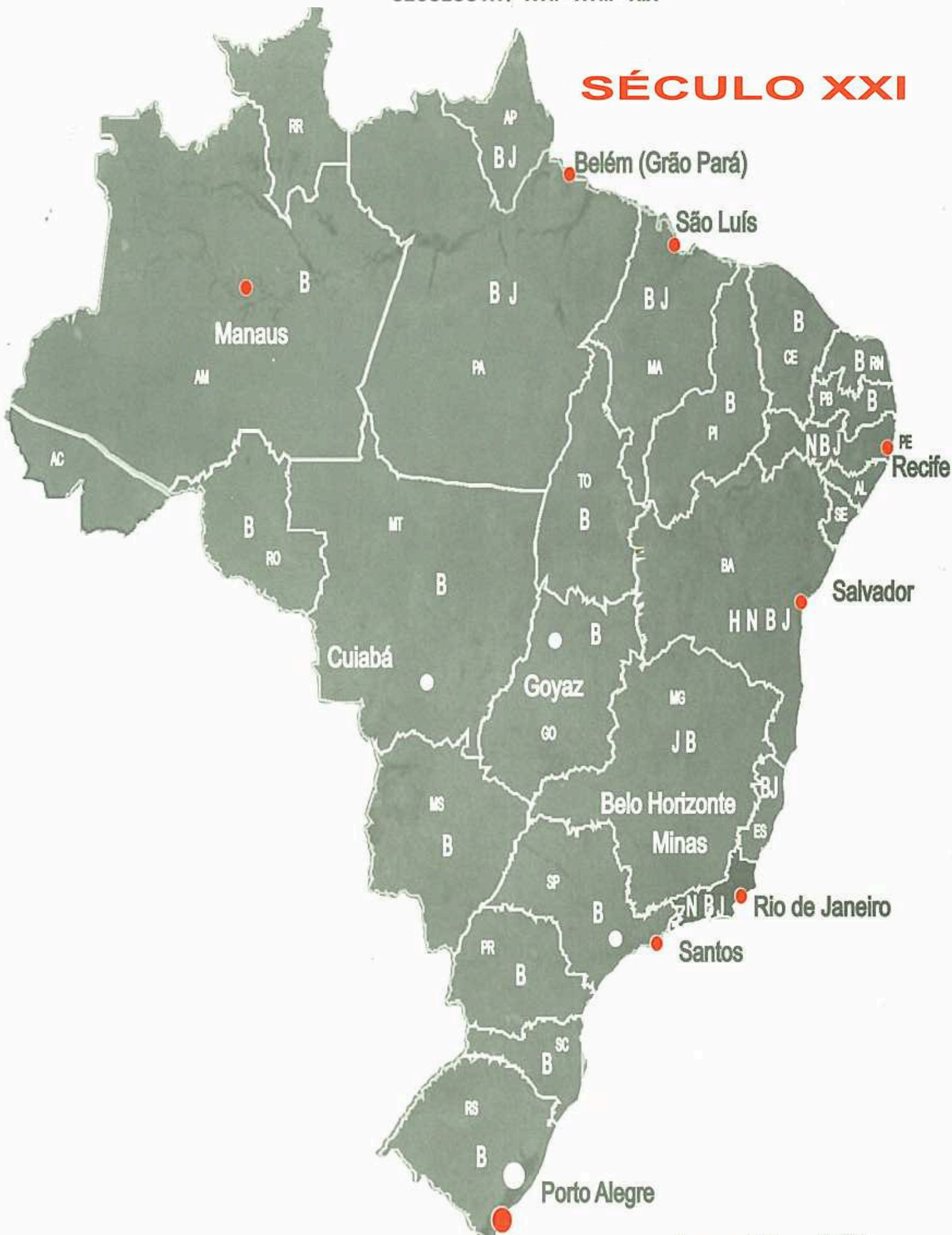


H

ESPAÇO COM GRUPO
PREDOMINANTE HAUSSÁ



SÉCULO XXI



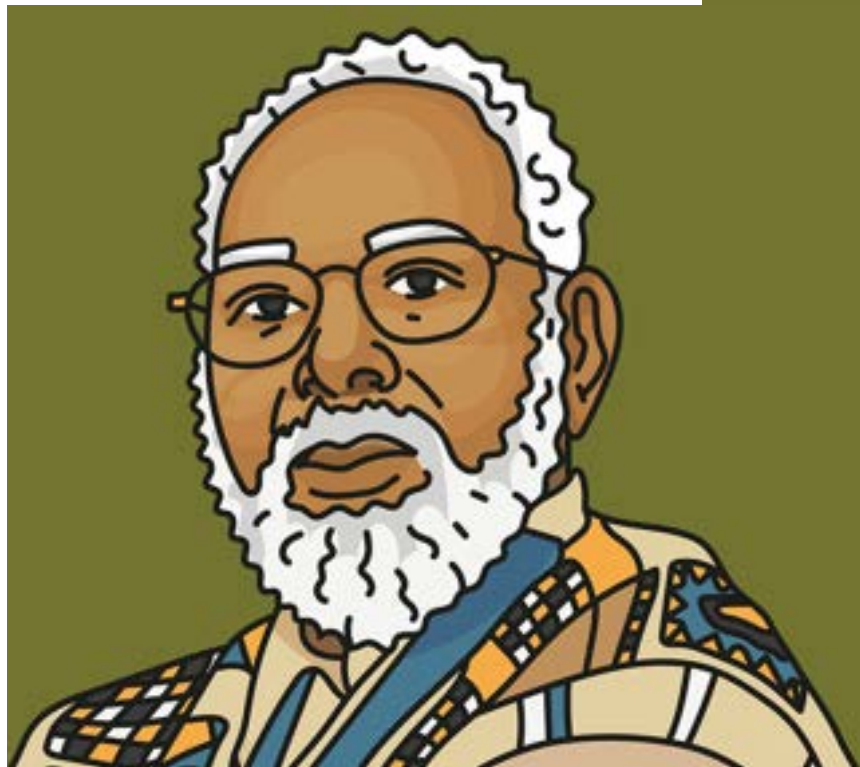
Assim, é importante que se conheça bem as Áfricas, antes e durante o tráfico negro, para entender o Brasil (Costa e Silva, 2022). E para entender não apenas o Brasil, mas também outras nações das Américas que receberam contribuições dos sujeitos africanos escravizados que aqui chegaram com conhecimentos e atitudes.

“Se, na Jamaica, algumas comunidades de cimarrones (...) e se, na Hispaniola, houve um palenque, ou reduto de escravos fugidos, comandado por uma aristocracia de cavaleiros (...) e se o modelo se repetiu (...) na Guiana e no Suriname, por que não perseguir a ideia de que também no Brasil vários quilombos, mais do que agrupamentos de negros fugidos, procuravam refazer, numa paisagem para muitos deles semelhante à deixada na África, os estados a cujas classes dirigentes tinham pertencido” (Ibidem, p. 302).

As “Américas Negras” são mostradas no mapa intitulado *The Geography of Freedom: Rebel slave communities in the Americas* (A Geografia da Liberdade: comunidades escravas rebeldes nas Américas, confira na página 36). Os termos cimarrones, palenque, maroons são equivalentes a quilombolas.



Observe a quantidade de territórios em vários países. Assim como no Brasil, esses territórios “são espaços vivos de africanidades e resistência cultural” (Deus, 2020, p. 63). Isso permite a existência de um grande movimento quilombola nas Américas, reproduzindo e atualizando Zumbi e a República de Palmares, em uma “grande metáfora da liberdade” (Deus, 2020, p. 57) na luta por uma verdadeira democracia racial.



Pan-Africanismo e Abdias Nascimento

O pan-africanismo é um movimento político e filosófico que propõe a união dos povos africanos e dos povos da diáspora, especialmente os que foram levados para as Américas, como forma de fortalecer a negritude no contexto internacional.

Surgiu em 1900 e foi uma doutrina popular nas lutas africanas pela independência na segunda metade do século XX, contribuindo para o surgimento da Organização da Unidade Africana. As cores do pan-africanismo, utilizados nas bandeiras de diversos países do continente, são o vermelho, o amarelo e o verde, sendo o preto também associado ao movimento.

No Brasil, Abdias Nascimento, um grande militante pela causa dos direitos dos afrodescendentes e um precursor na luta pelas políticas de ação afirmativa, foi um difusor do Pan-africanismo. Abdias Nascimento dedicou sua vida à luta contra o racismo. Como senador, no dia em que a Lei Áurea completou 110 anos, proferiu um discurso muito significativo sobre a abolição da escravidão, lei assinada pela princesa Isabel.

Segue um trecho desse discurso:

No dia 13 de maio de 1888, negros de todo o país puderam comemorar com euforia a liberdade recém-adquirida, apenas para acordar no dia 14 com a enorme ressaca produzida por uma dúvida atroz: o que fazer com esse tipo de liberdade? Para muitos, a resposta seria permanecer nas mesmas fazendas, realizando o mesmo trabalho, mas sob piores condições.

Não sendo mais um investimento, o negro agora era livre para escolher a ponte sob a qual preferia morrer.

Leia mais em:



Outro discurso muito importante de Abdias Nascimento foi o que ele proferiu, também no Senado, sobre o Pan-africanismo, em junho de 1997:

Pronunciamento de Abdias Nascimento em 05/06/1997

Acontecimento mais relevante da história deste milênio, a invasão do Continente Africano por europeus a partir do século XVI, com a escravização e migração forçada de milhões de seus filhos e a transformação dos restantes em súditos coloniais, alterou para sempre a face do planeta. Pode-se afirmar, sem medo de exagero, que o transplante de enormes contingentes de africanos para o outro lado do Atlântico não apenas moldou a face das sociedades americanas, mas constituiu o principal motor de processos fundamentais, como a Revolução Industrial e a ascensão do capitalismo, responsáveis pela configuração do mundo, tal como hoje o conhecemos. Dentre as consequências negativas desse fato histórico encontram-se os principais vetores da instabilidade de que padece não apenas a África mesma, mas igualmente boa parte das Américas, sem esquecer a própria Europa. Questões como o racismo e a xenofobia, que têm nos descendentes de africanos no Novo e no Velho Mundo seus alvos preferenciais, encontram-se nas raízes de problemas como a violência urbana, as crianças de rua, a favelização das metrópoles. Ao mesmo tempo, as seqüelas do colonialismo se espelham com clareza no empobrecimento e nas sangrentas lutas fratricidas que nos acostumamos a associar a determinadas regiões da África, frutos da atomização e do artificialismo que presidiram à imposição das atuais fronteiras dos países africanos pelos centros político-militares europeus de força.

Uma das noções mais antigas entre os povos africanos escravizados nas Américas é a de que sua liberdade não se resgataria com simples apelos emotivos ao coração do dominador. Mais do que isso, a percepção de que uma África unida, livre da hegemonia européia, constituiria uma fonte de força e apoio aos negros em todo o mundo. Essa visão, raiz mais profunda daquilo que viria a ser conhecido como pan-africanismo, encontra-se presente, mesmo que de forma incipiente, no ideário dos principais movimentos de luta organizada contra a escravidão nas Américas. Estava presente em Palmares, que congregava africanos de todas as origens, assim como seus descendentes, em busca da mesma liberdade por que lutaram os maroons do Caribe, os revoltosos da Centro-América e os revolucionários libertadores do Haiti.

O pan-africanismo é a teoria e a prática da unidade essencial do mundo africano. Não há nenhuma conotação racista nessa unidade, que se baseia não em critérios superficiais, como a cor da pele, mas na comunidade dos fatos históricos, na comunidade da herança cultural e na identidade de destino em face do capitalismo, do imperialismo e do colonialismo. O pan-africanismo reivindica a unidade do Continente Africano e a aliança concreta e progressista com a diáspora unida.





Das 5.568 cidades brasileiras, 1.696 tinham habitantes quilombolas, sendo que somente **326** delas contam com territórios oficialmente delimitados, ou seja, áreas com reconhecimento formal do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra), de órgãos estaduais ou municipais. (...) O Censo também identificou a existência de 494 territórios quilombolas oficialmente delimitados, onde viviam 203,5 mil pessoas, das quais 82,56% eram quilombolas. O levantamento do IBGE constatou, ainda, que somente 12,60% da população quilombola do Brasil morava em territórios oficialmente reconhecidos em 2022.

LEGENDA

 SÍTIOS COM OCORRÊNCIAS DE COMUNIDADES QUILOMBOLAS TITULADAS (LOCALIZAÇÃO APROXIMADA)

 SÍTIOS COM OCORRÊNCIAS DE OUTRAS COMUNIDADES QUILOMBOLAS (LOCALIZAÇÃO APROXIMADA)

 ELEMENTO HIDROGRÁFICO

 FORMA DO RELEVO



N ↑

0 240 480 Km

Projeção Arno Peters (Adaptada)
Meridiano Central - 54° W/G.

LEGENDA

PRINCIPAIS SÍTOS QUILOMBOLAS



SÍTIO QUILOMBOLA COM POPULAÇÃO
ENTRE 20.000 E 30.000 HABITANTES



SÍTIO QUILOMBOLA COM POPULAÇÃO
ENTRE 10.000 E 20.000 HABITANTES



SÍTIO QUILOMBOLA COM POPULAÇÃO
DE ATÉ 10.000 HABITANTES

TERRITÓRIO DE GRANDE
CONCENTRAÇÃO DE QUILOMBOS



PRINCIPAIS REVOLTAS E INSURREIÇÕES



LOCAL APROXIMADO DA
OCORRÊNCIA / MANIFESTAÇÃO

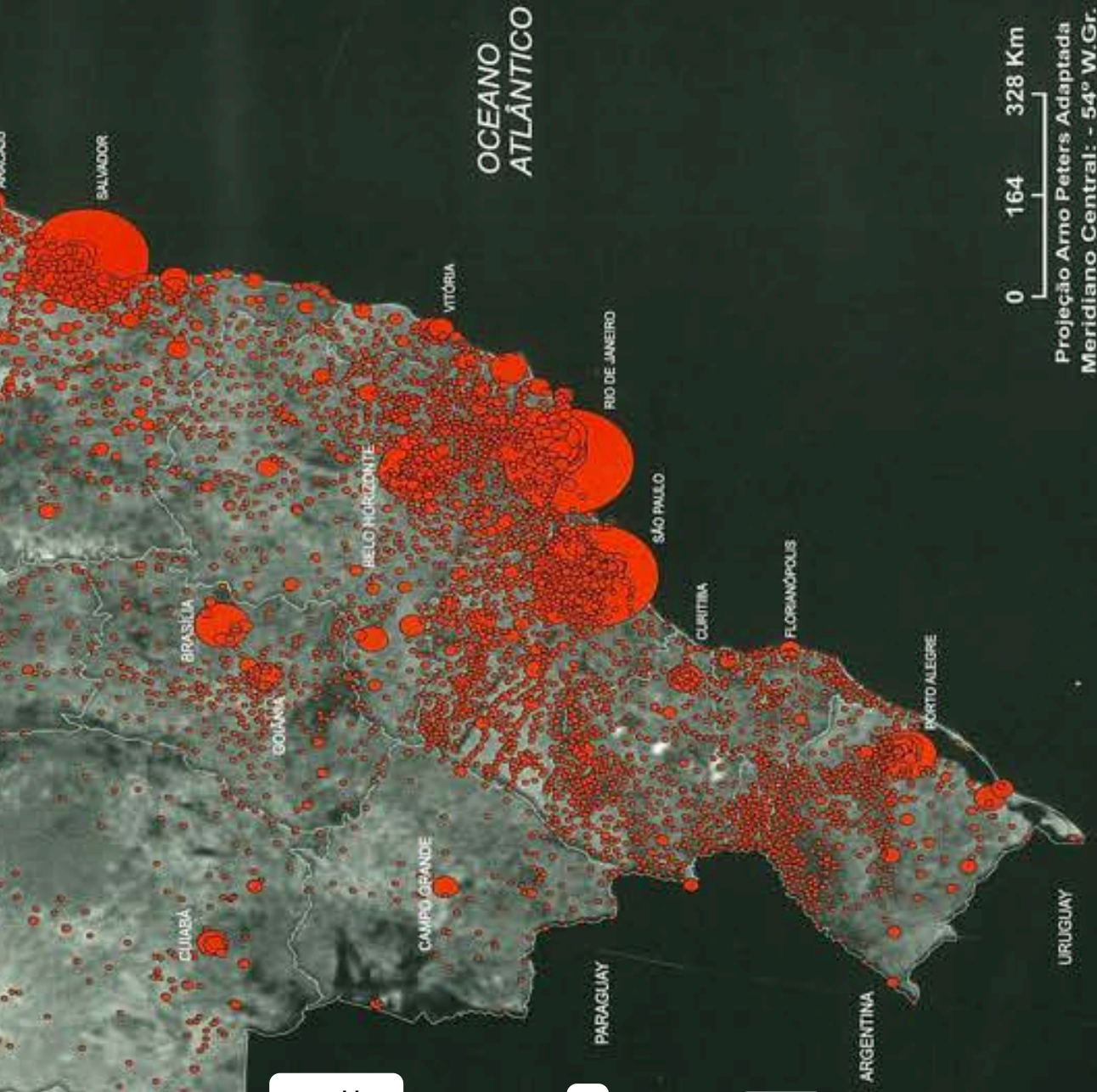


DIVISÃO POLÍTICA DO BRASIL (1988)

BRASIL

DISTRIBUIÇÃO DA POPULAÇÃO CARACTERIZADA COMO PRETA POR MUNICÍPIO - IBGE - CENSQ 2000





O mapa ao lado foi elaborado em com os dados do IBGE dos anos 2000, para atualizar as informações, abaixo as informações dos dados do Censo de 2022:

- Os **pardos** são 92,1 milhões, 45,3% da população. Em 2010 eram 43,1%;
- Os **brancos** são 88,2 milhões, ou 43,5%. Em 2010, eram o maior grupo, com 47,7%;
- Os **pretos** cresceram 42,3% na última década, e passaram a ser 20,7 milhões, ou 10,2% da população, ante 7,6% em 2010;
- Os **indígenas*** agora são 1,7 milhão, ou 0,8% ante 0,5% em 2010, um aumento de 89%. Parte desse crescimento expressivo, entretanto, pode ser explicado pela mudança na metodologia da pesquisa para os povos indígenas, que permitiu identificar mais pessoas;

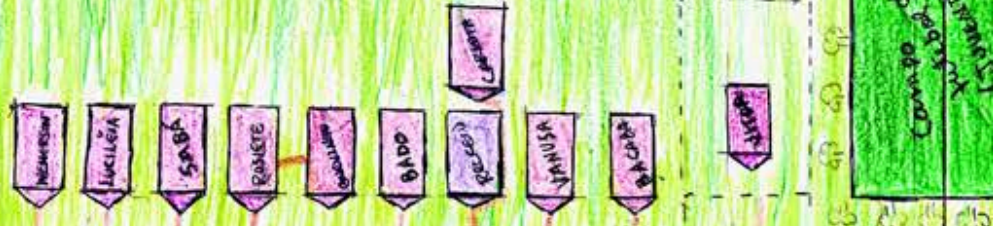
LEGENDA

NÚMERO DE HABITANTES DE COR PRETA



VILA JACUNDAY
(Vila Principal)

- PARAL / CAMINHOS
- CAMPO / FLORESTA
- IGARAPÉ
- IGREJA
- AREIA (FUTEBOL)
- SEDE / COMÉRCIO (ESTADO)
- CASAS DAS FAMÍLIAS
- CAIXA D'ÁGUA



uafu, modu/pa



São Manoel

Santa Maria do Mirindeua

Participantes agricultores

Edilma Mendes
Adenilson
Hemilton
Romivaldo
Pedrinho
Miguel
Joca

**Territórios Quilombolas Tituladas
nas Redondezas de Belém e
Conflitos**

Municípios de Abaetetuba, Acará,
Ananindeua, Moju

Territórios não-titulados

Poluição das cabeceiras do
Igarapé Caeté

Laranjituba e África

Moju-Miri

Sítio Bosque

Ramal do Piratuba

Linhão, mineroduto,
ferrovia

Nossa Senhora da Conceição

Plantação de Dendê

Abacatal - Aurá

Rodovia, linhão, tráfico

Espírito Santo

Itancuã Miri

Guajará Miri

Santa Quitéria e Itacoãzinho

Carananduba

0 5 10 15 km



Escala 1 : 250000
Sirgas 2000 CRS / UTM Zone 22S
Fonte IBGE, ITERPA, INCRA, CPI
Cartografia Ben Kantner



O quilombola precisa tomar a palavra para dizer “eu” da sua maneira, porque assim estará afirmando a sua cultura e assumindo seu lugar na formação do povo brasileiro. A maneira de falar do quilombola tem a ver com os falares regionais e também com os vocábulos de origem africana (Salles, 2003), que se conservaram nas expressões e nos sons que caracterizam a sua fala.

Lélia Gonzalez (2020), precursora do feminismo negro no Brasil, chamou essa forma de falar de “pretuguês”, para revelar essa influência africana na identidade cultural brasileira. O pretuguês está nas palavras, na entonação e na criatividade da fala cotidiana dos quilombolas. Significa dizer que o português no Brasil, como língua viva e popular, mantém muitas raízes africanas, que vão sendo reelaboradas conforme o contexto. O português falado pelos quilombolas tem também raízes indígenas.



Sugestão de Leitura

<https://mulherespaz.org.br/site/wp-content/uploads/2021/06/feminismo-afro-latino-americano.pdf>



O pensamento original de Lélia Gonzalez é referência para uma pedagogia crítica e antirracista

O quadro abaixo, que se encontra próximo ao igarapé Caeté, que banha a comunidade África-Laranjituba, mostra um pouco desta realidade. Igarapé, a propósito, é uma palavra de origem indígena, que significa caminho de canoa ou caminho d'água. A macaxeira, que está no nosso prato todo dia, vem do Tupi: Maka'xera (dicionariotupiguarani.com.br).



Batuque, samba, ginga, capoeira e carimbó, por sua vez, são palavras de origem africana. Mais que palavras, expressam maneiras de ser, lutar, dançar e festejar que caracterizam a cultura brasileira, que estão também nas coisas que comemos: quiabo, maxixe, inhame, malagueta, entre outras plantas que estão na cozinha quilombola e foram aclimatadas no Brasil por africanos trazidos como escravos.

A palavra **Bambaê**, que nomeia a **Coordenação das Associações Quilombolas do Território de Jambuaçu**, significa **alegria**, atitude que tanto caracteriza a nossa cultura negra. **Malungu** também é uma palavra boa, que significa **companheiro/a**.

Lendas que povoam a nossa imaginação, como o lobisomem, o curupira e a matintaperera, surgiram do encontro dos africanos com a Amazônia (Salles, 2003).

O mapa desenhado pelas crianças na comunidade de Conceição de Mirindeua, na próxima página, traz esses seres e mostra como está viva nos quilombos do município de Moju essa herança cultural africana.

Podemos dar muitos e muitos exemplos de expressões de origem africana e indígena que enriquecem a nossa língua, mas queremos chamar a atenção para a palavra quilombo.

Ela tem origem no idioma quimbundo, uma língua africana derivada do banto, falada pelos povos da região onde fica atualmente Angola. Confira no Mapa da Diáspora, aqui no Caderno, a localização do povo Bantu e da nação Angola.

Na comunidade de Jacundaí, território de Jambuaçu, o seu Juca foi professor e guarda um caderno com muitas destas palavras típicas da fala quilombola. Palavras e expressões, algumas acompanhadas de sinônimos, como aturá/paneiro, estão registradas nessa relíquia do território.

Veja que vocabulário rico e típico:

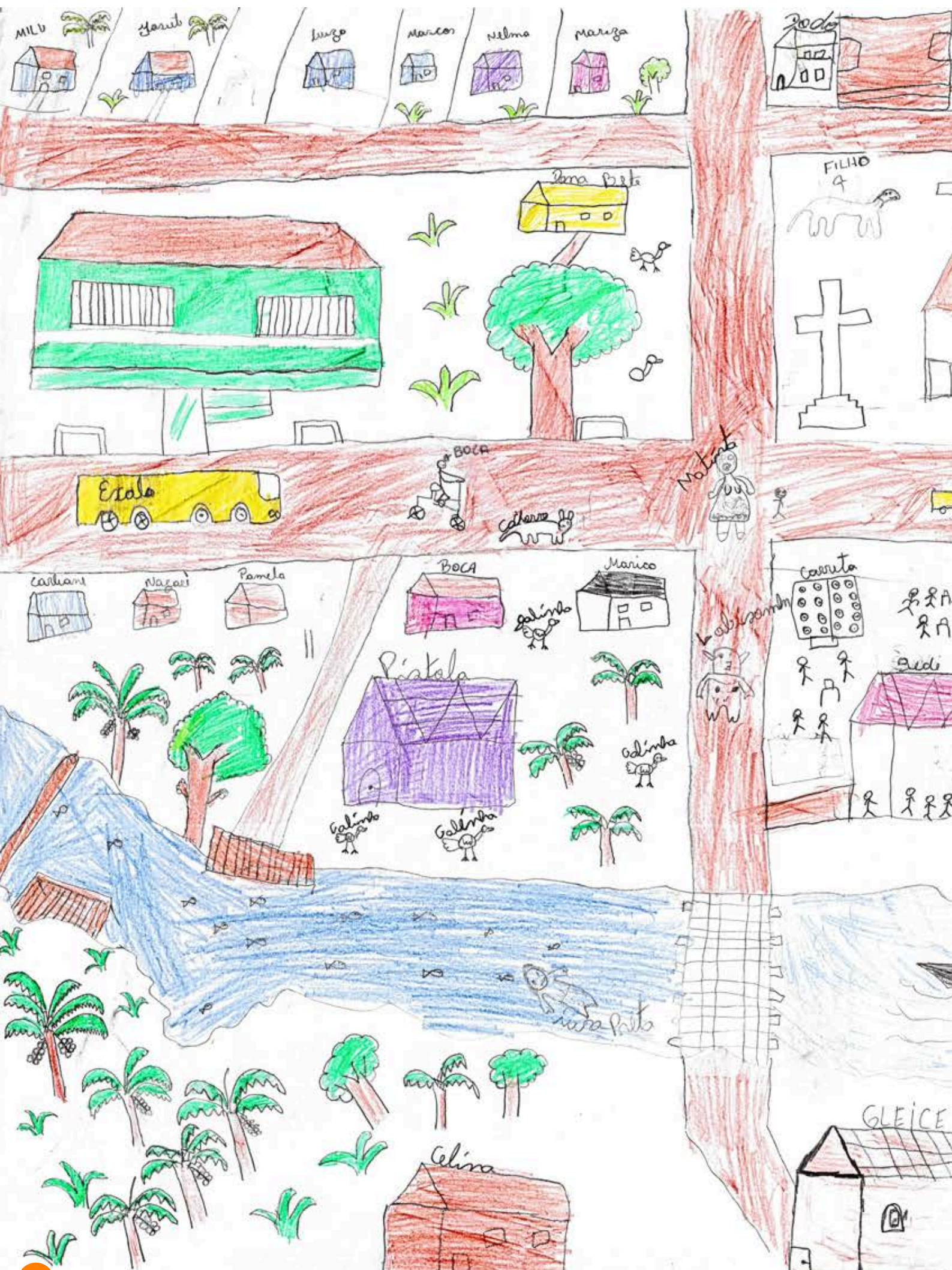
ispia, arriba/subindo, porreta, mufino, catinga, avuá/voar, ligeiro/rápido, cantareira/clavícula; mina/quantidade, arpeiá/se jogar, embuchada/grávida, zarolho/aguniado, fifi/fofoqueira, matutando/pensando, na peconha/interessado, enrabichado, panema, bregueço/treco/bagulho, defruceira/gripado, rango/comida/bóia, caraca/sujeira, a modo, disque, piririca/remelento, toró/chuva, piqueiro de lenha/roupa, pirão/comida, surara/chula, tardia/dia que já passou, oxi, peraquera/mata peixe, varrida/caçar, trêsontonte/3 dias atrás, estarde/engraçado, carma/calma, armoço/almoço, rude, auxílio/mutirão.





Mapa do caderno do seu Juca, um griô e antigo professor quilombola na comunidade de Jacundaí, território do Jambuaçu.







Santo Cristo

Calle 100

Rio de la Virgen

Santo Cristo

Parcela 1

Parcela 2

Parcela 3

0 0.5 1 1.5 2 km

Escala 1 : 30000
Sirgas 2000 CRS / UTM Zone 22S
Fonte IBGE, ITERPA, INCRA, CPI
Cartografia Ben Kantner

Santa Maria do Mirindeua

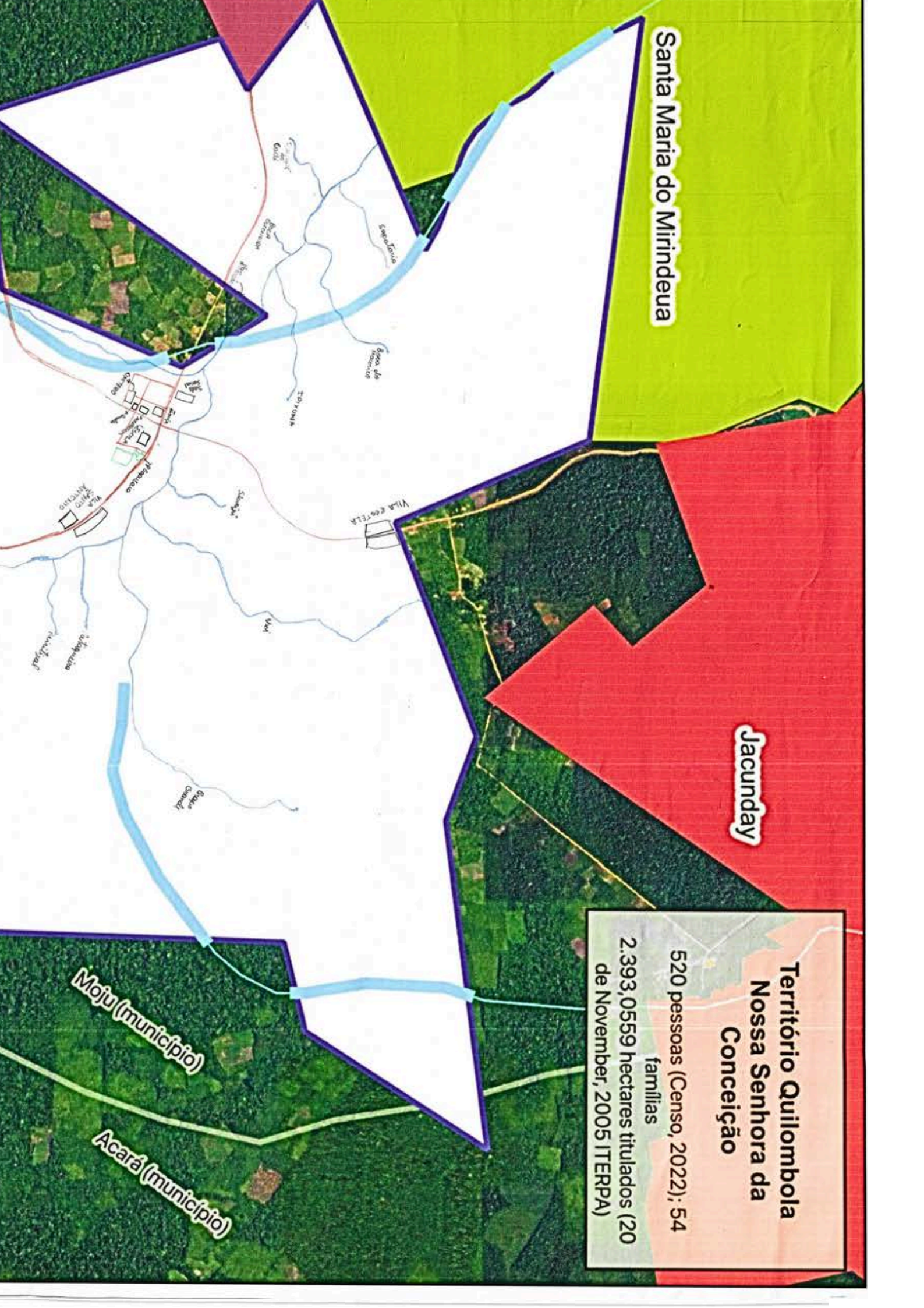
Jacunday

Território Quilombola
Nossa Senhora da
Conceição

520 pessoas (Censo, 2022); 54 famílias
2.393,0559 hectares titulados (20 de November, 2005 ITERPA)

Moju (município)

Acará (município)





Sugestão pedagógica:

Com o objetivo de melhorar a capacidade de redação e para reforçar a relação da linguagem oral com a linguagem escrita, e ainda para produzir conhecimento enquanto se afirma a identidade quilombola, peça para uma dupla de estudantes escolher palavras da lista e do quadro mostrados anteriormente e formar oralmente frases com elas.

Depois peça para a dupla juntar essas frases numa pequena história escrita. É fácil, divertido e vai gerar entusiasmo. Na comunidade de Jacundaí, os adolescentes que participaram da cartografia produziram frases usando essas palavras. Veja alguns exemplos:

- O Leandro e a Bruna estavam dançando só na peconha;
- **A Gabi peraquera pra comer com surara os peixes que ela pega;**
- A Mariana é zarolha pra tudo;
- **A Luana foi embora, porque tem um piqueiro de roupa pra lavar;**
- A Adélia é tão criativa que fica matutando o que iria fazer;
- **A Samira foi estudar pra Belém, levou tanto bregueço que não coube no carro;**
- O fifê do Marcelo ficou mufino depois de pega um toró na varrida;
- **A zarolha da Samile ficou embuchada depois de se enrabichar com um besta;**
- Tordia o John ficou catigoso depois de se arpuar no gapau e ficar caraquento;
- **O besta do Zielton ficou na peconha com a Dinalva, mas a modo que ela não quis ele porque ele tava panema;**
- Disque o Marcelo come pirão de surara no almoço e depois dorme por mina de tempo;
- **A Luana é de rocha, mas é panema pra ficar na peconha;**
- José, você tá defruçado?;
- **Antonio, a tua cantareira tá muito funda;**
- Olha Arlindo, você vai comer todo este pirão;
- **Árvoro, vai cai um toró.**

Dessa maneira, o/a professor/a da escola quilombola poderá dialogar com os/as autores/as das frases e do texto, considerando pontuação, ortografia, outras regras de gramática e estilo.

A vantagem desta metodologia está em que os/as estudantes trabalharão coletivamente para dar forma a um texto que lhes pertence. Ainda com relação à metodologia, todos os/as estudantes da turma podem acompanhar a discussão do texto de cada dupla, de modo que o conjunto da turma poderá se basear em um bom número de casos e exemplos, criando também um ambiente de trocas e trabalho coletivo.

Assim, elaborando frases e textos que se relacionam ao próprio contexto e conhecimento da comunidade, os/as estudantes acrescentarão interesse e motivação ao processo de aprendizagem.



Comunidade Sítio Bosque. 2023

“O TEMPO TÁ DOIDO”: MUDANÇAS CLIMÁTICAS

Para nós quilombolas, que estamos nos territórios e nas comunidades, as palavras técnicas de justiça climática e mudanças climáticas são muito novas pra gente.

Mas, se você chegar no território e perguntar como era antigamente a questão do tempo e como está hoje, as pessoas vão saber responder. Hoje, os técnicos falam que o tempo está muito mudado, a mudança do tempo tem a ver com o aumento da temperatura, e isso tem a ver com a questão das mudanças climáticas. Para nós, a gente fala que o tempo tá doido.

(Érica Monteiro, Malungu e Comunidade de Itacoã/Acará)

A fala de Érica Monteiro, do quilombo de Itacoã, no Acará, reflete não só o ponto de vista quilombola, como também a realidade dos setores da população mais desfavorecidos no campo e na cidade, que são os que mais sofrem com as mudanças climáticas.

Os efeitos das mudanças climáticas atingem principalmente essas populações, que são também os pretos e pardos, o que significa uma injustiça, um racismo ambiental.

Portanto, para falar de mudanças climáticas numa perspectiva politicamente informada é necessário considerar a questão da justiça climática. A seguir, vamos considerar o problema conjugando questões técnicas e políticas.

Justiça Climática

O meu pai fala que antigamente tinha tempo para tudo. Quando a gente ia fazer uma roça, tinha um tempo de roçar, tinha tempo de queimar, tinha tempo de coivarar, tinha tempo de plantar, o tempo de capinar e o tempo de colher. **Hoje nós quilombolas já não sabemos em que tempo estamos por conta das mudanças climáticas.** Antigamente era só o inverno e o verão. Então, quando chegava o verão, a gente sabia que era tempo de queimar, de plantar, né, hoje em dia a gente não tem essa noção.

E aí que eu trago essa questão de que o tempo tá doido por conta das mudanças climáticas. E as populações indígenas, quilombolas e os ribeirinhos, a gente vem sendo muito atingido, muito afetado.

A gente pode até fazer uma comparação com esses públicos da periferia urbana, os moradores de favela, que também vão sendo muito afetados por conta dessa questão de mudanças climáticas, que impacta em várias tragédias, que geralmente elas acontecem para esses públicos.

Nas comunidades quilombolas, a gente não fala tanto de mudanças climáticas, mas sente que o tempo está mudado (Érica Monteiro/Malungu).



A **mudança climática** refere-se à alteração causada pelo homem na biosfera da Terra, levando à instabilidade da temperatura, do clima e das estações. Isto ocorre através da queima de gases de efeito estufa, incluindo dióxido de carbono, para produzir energia.

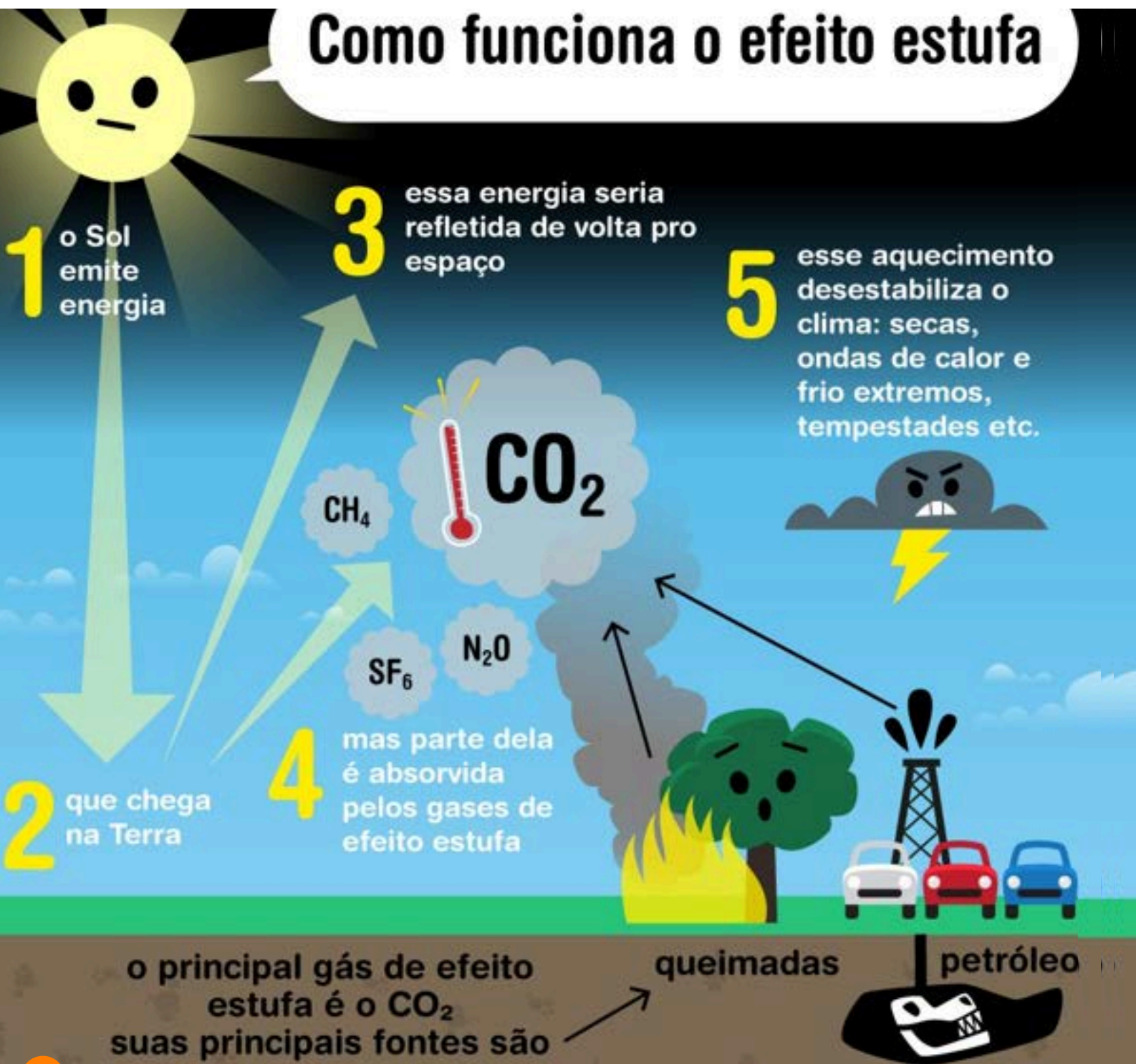
Um exemplo comum é a gasolina usada em carros, ônibus e caminhões. Quando liberados, esses gases retêm o calor dentro da Terra (em vez de permitir que ele escape para o espaço), levando a temperaturas mais altas.

Os cientistas dizem que a temperatura média da Terra está aumentando, o que significa um planeta mais quente e mudanças nas relações entre o sol, o solo, os oceanos, os rios, as florestas e as formas de vida, incluindo os humanos.

Estas relações existiam anteriormente em equilíbrio e agora as mudanças podem fazer com que rios e igarapés sequem, como de fato está acontecendo.

Como resultado, as comunidades precisarão se deslocar ou se adaptar às novas e piores condições climáticas.

Como funciona o efeito estufa





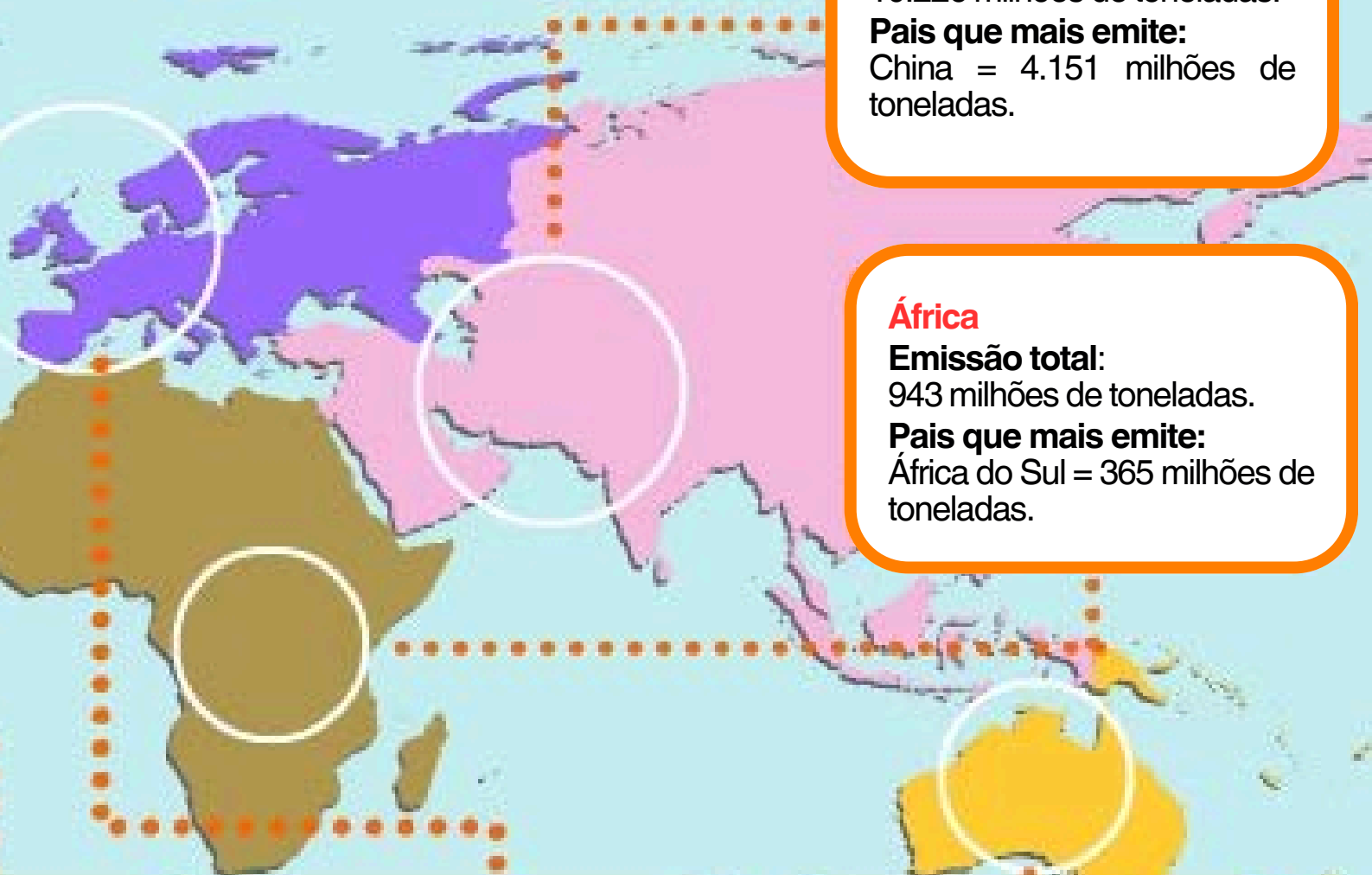
A maior parte destes gases foi liberada devido à demanda de energia por parte do Norte Global (os países mais ricos localizados principalmente no Hemisfério Norte). Historicamente, a colonização das Américas pelos europeus desencadeou as mudanças que levaram às alterações climáticas: a criação de grandes plantações com fins lucrativos, a escravização dos povos indígenas e africanos para produzir mais riqueza para os europeus e a ruptura das relações tradicionais com a terra.

Mais tarde, a queima de combustíveis fósseis, como o carvão, o petróleo e o gás natural, acelerou a crescente pressão sobre a Terra para produzir lucros para indivíduos, empresas e países ricos. Por exemplo, em todo o mundo, 100 grandes empresas são responsáveis por 71% das emissões de gases com efeito de estufa desde 1988.





Emissão de CO₂ a nível mundial



Ásia

Emissão total:

10.226 milhões de toneladas.

Pais que mais emite:

China = 4.151 milhões de toneladas.

África

Emissão total:

943 milhões de toneladas.

Pais que mais emite:

África do Sul = 365 milhões de toneladas.

Oceania

Emissão total:

400 milhões de toneladas.

Pais que mais emite:

Austrália = 355 milhões de toneladas.

Justiça Climática

Justiça Climática refere-se ao reconhecimento da dívida histórica e contínua do Norte Global para com o Sul Global em termos de queima de gases e outros danos ambientais que causam as alterações climáticas. Os países do Sul Global, incluindo a América do Sul, África e Sudeste Asiático, foram os que menos contribuíram para a emissão de gases com efeito de estufa, mas são os que mais sofrem e sofrerão os efeitos das mudanças climáticas.

A Justiça Climática reconhece que os países ricos do mundo estão moralmente obrigados a reduzir as emissões e a apoiar a adaptação do Sul Global a um clima mais quente e mais imprevisível.

Mudanças climáticas: por quê?

Estamos no Antropoceno, mas não seria mais justo dizer Capitaloceno?

A palavra Capitaloceno expressa uma interpretação crítica do Antropoceno, termo que designa a época geológica em que vivemos, caracterizada pelas mudanças climáticas, pela redução da biodiversidade e pela ação humana predatória sobre os ecossistemas, tão predatória que é capaz de causar alterações na geomorfologia do planeta.

A tese do Capitaloceno defende que as causas dessas transformações não podem ser atribuídas à humanidade como um todo, dado que a responsabilidade por estes fenômenos é devida principalmente ao consumo dos mais abastados e à lógica destrutiva/criativa do capitalismo, enquanto os menos favorecidos sofrem de forma drástica os seus efeitos.

Empregar a palavra Capitaloceno para nomear as mudanças climáticas que estamos vivendo é uma maneira de reconhecer que, no capitalismo, a ação humana é atravessada por relações econômicas e políticas de poder que produzem desigualdades.

Para exemplificar como essas relações econômicas e políticas de poder produzem desigualdade e afetam os quilombolas em particular, vamos considerar uma informação, retirada do jornal Brasil de Fato, na edição de 05/02/2024.

A manchete do jornal afirma:

“Brasil é líder mundial no uso de veneno na lavoura, aponta FAO”. A matéria informa que “O Brasil já usa mais agrotóxicos em suas lavouras do que a China e os Estados Unidos juntos. Isso é o que mostra um levantamento da Organização das Nações Unidas para Alimentação e Agricultura (FAO, na sigla em inglês). Em um único ano, segundo a FAO, foram lançadas 719,5 mil toneladas de venenos contra pestes em lavouras nacionais.”

Como isso influencia a vida nos territórios e nas comunidades? Um exemplo do Marajó exemplifica essa realidade de atividades capitalistas predatórias causando danos à natureza e a comunidades. A Mídia Ninja, uma rede de comunicação democrática, que defende causas identitárias e ligadas ao meio ambiente, trouxe, em edição de 05/10/2023, a matéria:

“Moradores de Cachoeira do Arari, no Marajó, denunciam danos por agrotóxicos de arrozal”. A matéria informa que Cachoeira do Arari, localizada no Arquipélago do Marajó, no Pará, vem passando por uma crise com agrotóxicos, com os moradores da cidade denunciando: “Eles estão envenenando a gente”. Com a expansão dos arrozais e a pulverização de agrotóxicos, a população do município está desenvolvendo doenças respiratórias, inflamações e irritações na pele, com danos ainda aos animais e à pequena agricultura desenvolvida nos quintais dos moradores. Muito próxima de um grande arrozal está o território quilombola do Gurupá, onde os moradores sentem esses efeitos. A seguir, uma fotografia retirada da matéria.



CLIMATE JUSTICE ACTIVITY

Inglês na educação escolar quilombola

"Climate change disrupts economies, health, and culture."

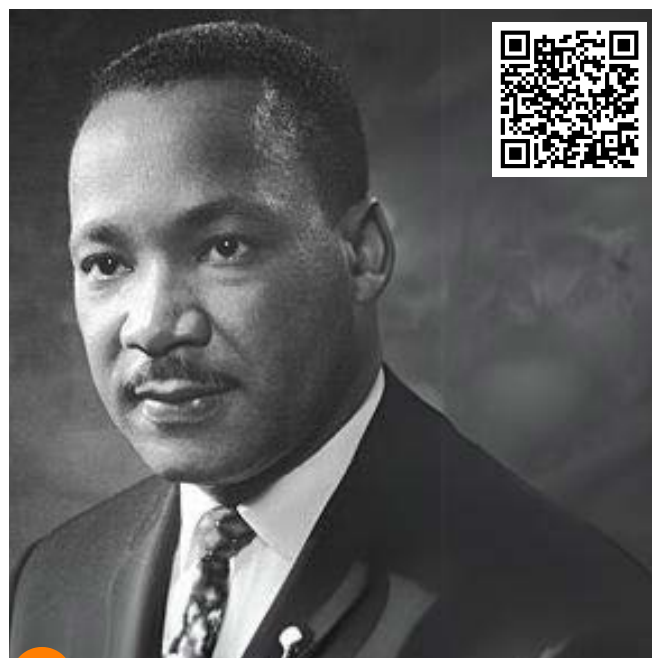
(Pulitzer Center)

"The arc of the moral universe is long, but it bends toward justice."

-Martin Luther King Jr.

Climate Justice calls attention to the unequal impacts of climate change on low-income communities and communities of color around the world, the people and places least responsible for the problem. It seeks solutions that address the root causes of climate change and in doing so, also addresses a broad range of social, racial, and environmental injustices.

Martin Luther King Jr. (nascido Michael King Jr.; Atlanta, 15 de janeiro de 1929 – Memphis, 4 de abril de 1968) foi um pastor batista e ativista político estadunidense que se tornou a figura mais proeminente e líder do movimento dos direitos civis nos Estados Unidos de 1955 até seu assassinato em 1968. King é amplamente conhecido pela luta dos direitos políticos através da não-violência e desobediência civil, inspirado por suas crenças cristãs e o ativismo não-violento de Mahatma Gandhi (Wikipedia).



"As mudanças climáticas afetam a economia, a saúde e a cultura"

(Pulitzer Center)

"O arco do universo moral é longo, mas isso tende na direção da justiça"

-Martin Luther King Jr.

(Uma definição livre e adaptada do Pulitzer Center: é uma organização estadunidense sem fins lucrativos que anualmente premia reportagens críticas envolvendo meio ambiente e comunidades afetadas pelas mudanças climáticas em todo o mundo).

(Center for Climate Justice, University of California)

<https://centerclimatejustice.universityofcalifornia.edu/>

Comunidade Moju Miri. 2024

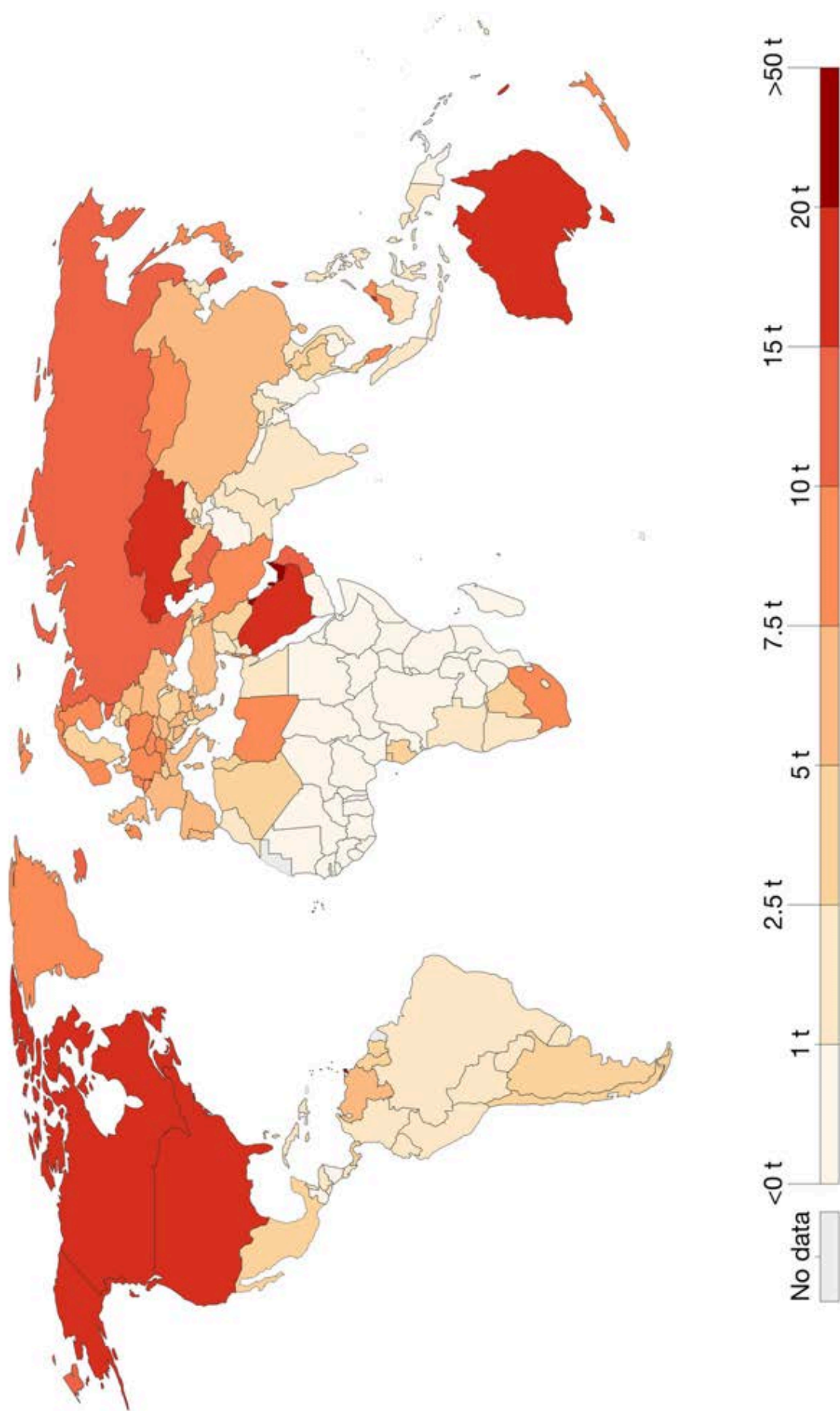


Justiça Climática tem a ver com os impactos desiguais das mudanças climáticas sobre as comunidades de baixa renda e as comunidades racializadas no mundo, que são justamente as pessoas e os lugares menos responsáveis pelo problema. A busca de soluções envolve enfrentar as causas das mudanças climáticas, cujas raízes estão nas injustiças sociais, raciais e ambientais.

A seguir, um mapa que mostra as emissões de CO₂ (dióxido de carbono, também chamado de gás carbônico) per capita, ou seja, por pessoa, nas várias partes do mundo. As emissões se relacionam com o desenvolvimento econômico dos países.

Per capita CO2 emissions, 2017

Average carbon dioxide (CO₂) emissions per capita measured in tonnes per year.



Source: OWID based on CDIAC; Global Carbon Project; Gapminder & UN
OurWorldInData.org/co2-and-other-greenhouse-gas-emissions/ • CC BY

Six pillars of climate justice are:

1. Just Transition

Fossil fuel economies must transition to equitable, regenerative, renewable energy systems.

2. Social, Racial, and Environmental Justice

Connects climate change to social, racial, and environmental justice issues.

3. Indigenous Climate Action

Recognizes the crucial role played by Indigenous Peoples, Quilombolas, and traditional communities in climate change mitigation and adaptation.

4. Community Resilience and Adaptation

Supports community resilience and climate adaptation from a social justice perspective, protecting the most marginalized communities who are already experiencing climate impacts.

5. Natural Climate Solutions

Emphasizes the importance of centering forests and agroecology as critical ecosystems for equitable climate action.

6. Climate Education and Engagement

Focuses on educating students, engaging with traditional communities such as Quilombos as partners, and communicating outside the borders of universities.

Youtube video in English:

<https://youtu.be/pHRuOVV-Dbw?si=pz3TtJ5zK-BnEVyL>



Os seis pilares da justiça climática são:

1. Transição justa

As economias baseadas nos combustíveis fósseis precisam transitar para sistemas e matrizes energéticas mais justas, regenerativas e renováveis.

2. Justiça social, racial e ambiental

Ou seja, a justiça climática está conectada a mudanças sociais, raciais e ambientais.

3. Protagonismo das populações locais

Reconhece o papel crucial das populações indígenas e quilombolas, e das comunidades tradicionais na mitigação e adaptação às mudanças climáticas.

4. A resiliência e a adaptação das comunidades

A partir da perspectiva de justiça social, é necessário apoiar a resiliência e a adaptação das comunidades que estão já sofrendo os impactos das mudanças climáticas.

5. Valorização das “soluções naturais”

Enfatiza a importância de centrar atenção nas florestas e na agroecologia como ecossistemas.

6. Engajamento na educação ambiental

Foca na educação de estudantes e no engajamento com comunidades tradicionais, como os quilombolas e seus parceiros, e na comunicação além dos muros das universidades.



**Associação dos Remanescentes de
Quilombos de Gurupá - ARQMG**

**Plano de vida e políticas públicas:
o exemplo do Quilombo Jocojó**

Projetos do Plano de Vida:

- Criação de animais de pequeno e médio porte
- Cursos de medicina alternativa e hortas medicinais
- Cursos alternativos para as mulheres
 - Gestão do lixo – disposição, acondicionamento e implantação de lixeiras no quilombo
- Construção da casa da juventude
- Apoio para manejo de açai
 - Biblioteca comunitária
- Cursos de gestão e administração para o território
- Cursos de formação de lideranças e fortalecimento das ações comunitárias
- Merenda quilombola nas escolas
- Sinalização dos acessos territoriais

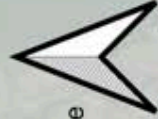
0 5 10 km

Escala 1 : 210000

Sirgas 2000 / EPSG 4674

Fonte ITERPA, Google Satélite

Cartografia Ben Kantner



Nossa Senhora de Nazaré do Rio Jocojó

Pertencente a ARQMG, no município de Gurupá-PA





Mapa do bairro do Jardim
Marcelo Soares
Sandra de Souza
Sandra Pereira



EU ❤️ SAC



SEJAM
BEM VINDOS

AO AULALDO

MANOEL



Território Quilombola São Manoel

229 pessoas (Censo, 2022); 68 famílias
1.293,1786 hectares titulados
(20 de novembro, 2005 ITERPA)

✓







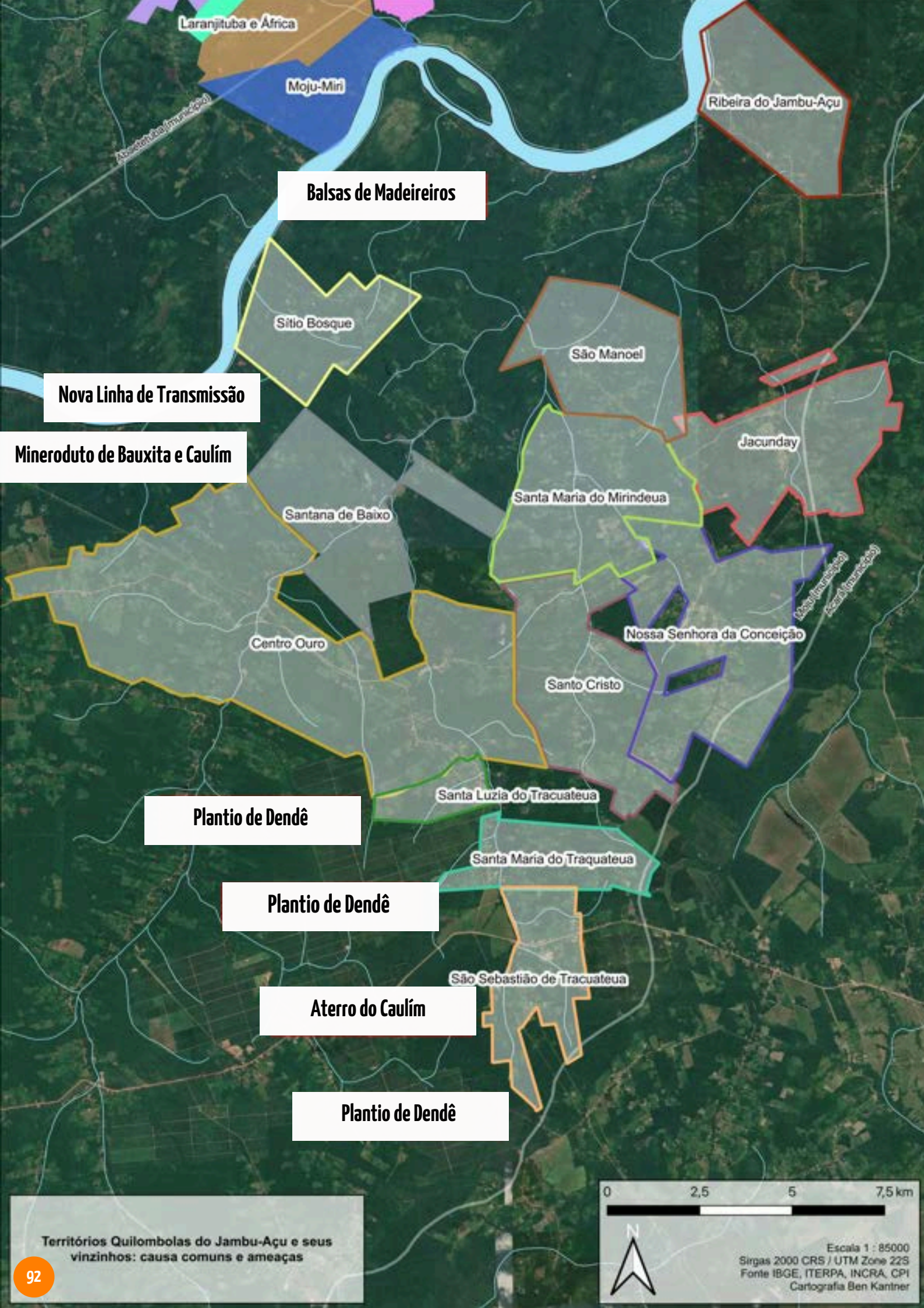
massa das crianças do 3º ano



Campeo de Fútbol



ESCOLA



Laranjituba e África

Moju-Miri

Ribeira do Jambu-Açu

Balsas de Madeireiros

Sítio Bosque

Nova Linha de Transmissão

Mineroduto de Bauxita e Caulím

São Manoel

Jacunday

Santana de Baixo

Santa Maria do Mirindeua

Centro Ouro

Nossa Senhora da Conceição

Santo Cristo

Plantio de Dendê

Santa Luzia do Traquateua

Plantio de Dendê

Santa Maria do Traquateua

Aterro do Caulím

São Sebastião de Traquateua

Plantio de Dendê

Territórios Quilombolas do Jambu-Açu e seus vizinhos: causa comuns e ameaças

Os territórios quilombolas enfrentam e resistem a situações de conflitos em todo o estado do Pará. Para exemplificar de maneira didática essa realidade, escolhemos jogar luz sobre uma situação muito difícil: vamos considerar os conflitos enfrentados pelas comunidades do território de Jambuaçu. São vários embates e impactos causados pela exploração mineral, pela dendeicultura e ainda pelo linhão de eletricidade.

O Pulitzer Center, uma organização estadunidense que produz reportagens críticas sobre temas globais, publicou, em março de 2021, um interessante vídeo intitulado “A pandemia e os conflitos no território Jambuaçu, no Pará”. Essa reportagem apresenta Jambuaçu da seguinte maneira:



O território quilombola Jambuaçu compõe 16 comunidades no município de Moju, no nordeste do Pará. Cercado por grandes empreendimentos da mineração e do agronegócio, as comunidades tiveram que enfrentar o avanço da pandemia do novo coronavírus e dos impactos socioambientais, além de pressão territorial de suas propriedades causada pela presença de minerodutos subterrâneos, contra a contaminação de suas águas causadas pelo plantio extensivo de dendê e pelo reconhecimento da identidade cultural do seu povo.

(<https://pulitzercenter.org/pt-br/stories/video-pandemia-e-os-conflitos-no-territorio-jambuacu-no-para>)

Essa situação enfrentada pelo território de Jambuaçu, reportado pela denúncia encaminhada pelo Pulitzer, já havia sido considerada em 2007 em fascículo do projeto Nova Cartografia Social da Amazônia, que conta a história do conflito, desde 1980.



No vídeo do Pulitzer, a quilombola Guiomar Tavares, da comunidade São Sebastião, denuncia que “o território de Jambuaçu vive sob ameaças dos impactos socioambientais da exploração de minérios e do agronegócio”. E que “a exploração do dendê está na nascente do igarapé. Tudo que a Marborges joga no seu plantio, quando chove, escoar tudo para o igarapé”. Além disso, com a chegada do mineroduto, os quilombolas ficaram sem terra para trabalhar: “onde passa o mineroduto, não pode fazer trabalho nenhum na terra”.



Sugestão de Leitura



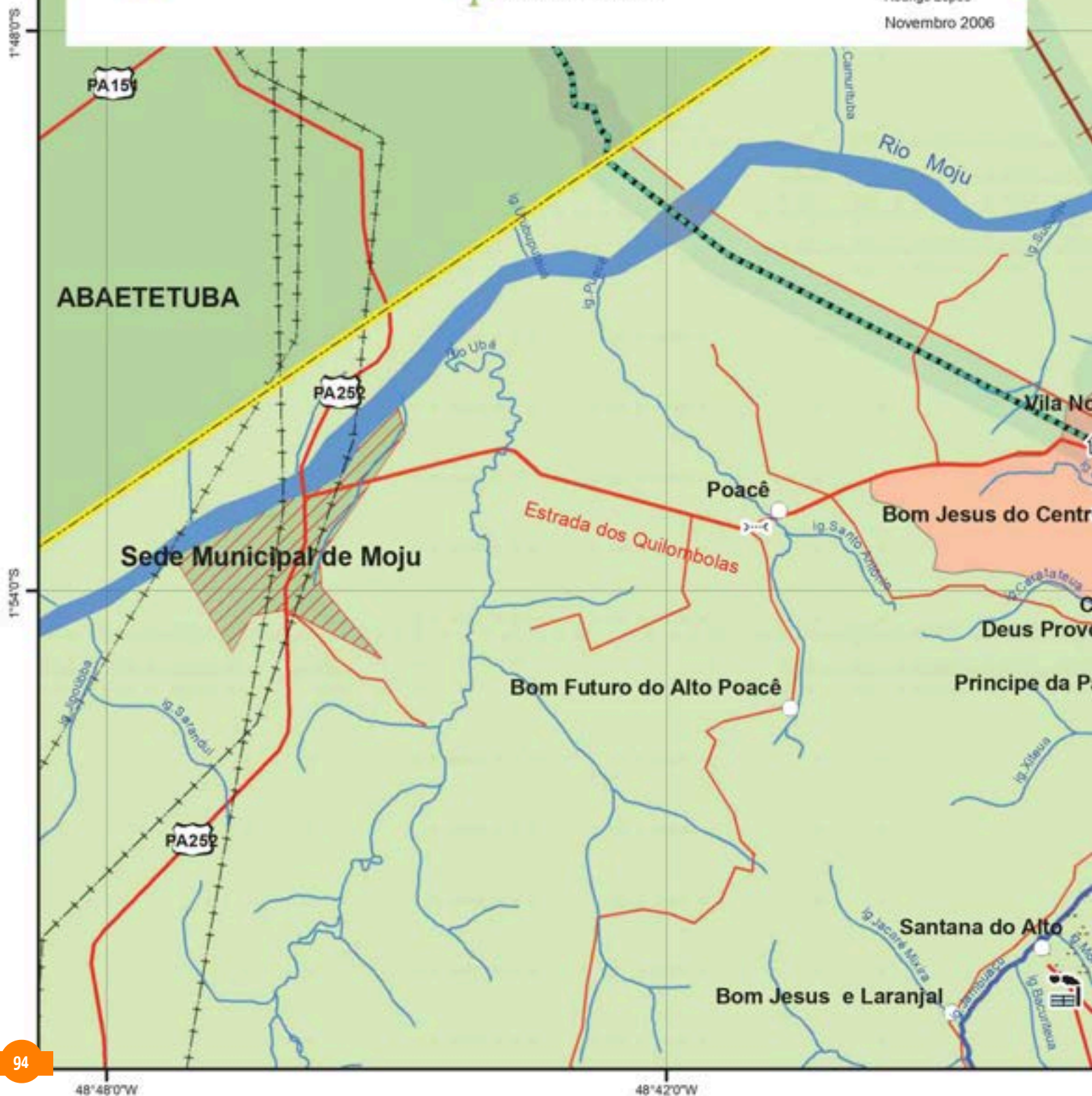
MAPA DO TERRITÓRIO QUILOMBOLA DE JAMBUAÇU - MUNICÍPIO DE MOJU

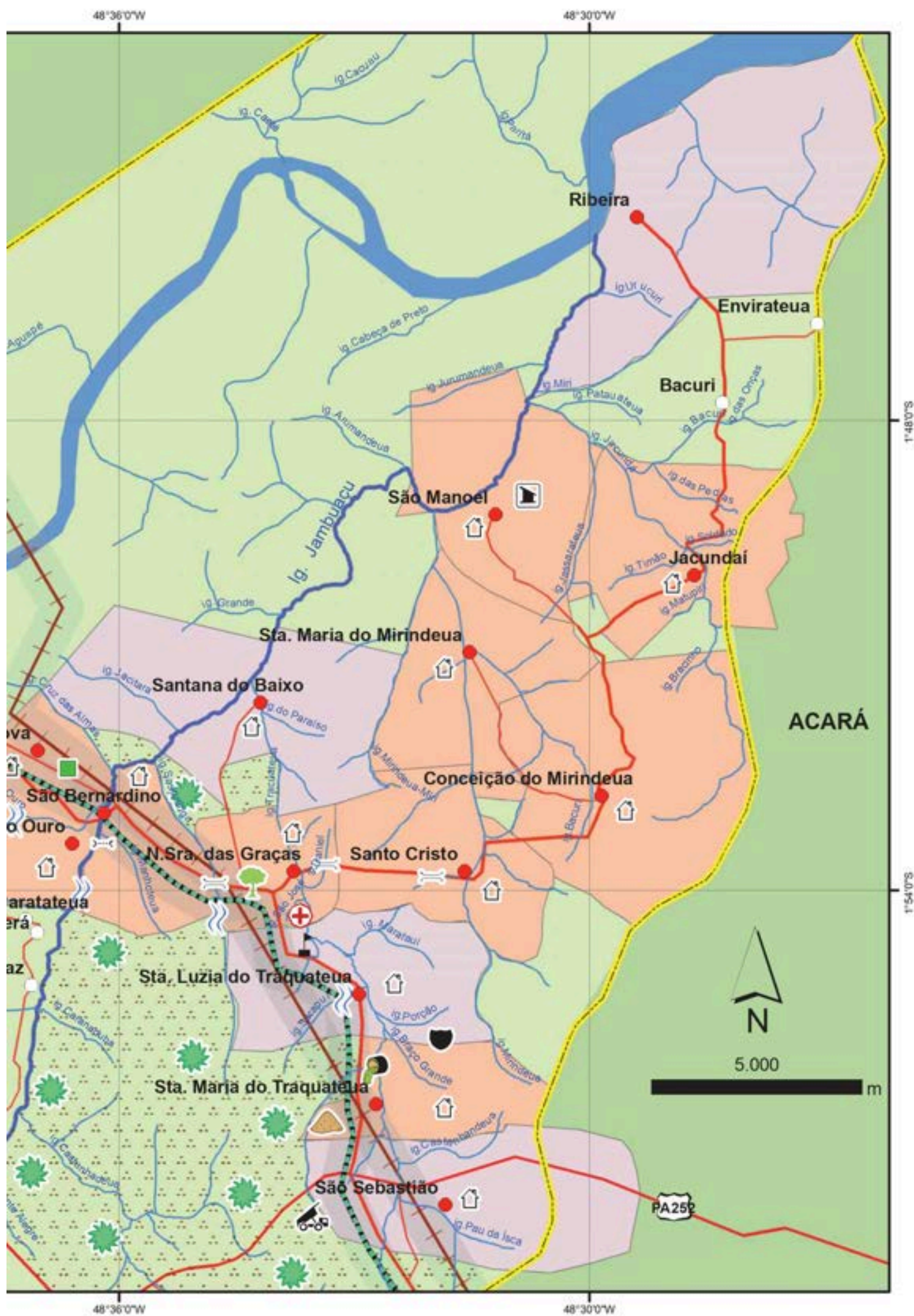
- | | | |
|---|--------------------------------------|--------------------------|
| Povoados | Campo de futebol destruído pela CVRD | Fábrica de Óleo de dendê |
| Comunidades Quilombolas | Igarapé assoreado | Plantio de Dendê |
| Área titulada | Derrame de caulim | Fazenda do Jaime |
| Área em processo de titulação | Aterro do caulim | Igarapé envenenado |
| Área usurpada pela Marborges, antiga Reasa | Casa de abelha | Ponte |
| Nova linha de transmissão ABC | Casas de farinha | Ponte quebrada |
| Linhas de transmissão existentes | Posto de saúde | |
| Mineroduto de bauxita e caulim | Casa familiar rural | |
| Área desmatada sem possibilidade de plantio | Derrubada de castanheiras | |
| Limite municipal | | |

Projeto Nova Cartografia Social dos Povos e Comunidades Tradicionais do Brasil

Elaboração do Mapa: Rosa Acevedo Marin
Maria Luiza Alves
Rodrigo Lopes

Novembro 2006

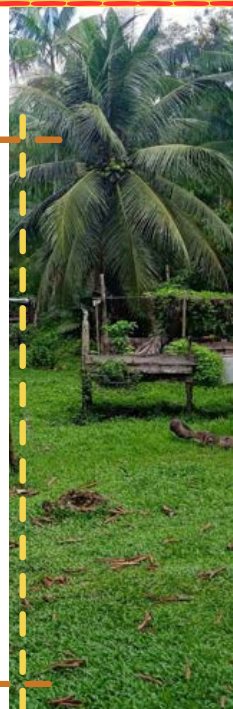




Território quilombola de Jambuaçu: violação de direitos étnicos

Desde 1980, os quilombolas de Jambuaçu experimentam intrusamentos no seu território. Nesse ano a Reasa empreendimento agro-industrial instalou-se com o objetivo de realizar plantios de dendê: “... apareceu uma firma chamada Reasa que entrava na terra nossa e vinha invadindo e tomando na marra nos deixando só com um pedacinho do terreno. Fomos ameaçados várias vezes por pistoleiro, que era pistoleiro para todo lado. Com essas ameaças foi que eles conseguiram tomar toda a nossa terra”.

(...) “Nossa batalha dos anos 80 impediu que o dendê tomasse o território todo. Essa firma faliu e vendeu para a Marborges que entrou nas terras de trabalho de Santa Maria de Traquateua”. (...) “E depois apareceu essa tubulação, nos enganando com 400 reais; para as pessoas falava uma coisa e a história era outra. Agora vem a Vale. E depois apareceu a linha de transmissão para acabar o resto da nossa terra. Antes a organização foi para criar a Associação dos Moradores de Jambuaçu” **Sr. Narciso Silva.**



Considerando estas abordagens anteriores, e a fim de acrescentar informação ao problema, preparamos um mapa com foco no mineroduto da Hydro/Paragominas, que corta o território quilombola de Jambuaçu. Usando uma imagem de satélite, fizemos um zoom para mostrar com nitidez o duto que leva bauxita de Paragominas até Barcarena.

Sobre essa imagem, com a devida autorização, acrescentamos frases pronunciadas por um advogado que defende a causa quilombola neste conflito. Observe como a empresa usa de má fé na sua relação com as comunidades.



Mineroduto da Hydro/Paragominas dentro do Território Quilombola Jambuaçu

Na verdade, é uma expropriação do território quilombola. Uma violação da autonomia dos quilombolas por empresas que exploram o solo.

Pagaram logo a primeira parcela de cerca de 6 milhões. Quem assinar recebe, quem não assinar não recebe. Esses valores são de 10/12 anos atrás, congelados.

A empresa deu um jeito de enrolar

A empresa fez a obra na marra

No decorrer desse período uma série de violações ao meio ambiente ocorreram

Tem um jogo de manipulação

O contrato é uma cilada

Foi tudo uma trama

10 comunidades não querem assinar o contrato. A expectativa da empresa é que não houvesse oposição por causa do dinheiro

foto: Cícero Pedrosa
reportagem do Pulitzer Center



Qual plano para evitar desastre ambiental?

A empresa incentivou uma divisão, além dos danos ambientais causados, a empresa causou danos sociais

Essa é uma história longa e muito complicada. Embora a Hydro tenha criado uma situação de fato, praticamente impossível de reverter, porque o mineroduto já está lá, cortando o território e dividindo as comunidades, a Bambaê (Coordenação das Associações Quilombolas do Território de Jambuaçu) continua lutando para conseguir um desfecho menos desfavorável. Esse processo pode ser resumido da seguinte forma:

Dividir para dominar: uma trama transnacional na Amazônia, mas os quilombolas resistem.

Tudo começou com a Companhia Vale, que obteve em 2005/2006, com aval do Incra e da Fundação Palmares, uma licença de operação na Semas (Secretaria de Estado de Meio Ambiente e Sustentabilidade) para explorar minério na área. Posteriormente, a Vale vendeu o direito de exploração mineral para a Hydro, uma empresa norueguesa, que tem uma empresa chamada Mineração Paragominas, que explora a bauxita.

Aquela licença da Semas e as devidas compensações e indenizações estavam condicionadas ao Estudo do Componente Quilombola (ECQ). Esta é uma pendência que persiste, um procedimento que está aberto sem conclusão desde a época da licença.

E desde aquela época as comunidades estão mobilizadas para cobrar as compensações e indenizações que poderiam trazer melhorias ao território. Recentemente, em 2021, a empresa precisou fazer uma manutenção no mineroduto e chamou as comunidades. Foi colocada uma proposta na mesa.

A empresa propunha que o fundo destinado às compensações para as melhorias no território, no valor de R\$19 milhões, seria uma indenização direta para as famílias, e não para o território como um todo.

Até então, o entendimento era que essa indenização seria paga a todos os moradores do território de Jambuaçu. Deveria ser um pagamento ao coletivo e não às famílias que moram nas comunidades por onde o mineroduto passa.

A empresa chamou as comunidades em reunião em Belém e apresentou uma ata, na verdade um contrato na forma de um acordo, em linguagem complexa que fazia referência a vários procedimentos e operações. Todo mundo assinou de boa fé e a empresa pagou a entrada. Pagou logo a primeira parcela, de cerca de R\$6 milhões.

A segunda parcela seria paga quando as comunidades assinassem o contrato de servidão minerária, e a terceira parcela depois que esse contrato, que até então não era do conhecimento dos quilombolas, fosse registrado no cartório.

A empresa se comprometeu a fazer uma rodada de explicações para a comunidade e não fazer nenhuma obra sem que a comunidade autorizasse. Quando as comunidades perceberam, parte delas se opôs à continuidade das obras. Falaram não. Mas a empresa continuou na marra, cavando a obra a toque de caixa, de manhã, de tarde e de noite, com o apoio da polícia.

Como as comunidades resistiram, a empresa foi com a ata/acordo/contrato na Justiça e conseguiu uma liminar, de um juiz de Moju, para que as comunidades não se opusessem à realização das obras. Teve a decisão de reintegração de posse e teve uma negociação, tudo isso em 2022.

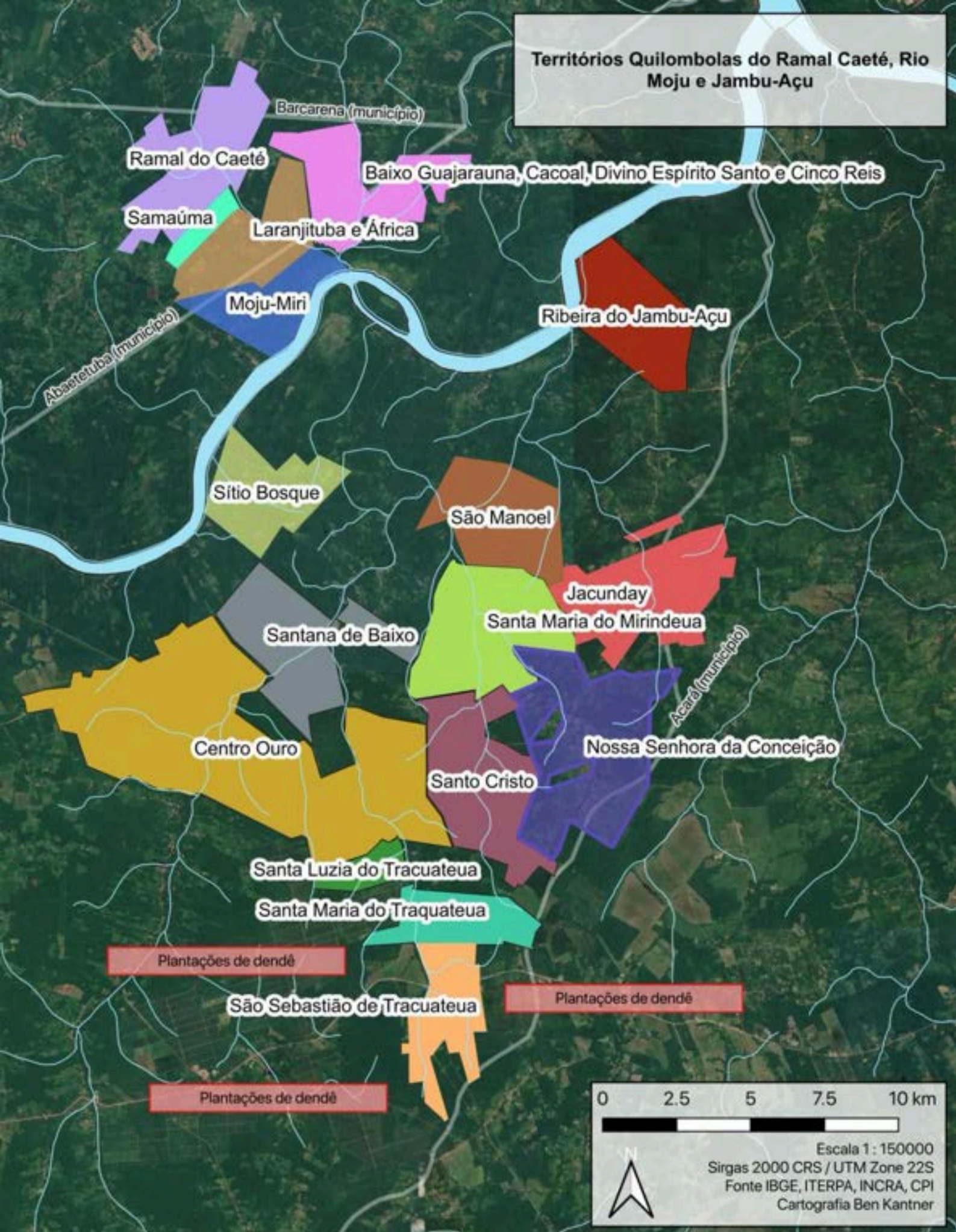
No decorrer desse período ocorreu uma série de violações ao meio ambiente, denunciadas para a Semas e o Ministério Público. Mas a resposta do judiciário não voltou atrás, a obra continuou e a empresa começou a pressionar as comunidades para assinar o contrato de servidão.

A empresa incentivou uma divisão, além dos danos ambientais causados, a empresa causou danos sociais, no modo de vida do território. Antes desse episódio, eram 15 comunidades unidas, depois, teve 5 comunidades querendo assinar esse contrato de servidão minerária, porque queriam receber a segunda e a terceira parcelas. E 10 comunidades se opoem, porque não conheciam o contrato de servidão. Isso criou uma situação de conflito no território. 10 comunidades não aceitaram assinar, mas 5 querendo se desfiliar da Bambaê para assinar. Inclusive queriam sair do protocolo de consulta, que já havia sido firmado e elaborado bem antes desse episódio. Fizeram ofício à Bambaê pedindo a saída. De onde veio essa ideia de criar divisão no território? Foi tudo uma trama da empresa, que forçou a barra, pressionou e cooptou. A empresa estava imaginando que todas as comunidades iriam ceder e assinar o contrato de servidão minerária.

A expectativa da empresa era que não houvesse oposição por causa do dinheiro. Mas 10 comunidades perceberam que foram enganadas e estão resistindo. O que fazer? Frente a situação - como o mineroduto já está construído, está consolidado -, estas comunidades estão dispostas a sentar e negociar, mas querem a revogação das cláusulas ilegais que só beneficiam a empresa, que afetam a autonomia dos quilombolas sobre o território. Querem saber quais são as obrigações da empresa. Querem que a empresa se comprometa a atender todos os requisitos do Estudo do Componente Quilombola - ECQ. O que é um quilombo, se não resistência, ancestralidade e defesa do território? O MPF não concorda com os procedimentos da empresa. Para o Ministério Público Federal, Jambuaçu é um território uno, indivisível, um território coletivo, de domínio coletivo.



Territórios Quilombolas do Ramal Caeté, Rio Moju e Jambu-Açu



CONSULTA LIVRE, PRÉVIA E INFORMADA NA CONVENÇÃO 169 DA OIT E NOS TERRITÓRIOS

Os povos indígenas e tribais, assim como os quilombolas, têm o direito de ser consultados, de forma livre e informada, antes de qualquer decisão ou ação que venha a afetar a vida nos seus territórios. A Consulta Livre, Prévia e Informada da Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) é um direito das comunidades quilombolas. O Brasil reconhece esse direito internacional que pode ser um instrumento político de grande importância para a defesa do território e do modo de vida.

Os territórios quilombolas são espaços de resistência e construção de autonomia, e na Amazônia precisam se defender de empreendimentos capitalistas que agredem a natureza e oprimem as comunidades. A convenção 169 da OIT existe para garantir às comunidades quilombolas o direito de ser consultadas sempre que houver uma intervenção empresarial ou do Estado que afete seu modo de vida, e essa consulta precisa ser realizada seguindo procedimentos apropriados, com tempo para deliberação e com a participação das instituições representativas em cada comunidade.

No entanto, ocorrem situações em que a convenção é atropelada por práticas autoritárias e unilaterais e então o direito à consulta livre, prévia e informada é desrespeitado.

O tópico anterior sobre conflitos procurou mostrar essa realidade, que é uma forma de racismo que os quilombolas sofrem.



Por isso, para que os quilombolas sejam de fato **consultados com antecedência** acerca de medidas, ações administrativas e empreendimentos que afetam seus territórios eles precisam lutar, inclusive com o apoio de instituições e especialistas da sua confiança. Significa dizer que a aplicação da Convenção 169 da OIT não é algo automático, mas seu processo, para ser efetivo em cada circunstância concreta, precisa ser trabalhado estrategicamente, podendo resultar no bloqueio de ações negativas, ou em negociações que envolvem compensações e indenizações ou mesmo em mera manipulação para legitimar decisões arbitrárias. **O emprego da Convenção é parte de estratégias amplas que se relacionam com relações externas e internas do território.**

Internamente, o processo de consulta e a relação com o poder público e empresas podem fortalecer a identidade quilombola, mediante a revelação da história, das tradições e da cultura da comunidade.





Nesse sentido, a Consulta Livre, Prévia e Informada da Convenção 169 da OIT pode produzir um importante **efeito pedagógico**. Esse é o argumento do próximo tópico, que relata o processo na forma como ele se deu no território quilombola de **Muju Miri**.

Efeitos pedagógicos do Protocolo de Consulta em Moju Miri

O povo de Moju Miri reivindica seu reconhecimento quilombola levando em consideração seu modo de vida e sua cultura, repassada de geração a geração. Sabemos que nossa luta não finaliza com o reconhecimento territorial, porque os grandes empreendimentos estão próximos ao nosso território e sofremos ameaças todos os dias.

Abraçamos a construção do Protocolo de Consulta, baseado na Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho, que assegura que a comunidade deve ser consultada previamente para qualquer tipo de projeto ou empreendimento econômico que venha a ser instalado no território.

Para nós, o Protocolo de Consulta é um instrumento político fundamental para a defesa do território.

No processo do Protocolo, na forma como aconteceu em Moju Miri, as narrativas orais foram muito importantes, pois com elas vieram nossas raízes e todas as fontes e histórias mais profundas que o quilombo carrega. O território é vivo porque vivem dentro dele pessoas com saberes e vivências que reproduzem a ancestralidade.

A construção coletiva nos remeteu aos antepassados e avivou tradições e significados. No processo do Protocolo, dentro do território, a oralidade foi uma ferramenta essencial para a manutenção e fortalecimento das identidades. A voz de quem fala num processo político como esse remete a uma complexidade de sentidos, raízes, existências e ancestralidades que marcam a identidade dentro do quilombo.

A oralidade é uma ancestralidade, assim como as trocas e a reciprocidade. Isso o Protocolo mostrou pedagogicamente. Na troca aconteceram aprendizagens críticas, muita discussão sobre os modelos de opressão e dominação que empresas e Estado põem em prática. A defesa do território uniu a comunidade, até então um pouco dividida.

O processo do Protocolo agregou a comunidade, e, estimulou diálogos e interações em torno do território e isso uniu a comunidade de uma forma que não existia antes. Uma vivência que mostrou que ainda temos muito a aprender como povo quilombola para garantir nossos direitos, porque o chamado progresso vem com a força do capital e apoio estatal. Então a resistência precisa ser forte também, e é na luta e na negociação difícil que a identidade se fortalece.



A identidade se afirmou no coletivo de luta. Não existe uma fórmula. Dos nossos ancestrais mantemos o respeito, o reconhecimento dos mais velhos, sábios quilombolas que sempre tiveram um olhar amplo e profundo para as relações com o meio, na centralidade da natureza, na resistência do nosso povo, daí se caminha na luta pelo território.

A nossa ancestralidade é de um coletivo, um povo que pratica a coletividade, que se tornaram-se mais visíveis durante o processo do protocolo, pois todos os quilombolas pertencentes a Moju Miri se uniram para essa construção, homens, mulheres, idosos, jovens e crianças. Nesse momentos de trocas todos eram ouvidos, a partir de seu lugar de falar; a parteira, por exemplo, trouxe suas experiências, enquanto mulher que carrega o saber ancestral.

Junto a isso, uma discussão importante foi a noção de território, pois remeteu às identidades, fontes e sementes de nossas resistências. Estavam presentes colaboradores e multiplicadores. Aqueles e aquelas que tem e usaram seu lugar de fala, e todos falaram: evangélico, católico, benzedeiro e outros. Nesse momento de trabalho, nessa interculturalidade dialógica, os direitos territoriais vieram à tona.

Assim, o evangélico trouxe um dito popular com forma de dar potência a seu argumento: *“em terra de sapo, de coca (cócoras) com ele”*. Uma sugestão pedagógica para a sala de aula pode ser: No contexto do Protocolo, o que esse dito popular significa?

Na comunidade não existe uma construção uniforme de saberes e experiências, mas temos em comum que traçamos nossos caminhos pela ancestralidade, e pertencemos todos ao território, nossa fonte de identidade. O território é potente porque é construído sempre nas relações coletivas. Uma lição pedagógica do Protocolo de Consulta em Moji Miri foi que construímos coletivamente um processo de aprendizagem.



POLÍTICAS PÚBLICAS E CAUSAS COMUNS: O QUE UNE OS VÁRIOS TERRITÓRIOS?

O que une os vários territórios?

Saúde quilombola, educação quilombola e projetos político-pedagógicos, e a defesa dos territórios contra agressões de empreendimentos econômicos são alguns dos exemplos de causas comuns.

Aqui cabe a sugestão pedagógica de, em sala de aula e na comunidade, discutir essas causas comuns que mobilizam os coletivos e associações quilombolas dos vários territórios.



Os quilombolas enfrentam o racismo ambiental e a ação destruidora do capitaloceno

Os megaprojetos degradam a natureza no mundo todo e minam o bem viver de bilhões de pessoas. Os quilombolas se somam a outros coletivos mobilizados para a defesa da Terra. Essa realidade precisa ser expressa discursivamente. Em outras palavras, o movimento quilombola precisa se internacionalizar para angariar apoios e meios.

Os rios são elementos essenciais do modo de vida quilombola-ribeirinho, e, no processo da cartografia, surgiu o lema “o rio é território”.

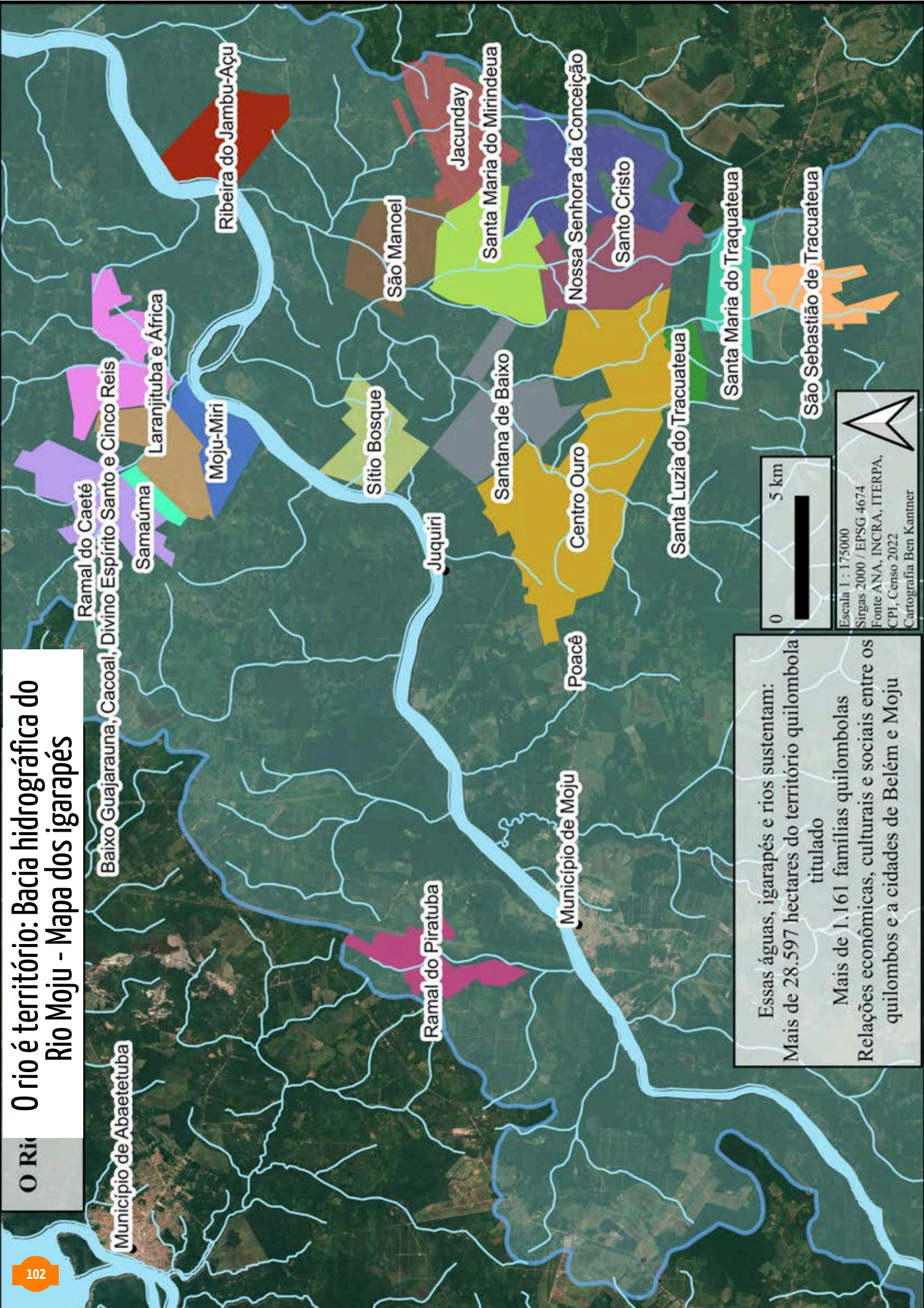
Para os quilombolas, como guardiões da natureza, o lema faz sentido, porque nestes rios trafegam, principalmente durante a noite, balsas carregadas de madeira em tora, que produzem marolas e solapam as beiras dos barrancos.

Uma causa em comum que une os territórios é a preservação dos igarapés, tanto os igarapés Caeté e Guajaraúna, que banham as comunidades de Vila São José, Samaúma, África-Laranjituba, Moju Miri e Cacoal, como o igarapé Jambuaçu, que banha diretamente as comunidades de Ribeira, São Manoel, Santana do Baixo, São Bernadino, Santana do Alto, Bom Jesus, Laranjal, Príncipe da Paz e Centro Ouro, e se relaciona com todas as demais comunidades do território.

A seguir, apresentamos o mapa da bacia hidrográfica do Rio Moju, que mostra a importância das águas.

Na escala da seguinte **imagem satélite**, é possível ver as áreas desmatadas e também as vastas áreas ocupadas pela dendeicultura, que despeja resíduos tóxicos nos igarapés que banham os territórios.

O rio é território: Bacia hidrográfica do Rio Moju - Mapa dos igarapés





A gente vem trabalhando no SAF já há nove anos. Fui um dos primeiros que fez a experiência. Iniciamos lá em 2015, como um grande desafio. Naquele momento a gente não entendia nada disso.

A gente não sabia plantar um pé de cacau, nem pimenta do reino, nem cupuaçu. Apenas uma cultura de mandioca e um pouco de extrativismo de madeira. A vida era bem difícil naquela época.

(Valclei, São Manoel)

A gente conheceu o Michinori na Casa Familiar Rural e iniciou esse desafio que foi a questão da roça sem queima. A gente vinha numa cultura de queimar...

Imagina, você tá acostumado a pegar uma área dessa aqui toda, quebrar ela todinha e meter fogo, e, de repente, você passa para um sistema onde você entra numa mata dessa aqui, broca embaixo e começa a plantar.

No mínimo vão chamar você de doido. Foi o que aconteceu com a gente.

(Chiquinho, São Manoel)



Roça sem fogo: “a gente acreditando muito na nossa capacidade de transformar”

A gente vem trabalhando no SAF já há nove anos. Fui um dos primeiros que fez a experiência. Iniciamos lá em 2015, como um grande desafio. Naquele momento a gente não entendia nada disso. A gente não sabia plantar um pé de cacau, nem pimenta do reino, nem cupuaçu. Apenas uma cultura de mandioca e um pouco de extrativismo de madeira.

A vida era bem difícil naquela época. Aí a gente conheceu o Michinori e iniciou esse desafio que foi a questão da roça sem queima. A gente vinha numa cultura de queimar. Imagina, você tá acostumado a pegar uma área dessa aqui toda, quebrar ela todinha e meter fogo, e, de repente, você passa para um sistema onde você entra numa mata dessa aqui, broca embaixo e começa a plantar.

No mínimo vão chamar você de doido. Foi o que aconteceu com a gente. Isso não existia aqui. E as pessoas falavam: “os cara tão doido”.

A gente inicia esse trabalho, esse desafio, cinco pessoas. E foi muito importante a presença dele, do Michinori, dando incentivo, mostrando que era possível, e a gente acreditando muito na nossa capacidade de transformar. Ninguém tinha conhecimento desse sistema de plantio, mas a gente se lançou. Vamos dizer, foi um tiro no escuro. Mas, graças a Deus, depois de quadro, cinco anos, começou a dar resultado.

E hoje a gente fica muito feliz quando recebe pessoas que nem vocês, porque a gente conta um pouco dessa história, e, lá atrás, dez, vinte anos atrás, a gente não tinha o que falar pra ninguém. E hoje a gente se orgulha de receber pessoas como vocês, pra mostrar um pouco do nosso trabalho.

Assim, o principal de tudo isso que eu vejo é mostrar que é possível você manter a floresta em pé. Você cuida do meio ambiente e gera renda, e dá qualidade de vida pra quem tá aqui.

Acho que isso é o mais importante, é fundamental, porque muita gente defende a questão da preservação, mas não leva em conta que, aqui em baixo da floresta, tem pessoas que precisam viver com dignidade.

E esse projeto de roça sem fogo traz equilíbrio, responsabilidade sócio-econômica, né, traz economia para a família, possibilita você ter uma renda, ter segurança alimentar. Então é tudo isso que a gente vem trazendo e ajudando a transformar nossa comunidade.

Estamos começando a melhorar a estrutura da nossa vida com as nossas próprias forças. Então eu acredito que o trabalho da roça sem fogo foi um divisor de águas em nossas vidas, em nossa comunidade.

E hoje é um desafio a gente continuar com esse trabalho e levar isso para mais pessoas.



Por exemplo, **açaí** e **cacau** é um casamento perfeito. É um consórcio que dá certo, porque o cacau precisa de sombra e o açaí também precisa de sombreamento. Já com o **cupuaçu** não é a mesma coisa, porque precisa de muito sol. Então o cupuaçu dá certo implantar solteiro, ele não tem o mesmo sucesso associado. Não vamos negar, cacau sozinho produz mais, ele vai produzir mais, mas se eu tenho aqui dois tipos de produção diversificada, tem o açaí e tem o cacau, num período de tempo eu vou ter produto o tempo todo, então eu vou ter renda o ano todo.

Então é interessante, a gente avalia, né. E também tem a questão do controle de praga biológica. Eu corro mais risco quando eu tenho só uma cultura. Temos banana, temos maracujá com milho, e abóbora aí pelo meio desse milho, para o outro lado a gente tem macaxeira. Ajuda também na qualidade do clima, nas mudanças climáticas. Hoje o tempo tá doido. O sistema de floração tá diferente, os verões tão muito fortes, mano.



Os Sistemas Agroflorestais são uma boa alternativa porque valorizam o meio ambiente e podem gerar renda para os quilombolas. Nas comunidades quilombolas de Jacundaí e São Manoel os moradores estão realizando a transição do sistema convencional para essa alternativa, e estão muito satisfeitos com os resultados.

Eles contam que conheceram **Michinori Konagano**, um experiente produtor rural de Tomé Açu, numa Casa Familiar Rural, e Michinori repassou a eles várias técnicas de plantio, manejo e tratos culturais, as quais estão sendo agora praticadas.

Uma matéria no site de notícias da Embrapa, intitulada **“Sistemas agroflorestais geram emprego e renda na Amazônia”**, relata como se deu esse avanço importante:

*Produtores familiares da cidade de Tomé-Açu (PA) encontraram na diversificação da produção o caminho para superação da adversidade advinda da fusariose - doença causada pelo fungo *Fusarium solani* f. sp. *piperis*-, que dizimou lavouras de pimenta-do-reino na década de 1970.*

Os Sistemas Agroflorestais (SAFs), inicialmente adotados por aqueles produtores como uma estratégia de sobrevivência, colocam hoje o município paraense em destaque como modelo de produção sustentável, organização e geração de emprego e renda.

Esses sistemas permitem aos produtores a redução ou a eliminação do uso de insumos externos, como adubos ou defensivos agrícolas, pois, ao imitarem a dinâmica da floresta, com um modo de produzir biodiverso, provêm a fertilidade do solo necessária à produção e favorecem o controle biológico de pragas e doenças, além de safras de diversos

produtos que podem garantir renda durante todos os meses do ano.

Fonte: Embrapa



Michinori, que é presidente da Cooperativa Agrícola Mista de Tomé-Açu (Camta), conta que se inspirou na **“observação dos quintais dos ribeirinhos amazônicos que possuíam, em uma mesma área, frutíferas, mandioca, açaí e até pequenos animais”**. Eles continuaram cultivando a pimenta do reino, mas não mais em monocultivo, e passaram a cultivar cacau, andiroba, açaí, cupuaçu e toda uma variedade de espécies frutíferas e florestais. A Embrapa Amazônia Oriental ajudou, com o “melhoramento das espécies cultivadas, composições mais eficientes dos sistemas e análises para correção dos solos degradados”.

Outra matéria também da Embrapa, intitulada **“Experiências em sistemas sustentáveis são relatadas em congresso”**, traz Michinori apresentando consórcios bem sucedidos:

O consórcio cupuaçu, cacau e pimenta tem sido um dos mais promissores. O cacauzeiro, embora gere lucro só a partir do quarto ano, produz matéria orgânica benéfica para a fertilidade do solo e retenção da umidade. ‘É importante o produtor avaliar qual cultura pode ser utilizada para cobertura do solo em sua região’, salienta. O plantio do cacau consorciado com açaí e taperebá (cajá) também foi destacado. ‘O taperebá é uma caixa d’água.

As plantas cultivadas abaixo dele são beneficiadas’, comenta. O consórcio açaí, cacau, mogno e banana é outro que agrada ao produtor do Pará. Michinori destaca que as espécies madeiras não dão lucro em curto prazo, mas ‘são como uma poupança para o produtor’. Sobre a bananeira, o produtor destaca o potencial de reter água da planta e o sombreamento. ‘Não existe uma receita para o SAF. O pequeno produtor pode começar errando, e os resultados vão sendo observados para moldar o SAF’, diz Michinori. “Ter produção e receita durante todo ano é uma das grandes vantagens’, avalia”.





Mapas temporais

Em janeiro de 2024, nas comunidades de Jacundaí e São Manoel, no território de Jambuaçu, Moju, os moradores se reuniram para desenhar mapas temporais do SAF/ROÇA SEM FOGO.

Sobre esse processo de mapeamento:

Com os moradores das comunidades de Jacundaí e São Manoel debruçados sobre a mesa na elaboração dos mapas temporais, nós registramos suas conversações sobre as práticas com o sistema agroflorestal e a roça sem fogo. Segundo o grupo de Jacundaí, o processo anual do SAF e da roça começa no mês de junho, com os trabalhos de preparação, plantio, colheita e planejamento para os anos posteriores.

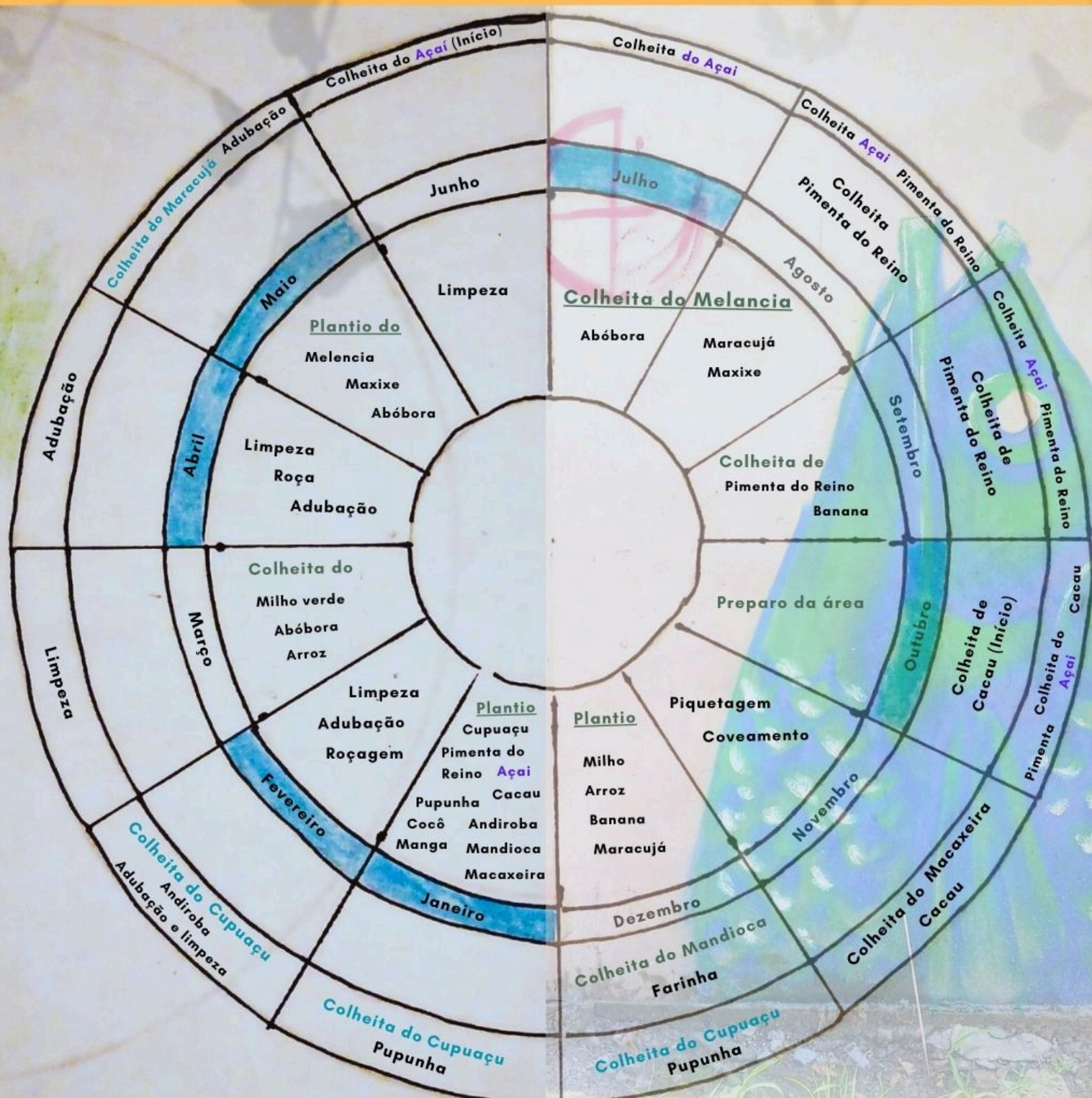
Esse conhecimento sobre o ciclo anual do SAF e da roça sem fogo é tanto instintivo ou baseado na tradição como técnico. É interessante observar que essa atividade de mapeamento do processo do SAF pode ter sido a primeira vez em que os moradores das comunidades sistematizaram um conhecimento que eles detêm e estão praticando.

A intenção desta atividade cartográfica foi a de produzir um material para uso nas escolas quilombolas e nas comunidades, a fim de chamar a atenção para a importância da combinação dos sistemas agroflorestais com o conhecimento tradicional para a adoção de novas práticas que são mais saudáveis para o meio ambiente, especialmente agora que o “tempo tá doido”.

O uso do SAF e da roça sem fogo está já se espalhando para outras comunidades do território de Jambuaçu. Esperamos que o uso destes mapas temporais nas escolas ajude a difundir esse conhecimento adquirido em São Manoel e Jacundaí para outras comunidades e territórios quilombolas.

Ciclos e Sistemas I

Implantação e Produção



Legenda do Mapa Roda

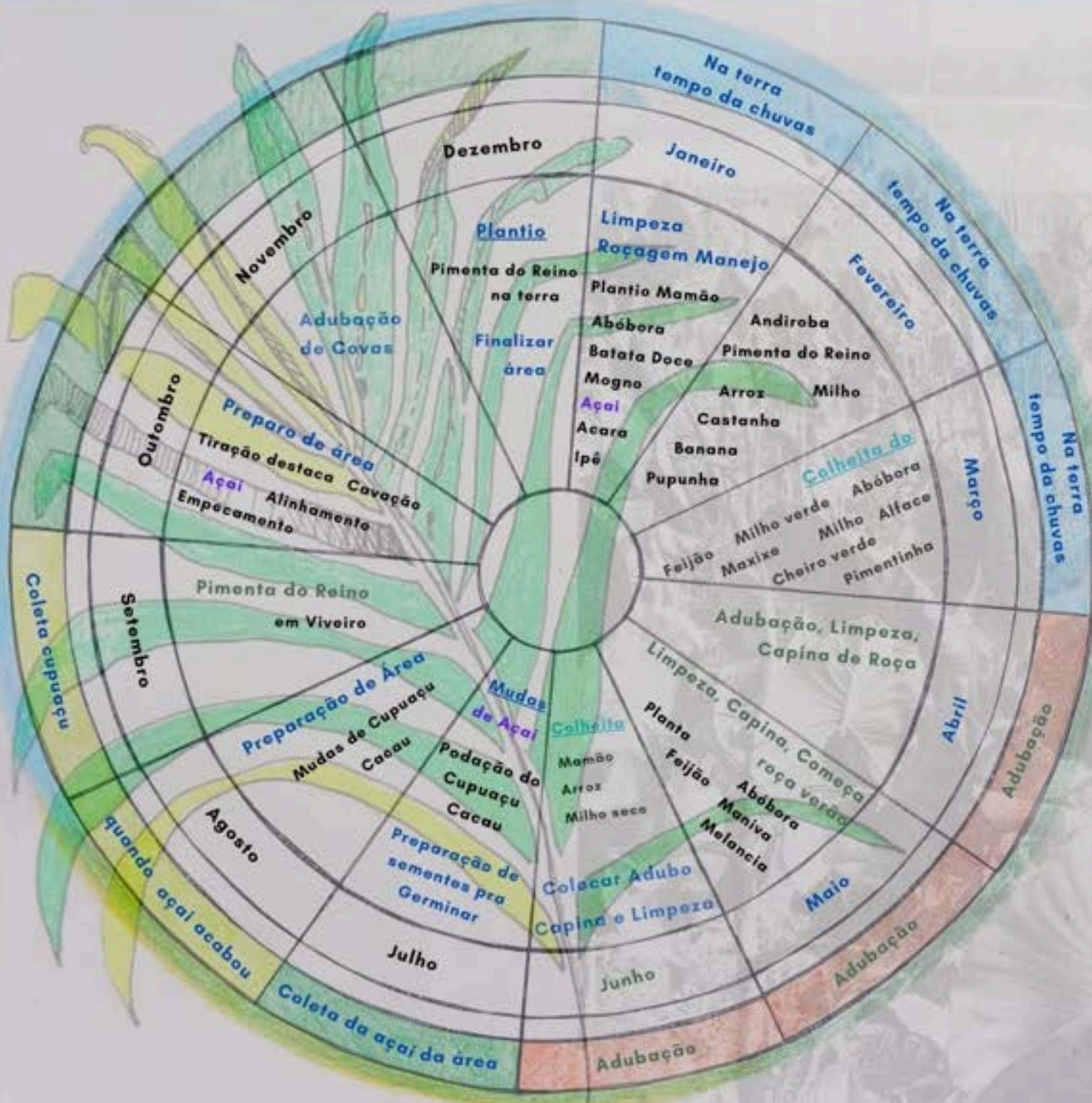
- 1^ Ano Início
- 2^ Ano Segundo
- 3^ Ano depois

"A Terra é o meu quilombo. Meu espaço é meu quilombo. Onde eu estou, eu estou. Quando eu estou, eu sou."

-Beatriz Nascimento

Ciclos e Sistemas II

Implantação e Produção





TURISMO COMUNITÁRIO QUILOMBOLA

Quilombo é lugar de memórias ancestrais e pluralidades culturais. Na Amazônia é lugar de encontro das belezas naturais com as práticas ancestrais dos afrodescendentes. Os territórios são atravessados por rios, igarapés, florestas, árvores centenárias, frutíferas, e mantêm todo um conjunto de valores e manifestações culturais: música, dança, linguagem, gastronomia, artesanatos e modos de fazer próprios desse grupo étnico.

Visitar um quilombo amazônico é ter a oportunidade de conhecer a história sobre como pessoas negras resistiram à escravidão, navegando entre rios, escondendo-se no meio da floresta, desenvolvendo práticas agrícolas em lugares de difícil acesso, criando estratégias de sobrevivência aliadas às singularidades da natureza. O visitante vai conhecer as ancestralidades e o modo de viver do quilombola, que mantém e renova as tradições.

Uma tradição quilombola é a hospitalidade. Receber bem, com generosidade e afeto, é característica dos quilombolas do Pará. Então, o turismo, como atividade econômica e cultural, é uma alternativa boa para as comunidades, que se sentem bem recebendo os visitantes. As comunidades precisam apenas se preparar um pouco para a atividade de turismo gerar renda e trocas culturais interessantes.

Os visitantes podem adquirir conhecimentos e usufruir de um dia muito prazeroso num território quilombola. Em clima de afetividades e generosidades, poderão conhecer e valorizar a cultura negra e quilombola, seu papel na conservação da natureza e também sua luta para ter acesso a direitos.

Para a experiência turística transcorrer bem, é bom que a comunidade ofereça produtos e serviços. Uma referência de como isso pode ser feito está no território África/Laranjituba, localizado no município de Moju. Ali aconteceu o projeto Experiências do Brasil Original, idealizado pelo Ministério do Turismo em parceria com a Universidade Federal Fluminense.

Com base nesse caso, vamos sugerir aqui uma **trilha para implantação do turismo** em quilombos amazônicos, que tem 5 etapas:

- 1) **Diagnóstico;**
- 2) **Elaboração de experiências turísticas;**
- 3) **Formação;**
- 4) **Comercialização;**
- 5) **Execução de serviços e avaliação.**

1) Diagnóstico: o diagnóstico é um levantamento dos recursos naturais, culturais e condições de hospitalidade da comunidade.

Nesse levantamento, será listada as características da fauna e flora locais, descrição das paisagens e seus diferenciais, existência de rios, praias, lagos, igarapés, entre outros recursos naturais.

Em relação ao patrimônio cultural, é importante buscar características da gastronomia, música, dança, artesanato, outros tipos de arte da herança cultural; festas e celebrações; registros de conhecimentos disponíveis em memórias e tradição oral; formas de organização social, entre outros. De posse de todos os dados, se faz a avaliação das condições de uso e acesso para fins turísticos.

Em seguida, analisa-se a hospitalidade da comunidade e sua disponibilidade para receber visitantes. Aqui se identifica quem são as lideranças que trabalharão diretamente com os visitantes e, qual o grau de conhecimento delas sobre a história e organização social local. Outra questão relevante é avaliar as regras sociais locais e quais serão as permissões aos visitantes.

Em **África e Laranjituba**, o diagnóstico dos recursos naturais, culturais e de condições de hospitalidade foi elaborado pela equipe multidisciplinar de profissionais e pesquisadores do projeto.

Mas os integrantes das comunidades foram convidados a participar de uma oficina de diagnóstico participativo com o objetivo de avaliarem os pontos fortes, potencialidades e fatores limitantes ao turismo local.

Nesse momento, algumas questões relevantes foram debatidas coletivamente pelos integrantes das comunidades, entre as quais, destaca-se: agenciamento de roteiros turísticos, relevância dos atrativos turísticos locais, atitudes da população em relação ao turismo, relacionamento com o trade turístico local, sazonalidade do turismo.

Para finalizar a primeira etapa, a equipe técnica do projeto desenvolveu junto aos comunitários uma oficina para avaliação de aspectos para o turismo, que envolvem infraestrutura, segurança, acesso e acessibilidade.

2) Elaboração de experiências turísticas:

nesta etapa são criados os produtos e serviços turísticos, que podem ser chamados de roteiros, vivências, experiências, visitas, conforme o que desejo da comunidade para a interação com o turista e, a partir dos dados levantados no diagnóstico.

Em **África/ Laranjituba**, os produtos foram nomeados “experiências turísticas memoráveis e transformativas”, com destaque para duas experiências.

A primeira foi intitulada “**Cultura do Açaí: da extração à degustação**”, que tem como objetivo conhecer a cultura alimentar do açaí e o seu processo de produção, e a segunda é a “**Visita à casa de farinha Laranjituba e África: sabor e tradição**”, que objetiva visitar o espaço e conhecer o processo de produção das farinhas a base de mandioca.





3) Formação: nessa etapa da trilha, a comunidade recebe a formação específica para compreender o que é o turismo, e como ele vai gerar trabalho e renda para o território, e simultaneamente, favorecer trocas de afetividades/ ganhos simbólicos para quem recebe (no caso a comunidade), e para quem visita (no caso os turistas/visitantes).

Portanto, a comunidade precisa ter formação sobre: características do mercado e do produto turístico; hospedagem familiar; qualidade na prestação de serviços turísticos; segmentação de mercado e tipologias do turismo; comercialização e posicionamento de produtos segmentados.

Importante destacar que para a operacionalização dos serviços turísticos funcionarem adequadamente no ambiente endógeno, os comunitários precisam assumir funções estratégicas e compreender que há interdependência entre serviços, para a satisfação do turista.

No caso de África/ Laranjituba, na formação foram criados cinco grupos de trabalho: **passeios, artesanato, alimentação, hospedagem e comercialização.** A partir dessa organização social, as tarefas do turismo foram se especificando e, posteriormente, integrando para a experiência turística acontecer de forma adequada.

4) Comercialização: nessa etapa se desenvolve o material de divulgação, como catálogos, vídeos, banner digital, e criação de páginas em redes sociais. Em seguida, busca-se as parcerias com o trade turístico local, e articulação com operadores do mercado segmentado, no caso dos quilombos, a segmentação turística refere-se ao afroturismo, turismo étnico e turismo rural.

5) Execução de serviços e avaliação:

finalmente chega-se na etapa de receber os visitantes/turistas e executar os roteiros ou experiências turísticas planejados. Após a execução dos serviços, é importante pedir a avaliação dos consumidores para conhecer seu grau de satisfação com o que lhe foi ofertado. Com base nas avaliações, corrigir o necessário, e ofertar novamente o produto no mercado segmentado escolhido.

Ao compreenderem que o turismo é uma atividade com grande potencial para divulgar as riquezas da sociobiodiversidade presente em seus territórios, as comunidades quilombolas da Amazônia terão importante ferramenta para não só gerar renda, mas também para valorizar seus conhecimentos e receber outros conhecimentos nas relações de reciprocidade que a atividade pode criar.



ALIMENTAÇÃO, COZINHA QUILOMBOLA E MERENDA ESCOLAR



- A **castanheira** (*Bertholletia excelsa*) está na lista das **espécies ameaçadas** do Ministério do Meio Ambiente e Mudança do Clima.
- A causa para o **risco de extinção** dessa árvore tão importante para a alimentação quilombola é o desmatamento. Elas podem atingir até 50 metros de altura e 5 metros de diâmetro.
- Sua reprodução exige um ambiente muito **preservado** e a existência delas nos territórios atestam o papel dos quilombolas como defensores da natureza.



Conversando com a dona Leocádia sobre a **castanha** na cozinha quilombola. A conversa com a dona Leo foi na comunidade de África-Laranjituba. E foi uma conversa de dar água na boca. Ao lado do fogão à lenha, ela passou muita receita boa.

E passou também um pouco da história da comunidade:

“Naquele tempo não tinha energia aqui, não tinha geladeira, não tinha nada e a gente usava mais comida salgada. Hoje em dia a gente ainda faz pirarucu desfiado com castanha. A gente desfia ele e rala a castanha. Não pode bater no liquidificador, senão ela fica muito fininha, fica sem graça. Tem que ralar, que assim ela fica meio granuladinha. A nossa alimentação também era muita caça do mato, que a gente comia também com castanha. A gente vê muita gente por aí cozinhando com leite de côco. Mas aqui a nossa cultura é a Castanha do Pará. Eu aprendi com a minha mãe, que nasceu e se criou aqui no quilombo. Foi ela que me ensinou a fazer esse tipo de comida que vem do dos avós dela. É tradição.



Dona Isaura, na horta comunitária da **Comunidade Rio Gurupá**, em Cachoeira do Arari



Como a horta atende a alimentação na comunidade?

É assim, quem precisa na nossa comunidade, a gente vende por 5 reais, 10 reais, 20 reais, até 100 reais conforme o produto que tem. Termina, a gente revira a terra, torna a fazer o processo de adubação e torna a plantar. Nós somos 7 pessoas, agora. A gente precisa de semente. Quem vem de fora, a gente pede semente, porque a gente não tem aqui. A semente do cheiro, couve, alface, inclusive eu quero até do morango. Ainda não consegui pra gente plantar aqui. E estamos nessa luta.

Quais são as verduras que têm aqui?

Tem couve, alface, cariru, chicória, cheiro, tinha jambu, mas deu muito bicho, pimentinha, nós temos, a macaxeira, jerimum, maxixe....

Isso entra também na alimentação escolar?

Eu ouvi o comentário que tão falando que eles vão vim fazer essa encomenda. Eles ainda não vieram fazer o contrato com a gente. Mas quando eles vierem e a gente tiver, a gente vai fazer sim.

E como surgiu a ideia do projeto na comunidade?

Veio um professor fazer uma palestra aqui pra gente e vim de penetra, porque minha sobrinha falou pra mim: *"Tia, você que gosta de trabalhar com terra, vai ter um projeto de horta." Eu disse, o quê? E cheguei na hora da palestra. Eu me encaixei ...*

Eu vim, quando cheguei aqui isso era tudo mato, alto. E aí a gente começou a roçar no terçado, 4 homens e eu de mulher. E fomos um ajudando o outro ... Aí o professor, eles vieram e ensinaram pra gente, uma semana.

E depois eles tornaram a vir e ensinaram as técnicas ... quando eu quero as coisas, eu quero pra hoje, não quero pra amanhã. E tem o manjeriço, que é excelente pra gente ficar calminho, e é uma delícia o chá. Ontem eu fiz e o pessoal tomaram que só. Até eu tomo. Eu sou evangélica, mas Deus é um só. E eu tô feliz.



O Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) é um dos programas mais importantes do Sistema Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional (SISAN), instituído pela Lei Orgânica de Segurança Alimentar e Nutricional (LOSAN), que, por sua vez, utiliza o conceito de Segurança Alimentar e Nutricional (SAN).

Todo esse conjunto de siglas, que dizem respeito a programas e legislações, pode ser traduzido na afirmação de que uma alimentação adequada e saudável é um direito humano a ser assegurado pelo Estado, por meio de políticas públicas, que envolvem a produção, o abastecimento e o consumo de alimentos.

Essas políticas devem ser praticadas de modo a respeitar os aspectos culturais, ambientais e sociais das comunidades a que se destinam. Um ponto importante da política de alimentação escolar é a participação dos quilombolas nos mercados institucionais, o que muitas vezes exige a regularização fundiária dos seus territórios.

Portanto, vemos aqui a associação de duas políticas públicas e, na verdade, o PNAE, para ser efetivado nas comunidades, exige uma articulação ampla de políticas públicas, relacionadas à saúde, à educação e à agricultura.

É interessante saber que a lei 11.947/2009, conforme o Art. 14º, torna obrigatória a destinação de pelo menos 30% (trinta por cento) dos recursos do PNAE para a aquisição de gêneros alimentícios diretamente da agricultura familiar, com prioridade para assentamentos da reforma agrária, as comunidades tradicionais indígenas e comunidades quilombolas. Para as comunidades quilombolas, a legislação estabelece a necessidade de ser oferecida uma alimentação culturalmente diferenciada (Costa; Castro; Fonseca, 2021).

O acesso a essa política pública do governo federal precisa ser buscado no Programa Aquilomba Brasil, que sucedeu o Programa Brasil Quilombola.

No que concerne à **merenda escolar quilombola**, o **Art 5º do Programa Aquilomba Brasil** tem os seguintes objetivos:

Art. 5º São objetivos do Programa Aquilomba Brasil:

I - garantir a regularização fundiária dos territórios quilombolas, especialmente por meio da elaboração, por todos os órgãos competentes envolvidos, de um plano de ação que desenvolva uma agenda nacional de titulação;

II - promover a segurança e a soberania alimentar e nutricional da população quilombola, especialmente por meio de programas específicos de fomento à agricultura familiar quilombola e à inclusão produtiva;

III - garantir o desenvolvimento de uma agroindústria rural, por meio do acesso à assistência técnica e à extensão rural agroecológica, a tecnologias apropriadas e a políticas de crédito, com respeito às especificidades de cada território, aos sistemas produtivos e aos saberes locais;

IV - fortalecer a educação escolar quilombola, por meio do respeito às especificidades e da valorização dos conhecimentos tradicionais e ancestrais dessa população;

Fonte:

(<https://catalogo.ipea.gov.br/politica/818/programa-aquilomba-brasil>)



No caso das CRQs que ainda não foram tituladas, o acesso às políticas públicas, incluindo o mercado institucional do PAA e do PNAE, é ainda mais desafiador, seja pela dificuldade na obtenção de documentos (como a Declaração de Aptidão ao Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar - PRONAF)63 exigidos por esses programas, seja pela situação permanente de instabilidade e violência. O território é um elemento central da produção e reprodução da vida quilombola (Costa; Castro; Fonseca, 2021, p. 149).

Alcançar as políticas do Programa Aquilomba Brasil é um desafio importante para as comunidades quilombolas, suas entidades de representação e suas instituições aliadas. A política pública está formulada e existe, mas seu alcance requer um esforço de formação para a elaboração de projetos, acompanhamento de editais e submissão de propostas.

Além disso, uma questão a ser enfrentada pelo movimento quilombola é o fato de o repasse de políticas públicas federais, inclusive as do Programa Aquilomba Brasil, serem feitos pelos estados e municípios, que muitas vezes não têm interesse nisso, porque desconsideram os direitos quilombolas. O Artigo 6º da Lei 11.947/2009 diz o seguinte:

Art. 6º É facultado aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios repassar os recursos financeiros recebidos à conta do PNAE às unidades executoras das escolas de educação básica pertencentes à sua rede de ensino, observando o disposto nesta Lei, no que couber.



Sugestão de Leitura

https://neabuff.br/wp-content/uploads/sites/416/2021/10/CulinAfro_Livro-versa%CC%83o-final.pdf



O **Programa Escolar CulinAfro** incluía uma introdução ao tema da comida brasileira de matriz africana e a sua importância cultural. Esse Programa teve como objetivo geral **“Reconhecer, respeitar e valorizar a comida e a cozinha quilombola, bem como desenvolver a criatividade e ampliar o conhecimento cultural”**. [...]

O Programa escolar CulinAfro previa aulas, leituras e interpretação de texto, confecção e exposição de trabalhos artísticos, contação de histórias pelos familiares dos(as) estudantes e uma pesquisa para conhecer tanto os ingredientes utilizados nas cozinhas domésticas, as comidas que compõem as refeições diárias das famílias, as receitas prediletas, os utensílios utilizados, assim como a pessoa que prepara as refeições da família e o seu grau de parentesco com o(a) estudante.

A pesquisa foi composta por quatro etapas:

- A primeira etapa, identificada por **Diagnóstico** da situação-problema, [...] segundo a legislação da educação e do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), deve contemplar as especificidades socioculturais das CRQ; promovendo aos estudantes a oportunidade a garantia da Segurança Alimentar e Nutricional (SAN) sem se distanciar da cultura quilombola e ainda, valorizar os conhecimentos alimentares tradicionais.
- Em sequência, concretizamos a segunda etapa, **Formulação das estratégias de ação**, a fim de identificar os hábitos alimentares das crianças matriculadas no primeiro segmento do Ensino Fundamental. Além da implementação de ações de educação e promoção da alimentação saudável, levando em conta os aspectos socioculturais e ambientais da comunidade.

A terceira etapa diz respeito a **Pôr em prática e avaliar** as estratégias de ação. Nessa perspectiva, as ações do Programa Escolar CulinAfro foram realizadas com estudantes das turmas da Educação Infantil ao 5º ano do Ensino Fundamental [...]. Foram utilizadas aulas expositivas, leitura e interpretação de textos, apresentação de painéis, cartazes ilustrativos, slides contendo informações sobre as contribuições da culinária afro-brasileira e sua inclusão no cotidiano do povo brasileiro, destacando aquelas que são mais presentes em nosso meio, a fim de estimular a pesquisa e reflexão a respeito da origem da culinária Quilombola.

Estimulados pelas apresentações e discussões durante as aulas, os(as) estudantes foram convidados(as) a escrever receitas de preparações que são comumente consumidas em seus domicílios e na localidade em que moram, identificando os familiares responsáveis pelas mesmas, incluindo lista de ingredientes, utensílios utilizados, as imagens correspondentes, considerando café da manhã, almoço e jantar, além de indicar as preparações da culinária afro-brasileira presentes no seu cotidiano.

Resultados

Os(as) estudantes foram convidados(as) a pesquisar, juntamente com seus familiares, uma receita preferida pela família, para compartilhar com os(as) colegas de classe. Essa atividade evidenciou que as preparações cotidianas mais citadas foram feijoada, farofa, frango ensopado no quiabo²¹, batata ou aipim, além de uma variedade de doces, que incluem leite condensado e chocolate no preparo.

PREPARAÇÕES AFRO-BRASILEIRAS MAIS MENCIONADAS PELOS(AS) ESTUDANTES

Preparação	Ingredientes	Modo de Fazer
Feijoada	2kg de linguiça calabresa, 2 kg de bacon, 1kg de carne seca, 2 kg orelha de porco, 2 kg de feijão preto, alho	Tirar todo o sal dos ingredientes, depois aferventar tudo, faça todo o tempero com alho e deixe dourar. Bote todos os ingredientes no tempero e refogue bem. Cozinhe junto com o feijão até ficar macio.
Angu	500g de fubá, 3 dentes de alho, sal a gosto, 1 tablete de caldo de carne concentrado ²⁴ de galinha	Coloque de molho o fubá por 10 minutos. Soque os dentes de alho e deixe dourar na panela. Em seguida, o caldo de carne concentrado e sal a gosto e o fubá. Mexa até cozinhar colocando água.
Peixe na folha (Eja Ninu Ewe)	1kg de peixe, sal (a gosto), temperos (a gosto), 2 folhas de bananeira	Limpe o peixe, tempere, enrole nas folhas de bananeiras e coloque pra assar envolvido em brisas

Preparação	Ingredientes	Modo de Fazer
Bolinho de trigo	3 copos de trigo, 2 colheres de açúcar, meio copo de água	Misture todos os ingredientes numa vasilha e mexa. Depois adicione um pouco de óleo na frigideira e a massa, deixando fritar
Galinha ensopada com aipim, quiabo ou batata	1 galinha, 1 kg de quiabo, uma pitada de sal, uma colher de óleo, 10 dentes de alho, 3 folhas de alfavaca e uma colher de Colorau	Pegue o alho, a alfavaca e o sal coloque em uma panela com óleo, doure, depois jogue a galinha e o Colorau. Refogue e deixe cozinhar, depois de cozida, coloque o quiabo ou o aipim ou a batata, por alguns minutos e está pronto.
Farofa	200g de bacon cortado em cubos, 1 lata de ervilha, sal e pimenta-do-reino a gosto, cheiro verde picado, 500g de farinha de mandioca.	Em uma panela despeje o bacon regado com um pouco de azeite, mexa até dourar. Acresce a ervilha, sal e pimenta-do-reino. Acrescente a farinha aos poucos, mexa até dourar. Coloque cheiro verde. Pode incluir banana da terra frita, ao final.
Bolo de fubá	Trigo, ovos, óleo, açúcar, fubá, erva doce, fermento e leite	Em um liquidificador, bata os ovos, o óleo e açúcar. Depois coloque tudo em um recipiente e misture o trigo e o fubá e a erva doce e coloque em uma forma untada. Leve ao forno pré-aquecido.

A culinária é capaz de proporcionar uma experiência de concretude e reflexão sobre as relações entre alimentação, cultura e saúde, além de se constituir uma atividade potente no cuidado individual e comunitário (CASTRO, et al.; 2007).

As atividades de apresentação e discussão de receitas culinárias quilombolas estão contempladas nas diretrizes do PNAE que estimulam a Educação Alimentar e Nutricional e a valorização dos hábitos alimentares locais (BRASIL, 2009).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (BRASIL, 2012), por sua vez, compreendem que as práticas alimentares das CRQ devem ser incorporadas às preocupações da Educação Escolar Quilombola, por sua importância.

Na cozinha quilombola, os **hábitos alimentares materializam a estrutura social que valoriza a cozinha como espaço de sociabilidade e acolhimento**, permitindo que a comunidade reforce os laços e memória ancestrais.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica (DCNEEQ), o Parecer do Conselho Nacional de Educação - CNE/CEB nº 11/2012 e a Resolução do Conselho Deliberativo - CD/FNDE nº 26/2013 preconizam a garantia, o respeito e a adequação dos cardápios da alimentação escolar às especificidades socioculturais das comunidades quilombolas, articulada aos modos de produção dessas comunidades. A própria Resolução/CD/FNDE nº 26/2013, que orienta o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), recomenda que os cardápios sejam elaborados de modo a utilizar gêneros alimentícios básicos, ou seja, aqueles indispensáveis à promoção de uma alimentação saudável, adequados à cultura e às tradições quilombolas.

SABERES DA RELIGIOSIDADE NO TERRITÓRIO QUILOMBOLA DE JAMBUAÇU



Com a chegada das Comunidades Eclesiais de Base (CEBs), nos anos de 1980, a do município de Moju trazida pelo padre Sérgio Tonetto e sua equipe, gerou-se um conflito entre a Irmandade e a CEB: a diretoria da Irmandade acusava esse “novo jeito de ser igreja” de ser comunista, e se recusava a entregar a imagem do santo para realização do festejo. Então resolveram prender o santo e trancar a igreja como maneira de protestar contra a nova forma de organização religiosa que estava surgindo.

No entanto, pessoas da comunidade mandaram pintar um quadro com a imagem do santo, enfeitaram um andor e o colocaram nele, criando e sustentando assim a tradição da festividade de **São Manoel**, que até hoje acontece todo dia 17 de junho, reunindo todas as comunidades e vilarejos das redondezas, que participam da romaria fluvial, que sai da comunidade da Ribeira e vai até a vila de São Manoel, seguindo o tradicional festejo.

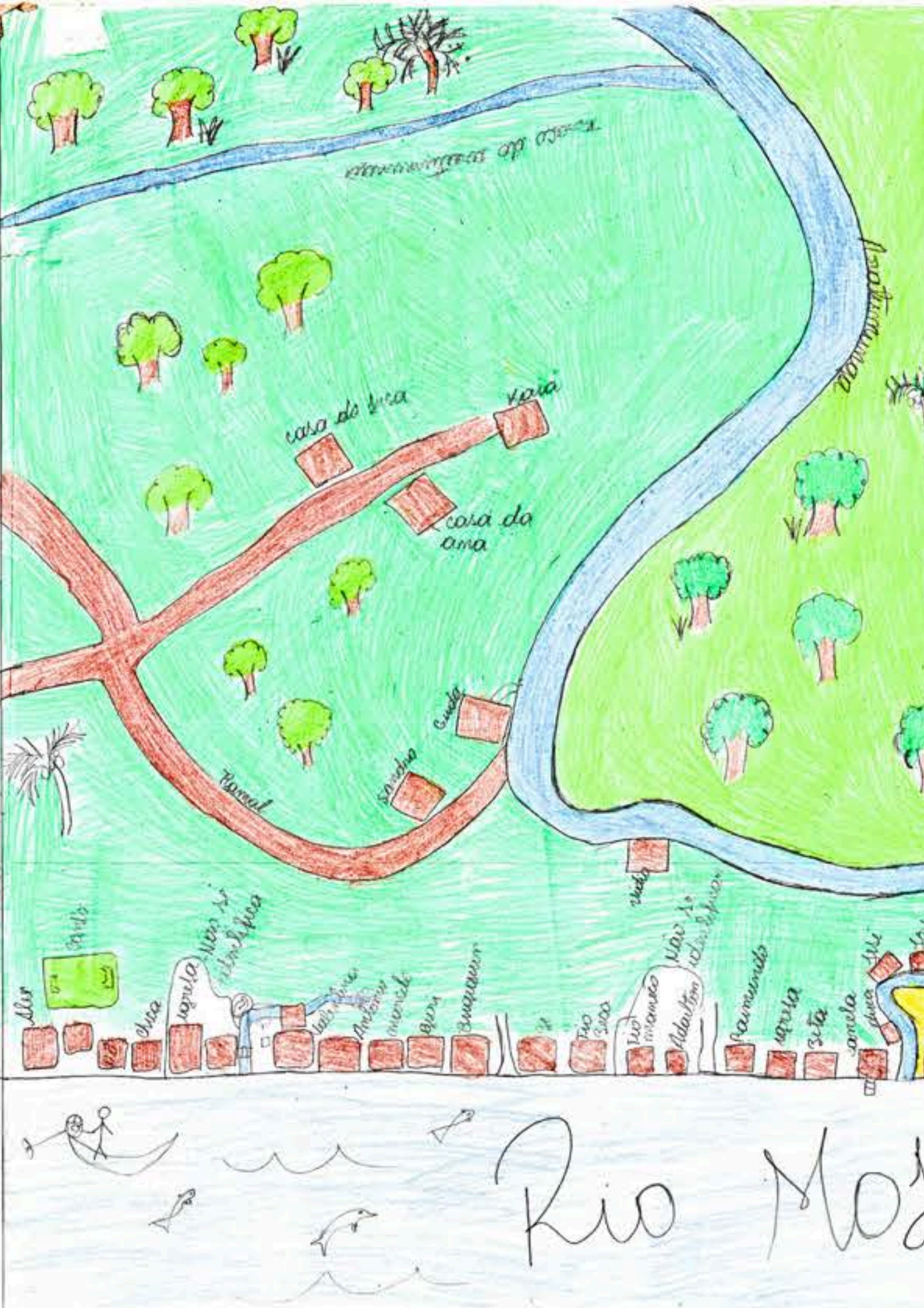
Essa tradição de celebrar as festividades dos padroeiros das comunidades continua viva e forte na religiosidade do povo quilombola de Jambuaçu. Cada comunidade organiza o seu festejo e convida todas as demais para participar. Dessa forma as comunidades mantêm os laços ancestrais de cooperação e religiosidade.



Território Quilombola

Sítio Bosque





Travessia do rio

Travessia do rio

Casa do Sr. Carlos

Casa do Sr. Carlos

Casa da Ana

Rio

Casa do Sr. Carlos

Casa do Sr. Carlos

Casa do Sr. Carlos

Sr. Carlos

Sr. Carlos

Sr. Carlos

Sr. Carlos

Sr. Carlos

Sr. Carlos

Sr. Carlos

Sr. Carlos

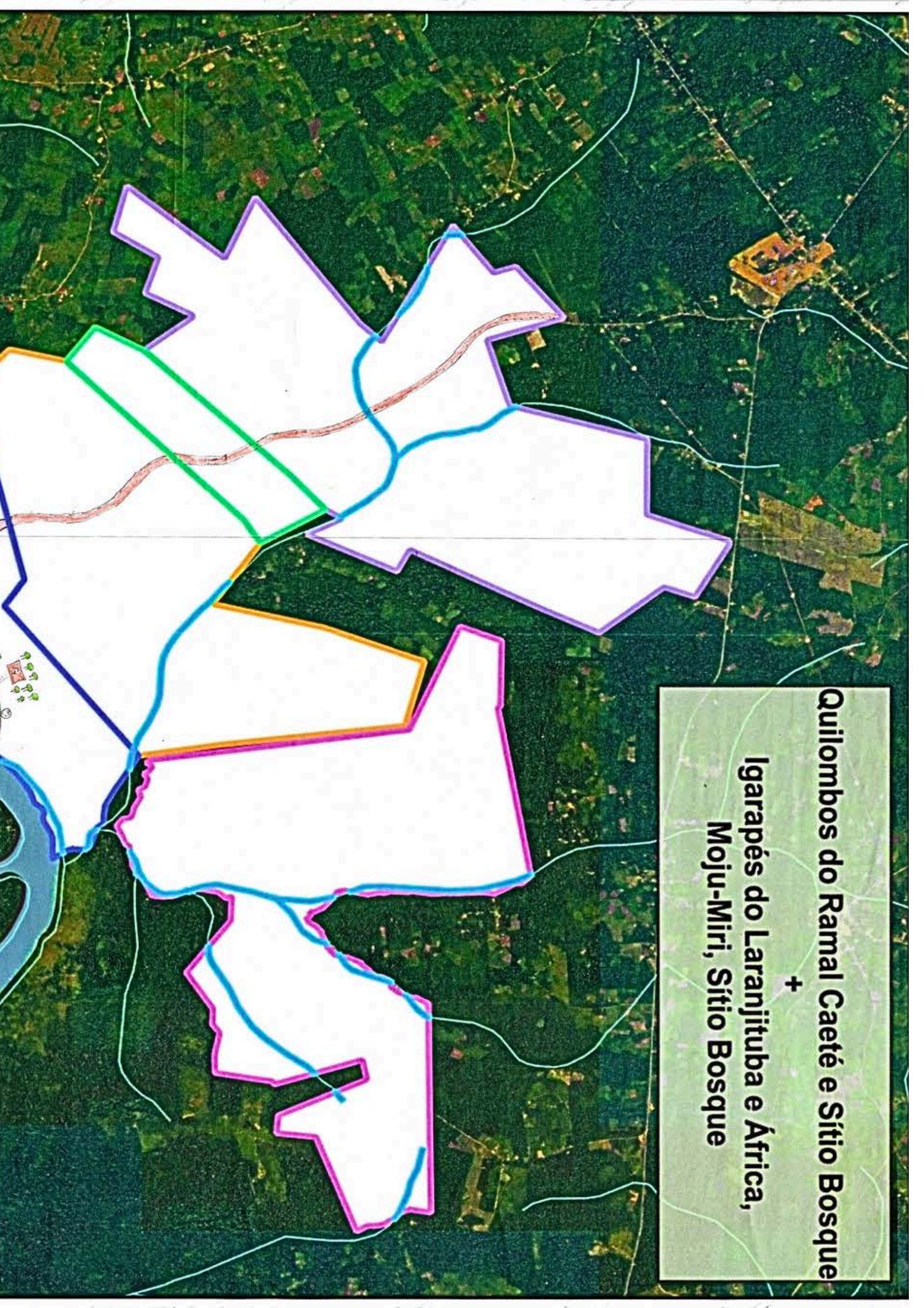
Sr. Carlos

Sr. Carlos

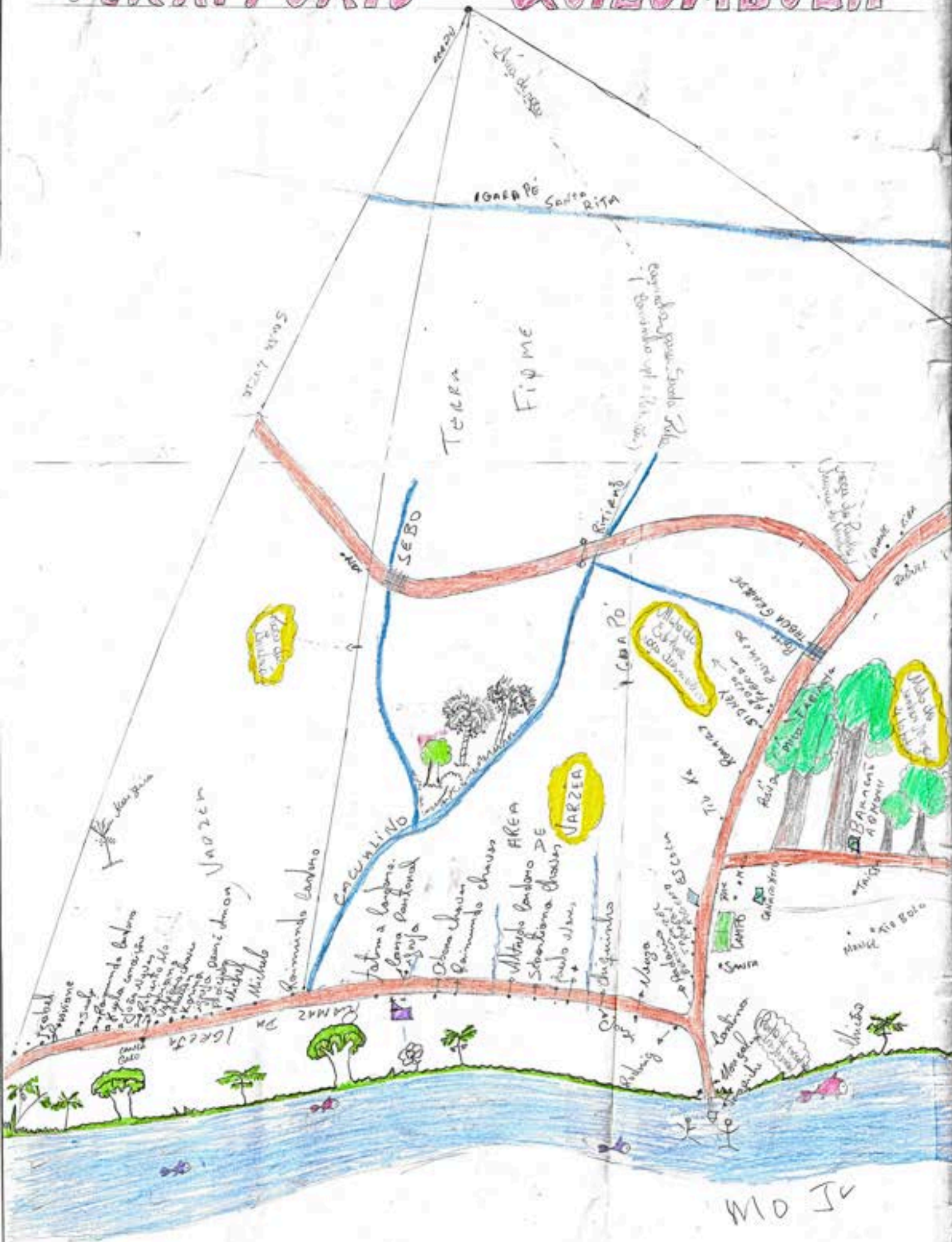
Rio Mosquito



**Quilombos do Ramal Caeté e Sítio Bosque
+
Igarapés do Laranjituba e África,
Moju-Miri, Sítio Bosque**



QUILOMBOLA



[illegible]



Duas mulheres na luta pelo respeito, pelas ancestralidades e em busca do diálogo

Andrea Cardoso, do quilombo de Moju Miri, e **Vanuza Cardoso**, do quilombo do Abacatal, realizaram um importante diálogo.

O diálogo das duas é exemplar. Pertencendo a diferentes religiões, Andrea e Vanuza se encontram no respeito que têm cada uma da religião da outra. E também no valor que dão às ancestralidades.

Andrea é evangélica, da Assembleia de Deus, e Vanuza é uma Yao da Guiança, na Umbanda. Ambas são lideranças respeitadas nas respectivas comunidades e no movimento quilombola.



Vanuza: Uma mensagem que esse material didático precisa passar para o estudante é essa questão do respeito. A gente precisa ter respeito pelo outro, independente do segmento religioso, a gente precisa respeitar. A gente sempre quer respeito, mas a gente também precisa dar o respeito. As religiões que entram na nossa comunidade precisam respeitar a forma como aquele povo se auto declara, a forma como aquele povo pensa a sua fé, cultua o seu conhecimento. O ponto inicial é o respeito.



Andrea: Faço minhas as palavras da Vanuza, porque a gente sempre fala nesse sentido, a questão do respeito. Eu, como professora, preciso passar aos estudantes esse valor. Eu falo muito nessa questão de respeitar e isso envolve muito a questão da religiosidade. Porque a gente recebe na escola estudantes de vários segmentos. Cada um vai defender a sua religião, a sua fé a sua maneira, mas sempre trazendo essa questão do respeito. Eu luto por isso, pela questão do respeito.

Vanuza: Minha família é católica, mas sempre referenciando os santos da tradição afro brasileira, os nossos orixás. Em Abacatal, a partir do momento que começou a entrar outras religiões, houve um choque, porque as parteiras e benzedeiras, as pessoas que de fato faziam esse trabalho pela afro-religiosidade, com a natureza, pelos guias, pelas referências das ancestralidades, eles deixaram de fazer isso. Abacatal tem o catolicismo, tem as igrejas pentecostais e tem eu e a minha família, que somos afro.

Eu acredito na fé que me move, eu cultuo meus orixás. Mas as igrejas dizem que isso não é de Deus.

Na comunidade todo mundo é parente, todo mundo se conhece, mas isso vai dividindo e afastando as pessoas. Eu preciso estar em diálogo com o cristianismo, com os evangélicos. Para o bem do território, para o bem do território a gente precisa estar em harmonia.

Andrea: Os líderes religiosos sempre falam na questão do amor, mas na prática a gente vê completamente diferente, o contrário do que se prega no púlpito da igreja. Na minha comunidade nunca houve manifestação de outras religiões.

Quando a igreja evangélica adentrou na comunidade, no final da década de oitenta para noventa, as famílias foram entrando aos poucos, mas havia ainda o diálogo com as lideranças, porque meus avós, meus pais, continuaram fazendo os rituais deles. Mas depois que as lideranças mais velhas se foram, os pastores que entram no território, porque há esse rodízio, já não pregam e nem praticam o diálogo.

E a igreja cresce e a gente vem percebendo essa imposição sobre a juventude, esse apagamento. Fui tida como rebelde dentro da igreja, porque eu debatia essa questão. Sempre me posicionei

Vanuza: Isso não pode ser naturalizado nas comunidades. Se tem a parteira, que faz o processo do parto com as ervas, as curas, porque um abençoado não sei lá de onde, que acredita na religião dele, vai dizer que tá tudo errado?

Se sempre foi assim, se curava o resguardo da parida em casa, de uma forma diferente do hospital, porque a parteira ficava ali, cuidando. Em que momento isso se tornou errado?

Em que momento isso não é de Deus?

Porque os conhecimentos de quem prepara o banho, de quem prepara os chás e colhe as ervas no momento certo, que manuseia elas da forma certa, em que momento isso deixou de ser verdade?

As comunidades precisam desses conhecimentos. A minha religião, a minha fé, não é melhor nem pior que a de ninguém. Como as pessoas se colocam nesse lugar de dizer o que é certo e o que é errado?

Mas o que a gente precisa nas nossas comunidades, e para além das nossas comunidades, é combater a hipocrisia.

Pregar uma coisa que não faz, como a Andrea deu o exemplo. Espaço de amor, de união, de compreensão, como você prega uma coisa que você não faz? Meu axé é seu amém!



Andrea: Eu percebendo a questão da fala, que Deus é amor, mas onde está esse amor? Onde está o respeito pelo próximo, pela escolha do próximo? Tem essa tentativa de apagamento da nossa ancestralidade, da nossa identidade, da nossa história. É importante contribuir para fazer as pessoas entenderem de onde nós somos, qual é a nossa identidade.

Eu tenho buscado o diálogo. No protocolo de consulta, Sueli, uma liderança e presidente da comunidade, evangélica do círculo de oração, levou uma fala sobre ancestralidade. Antes disso, no período da pandemia, quando a gente precisou ficar em casa, todo esse saber ancestral voltou.

Todas as pessoas da comunidade tiveram os sintomas, e o que acontece? O grupo de mulheres da comunidade se reúne para fazer banho, para fazer chá, para distribuir entre as pessoas da comunidade, e dizer assim: essa dose aqui é para tal pessoa, de tal idade. Esse saber aflorou, voltou.

E, findando esse período da pandemia, a gente vai para o processo do protocolo de consulta e vai fazer a árvore genealógica, e aí vem toda a memória, que foram as pessoas, qual a importância delas para a comunidade, para a preservação da natureza, e isso foi um momento em que a nossa ancestralidade foi muito presente.

Foram histórias que a gente foi trazendo e isso foi emocionante. A partir daí, do protocolo de consulta e do avivamento das ancestralidades, hoje a gente já está dialogando na comunidade. As pessoas vão assumindo outro posicionamento, já não é mais aquela bolha. Hoje a gente já consegue dialogar. E uma das questões que a gente fala é muito essa questão do respeito. A partir do momento que a gente aprende a respeitar a decisão do próximo, a gente tá praticando o amor que se prega no púlpito das igrejas, de que tanto se fala em espaços onde se fala de religião. Eu acho que deveria sempre predominar o respeito.

Vanuza: É nossa responsabilidade repassar isso. Como a gente está nesse lugar, quem veio antes de nós, onde a gente quer chegar, mas de que forma a gente quer chegar, não esquecendo a nossa ancestralidade, sem desmerecer todo o nosso conhecimento.

A gente tem que saber de onde a gente veio. Uma mensagem que esse material didático precisa passar para o estudante é essa questão do respeito. A gente precisa ter respeito pelo outro, independente do segmento religioso, a gente precisa respeitar. A gente sempre quer respeito, mas a gente também precisa dar o respeito. As religiões que entram na nossa comunidade precisam respeitar a forma como aquele povo se auto declara, a forma como aquele povo pensa a sua fé, cultua o seu conhecimento. O ponto inicial é o respeito.

Andrea: Faço minhas as palavras da Vanuza, porque a gente sempre fala nesse sentido, a questão do respeito. Eu, como professora, preciso passar aos estudantes esse valor, o respeito às escolhas, às formas de se vestir, como você quer se apresentar.

Essa questão de você se colocar no lugar do outro, dizem que é o lugar mais difícil, mas, quando se tem esse respeito, você leva isso em consideração. Eu falo muito nessa questão de respeitar e isso envolve muito a questão da religiosidade.

Porque a gente recebe na escola estudantes de vários segmentos. Cada um vai defender a sua religião, a sua fé a sua maneira, mas sempre trazendo essa questão do respeito. Eu luto por isso, pela questão do respeito.



O TURBANTE: SIGNIFICADO DA TRADIÇÃO

Andrea: Uma vez eu fui de turbante para a igreja e uma dessas lideranças religiosas tentou tirar ele da minha cabeça, dizendo que eu estava influenciando as irmãs, que era uma heresia, enfim, demonizando o adereço que a gente gosta tanto de usar. A gente coloca o turbante porque tem toda uma história, um significado pra gente. A minha avó, ela não chamava turbante, ela chamava tecido. Um era para proteger do sol, quando ela ia pra roça, ela tinha um tipo que pano que ela colocava na cabeça. Quando ela estava na cozinha, era um outro tipo, era questão de higiene, para não cair cabelo na comida, essas coisas. Quando ela ia pra festa, era um outro tipo e também de uma outra forma que ela colocava. E ela também sempre dizia pra gente, que a bisavó dela contava, que elas usavam um tecido, um pano amarrado na cabeça para proteger do senhor, porque às vezes ele estava com raiva e aí, se elas tivessem sem uma proteção na cabeça, ele mandava a mão no cabelo e puxava, cortava, essas atrocidades. E assim elas criaram esse método de estar com um pano na cabeça para essas várias situações. A nossa história a gente sabe, e elas foram passadas oralmente, sempre.

Vanuza: O significado do turbante pra mim, quando eu preciso, isso tem muito a ver com a minha espiritualidade. Quando eu preciso cobrir o meu Ori, a minha cabeça, quando eu percebo que as energias do dia podem me levar para outro momento, eu cubro a minha cabeça. O turbante é muito isso, é uma prevenção, tu tá guardando uma coisa que é sagrada pra ti, os conhecimentos que estão na sua cabeça, que para nós é o Orí, que precisa ir junto com o teu OKan, que é o coração. Orí e Okan precisam caminhar juntos. Eu não posso falar uma coisa se o meu coração está sentido outra. Espaço de amor? Você não pode pregar uma coisa que você não faz.

TUTORIAL DE TURBANTE

por Lorena Moraes



A saúde quilombola é baseada nos princípios do Sistema Único de Saúde (SUS), que são a universalidade, a integralidade e a equidade.

A Política Nacional de Saúde Integral da População Negra (PNSIPN), instituída em 2009, visa combater as desigualdades no SUS e promover a saúde das pessoas negras de forma integral. A aprovação da PNSIPN é fruto das lutas e das mobilizações realizadas pelo movimento negro e por outros movimentos da sociedade civil organizada, com representantes também dos movimentos e das populações.

É fundamental que os serviços de saúde compreendam práticas ancestrais de cuidado e cura, relacionadas à identidade étnica e ao conhecimento no território, para que as/os quilombolas não sejam excluídas/os dos processos de atenção ofertados pelo SUS. BRASIL.

Uma boa leitura para aprofundar essas informações podem ser encontradas na seguinte publicação: Ministério da Saúde. **Política Nacional de Saúde Integral da População Negra**: uma política para o SUS. 3. ed. Brasília (DF): Editora do Ministério da Saúde, 2017. 44 p.



Sugestão de Leitura

https://neobuff.ly/wp-content/uploads/sites/416/2021/10/CulinAfro_Livro-versao%CC%83so-final.pdf



Sexualidade

A sexualidade faz parte de um conjunto de temas que contribuem para o conhecimento de si e do outro. Viver a sexualidade de maneira responsável, com menos riscos e com respeito, é uma questão fundamental dos direitos humanos. Conversar sobre sexualidade e possíveis dúvidas relacionadas é muito necessário e não pode ser tido como um tema tabu na escola.

Conversar sobre o tema pode ajudar a pessoa a perceber que a sua própria sexualidade não é esquisita, e pode também até mesmo alertar para a necessidade da pessoa procurar um profissional de saúde.

A sexualidade acompanha nossa vida, na forma como nos expressamos nos nossos relacionamentos e na nossa relação conosco mesmos. Tudo que vivemos e sentimos acontece no nosso corpo. Assim, não é possível separar a sexualidade do corpo ou pensar o corpo sem considerar a sexualidade.

A sexualidade faz parte da personalidade de cada um, é uma necessidade básica e um aspecto do ser humano que não pode ser separado de outros aspectos da vida.

Sexualidade não é sinônimo de coito (relação sexual) e não se limita à ocorrência ou não de orgasmo. Sexualidade é muito mais que isso, é a energia que motiva a encontrar o amor, contato e intimidade e se expressa na forma de sentir, nos movimentos das pessoas, e como estas tocam e são tocadas.

A sexualidade influencia pensamentos, sentimentos, ações e interações e, portanto, a saúde física e mental. Se saúde é um direito humano fundamental, a saúde sexual também deveria ser considerada um direito humano básico.

No ensino básico, muitos estudantes estarão vivendo a puberdade, fase do crescimento que se passa no corpo da criança e do adolescente, provocando às vezes um sentimento de estranheza.

A puberdade está ligada às modificações hormonais que podem começar a partir dos oito anos nas meninas e nove anos nos meninos e provocam aumento das mamas, dos pelos, dos testículos e do pênis. Nessa fase, o crescimento acelera.

Na adolescência, o corpo passa por diversas transformações. Alguns adolescentes ficam em guerra permanente com a sua imagem (GRILLO et al, 2023).

Para mais informações, segue a sugestão de leitura: ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE, 1975, apud VIVENDO A ADOLESCÊNCIA, 2022).

É importante conversar com os jovens sobre relação sexual, para enfatizar a necessidade dela ser segura e protegida.



O uso da camisinha masculina e da camisinha feminina protege das Infecções Sexualmente Transmissíveis (IST), como o HIV/AIDS, HPV, Sífilis, Hepatites B e C, entre outras. E também protege de uma gravidez indesejada. Ao se relacionar sexualmente, é necessário que a juventude dialogue sobre o uso do preservativo.





Sugerimos a **Cartilha de Saúde** para Jovens como referência de conteúdos devem ser discutidos em sala de aula, como a puberdade e mudanças do corpo, uso de preservativos, DSTs, sobre os danos do uso de álcool e drogas, e, depressão. Outra cartilha interessante, é o “Vamos falar sobre sexualidade?”, que também trata dessas temáticas de forma lúdica.

Abaixo, um trecho da Apresentação da Cartilha de Saúde para Jovens:

CARTILHA DE SAÚDE PARA JOVENS

SECRETARIA DE JUVENTUDE | PREFEITURA DE MARACANGAPÉ | **brasilcola** GOV. DO BRASIL



Eu sou a Cartilha de Saúde Jovem, trago para você algumas informações básicas, porém, necessárias para tua saúde.

Eu vou está abordando alguns temas como: puberdade e a mudanças do nosso corpo; uso de preservativo, como usá-lo e por quê; DSTs, o que são e como preveni-las; obesidade, e suas consequências, o que posso fazer; álcool, é necessário na juventude, por quê; drogas e suas consequências; depressão, enfim, temas super legais e atuais que podem ajudar-nos a nos conhecermos melhor, temos uma boa saúde e uma qualidade de vida no futuro muito boa e, sem falar, que vamos evitar levarmos lá para a frente, quando estivermos mais velhos, consequências que poderíamos ter evitado se tivéssemos observado a nossa vida na juventude; não é legal?

Olha só, é importante você ter uma saúde adequada para sua idade, é isso que quero te mostrar, mas você vai também poder está levando para o resto de tua vida, e também, está passando para os teus colegas e toda tua família, dessa forma, ajudando a todos da tua comunidade a ter uma boa saúde e uma qualidade de vida muito, mas muito melhor.



Ao colocar a camisinha masculina é preciso primeiramente fazer o rasgo pela parte denteada. Segurar e torcer a ponta, assim evita que entre ar facilitando o ajuste no pênis ereto.



Acesse mais informações em:

<https://bvsmis.saude.gov.br/camisinha-masculina/>

Acesse mais informações em:

<https://brasilescola.uol.com.br/sexualidade/como-usar-camisinha-feminina.htm>



A camisinha feminina é uma tecnologia saudável e versátil. Cada envelope orienta em que parte fazer o rasgo para acessar a camisinha, e trás ilustração de como posicioná-la na vagina antes da penetração.

Atenção: Os serviços de saúde realizam entrega de preservativos em suas unidades.



O MAPA CORPO TERRITÓRIO

O Mapa Corpo Território “expõe de forma ilustrativa a exploração dos bens comuns assentada em uma concepção utilitarista que concebe a natureza como fonte de matérias-primas, promovendo o saque, a privatização e a contaminação dos terrenos coletivos e dos recursos hídricos.

E discute o desenvolvimento da indústria extrativista que afeta diretamente ou indiretamente a saúde e o cotidiano, degradando a qualidade de vida das comunidades”.

O Mapa Corpo Território foi desenvolvido a partir de intercâmbio de professores e participantes do curso “Introdução à análise dos processos de saúde em contexto de extrativismo”, organizado pelo Instituto de Saúde Socioambiental da Universidad Nacional de Rosario/Argentina com o apoio do escritório Cone Sul da Fundação Rosa Luxemburgo. Atualmente, o material está sendo trabalhando com organizações sociais no Brasil, no âmbito do programa clima da Fundação Rosa Luxemburgo.

Este trabalho expõe de forma ilustrativa a exploração dos bens comuns assentada em uma concepção utilitarista que concebe a natureza como fonte de matérias-primas, promovendo o saque, a privatização e a contaminação dos terrenos coletivos e dos recursos hídricos.

E discute o desenvolvimento da indústria extrativista que afeta diretamente ou indiretamente a saúde e o cotidiano, degradando a qualidade de vida das comunidades.

O estudo evidencia as violências históricas as quais foram submetidos os povos colonizados da América Latina que atingiram tanto os territórios ancestrais, quanto o primeiro território, o corpo.

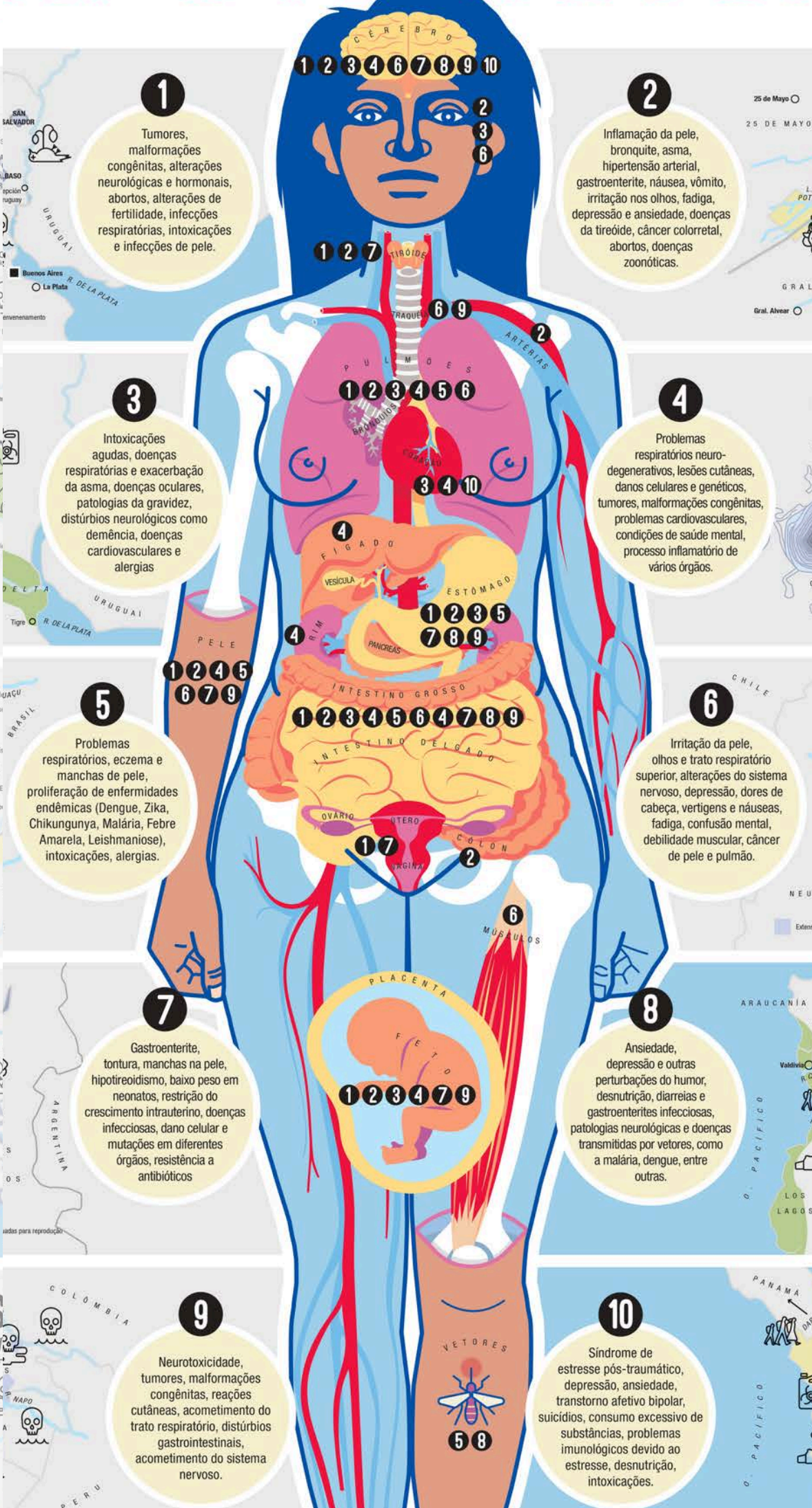
Nele estão impressas as consequências geradas pelo avanço da fronteira extrativista, mostrando os males, doenças e limitações que sua expansão acarreta.

O Mapa Corpo Território “evidencia as violências históricas às quais foram submetidos os povos colonizados da América Latina que atingiram tanto os territórios ancestrais, quanto o primeiro território, o corpo. Nele estão impressas as consequências geradas pelo avanço da fronteira extrativista, mostrando os males, doenças e limitações que sua expansão acarreta.

Disponível em:

<https://rosalux.org.br/product/mapa-corpo-territorio/>





Este mapa interativo foi desenvolvido para uso informativo e didático. Surge do intercâmbio de professores e participantes do curso “Introdução à análise dos processos de saúde em contextos de extrativismo”, organizado pelo Instituto de Saúde Socioambiental com o apoio da Fundação Rosa Luxemburgo.

Desenho e edição: Iconoclastas. Setembro a novembro de 2020, durante a pandemia de coronavírus. Tradução Liga de Saúde Coletiva (LIASC)/UFMG.



2

**TERRITORIO EM DESTAQUE:
SALADILLO, BUENOS AIRES, ARGENTINA**

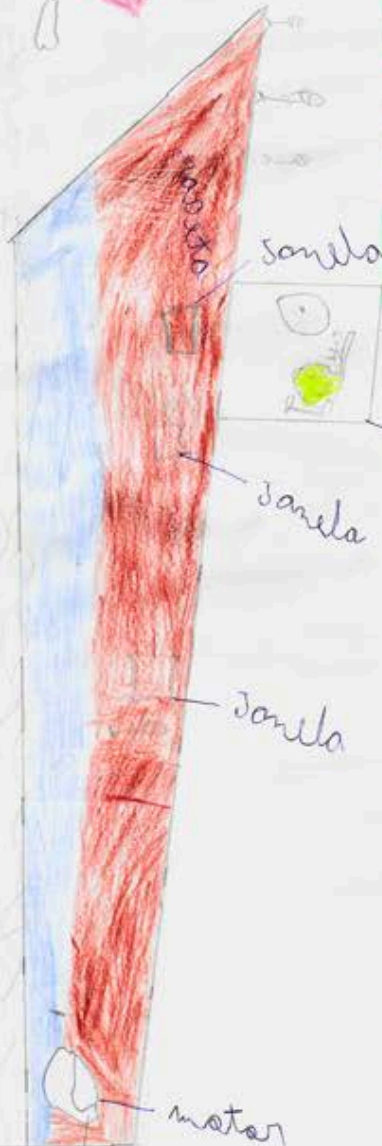
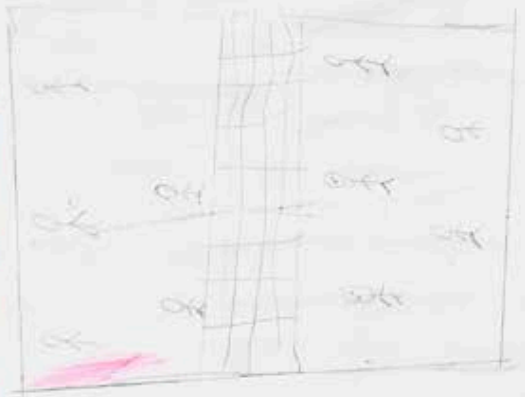
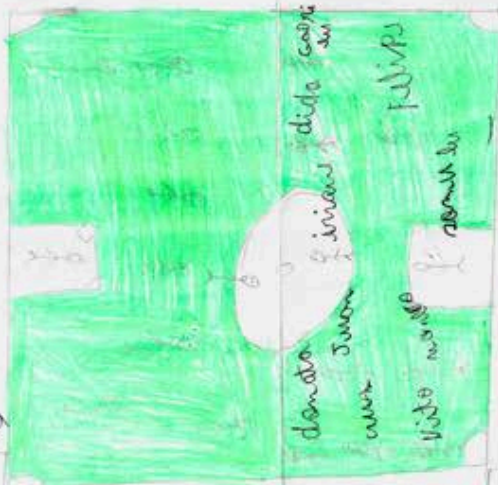
[illegible]

**TERRITORIO EM DESTAQUE:
LA ALUMBRERA, CATAMARCA, ARGENTINA**

**TERRITÓRIO EM DESTAQUE:
PUEL MAPU, ARGENTINA**



trapeze



janela

janela

janela

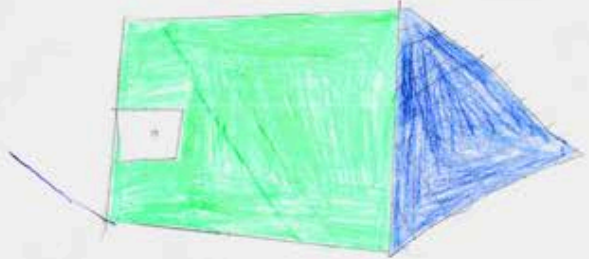
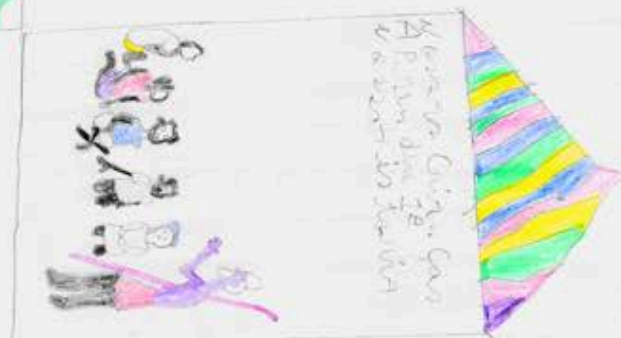
motor

palheta

comando

parafuso

FELIZ ANIVERSÁRIO



Ca. Juleis

2011

em an da 5000 m

O texto que segue é um resumo na forma de uma adaptação didática dos artigos de **Ana Nóbrega**, intitulado **“Entenda o que é gênero e suas definições”**, que pode ser encontrado na íntegra no site <https://www.ecycle.com.br/o-que-e-genero/>, acessado em 05/03/2024, e dos slides da Profa. Dra. **Maria Eulina P. de Carvalho**, do NIPAM/Centro de Educação/UFPB.

Gênero é diferente de sexo e de sexualidade. Enfim - Gênero: o que é?

Primeiro é preciso refletir sobre a seguinte questão - pessoas do sexo feminino se identificam com o **gênero feminino**, e pessoas do sexo masculino se identificam com o **gênero masculino**. Veja bem! Porque nem sempre essa é a situação.

Quando nascemos somos reconhecidos pelo sexo biológico. A vagina é o órgão que designa se uma pessoa é de sexo feminino. E o pênis designa que se é do sexo masculino.

Atenção - a característica física do sexo biológico não está diretamente ligada ao gênero. Pois o sexo biológico de uma pessoa pode ser diferente do seu gênero, porque gênero é uma construção social.

Gênero é uma construção social

Sim, pois GÊNERO se liga a características que a sociedade atribui a homens, mulheres, meninos e meninas durante a vida. Portanto, **GÊNERO se relaciona a identidades, papéis e atitudes** das pessoas na sociedade. E isso se modifica ao longo do tempo e de acordo com o contexto em que a pessoa se inclui.

GÊNERO é considerado algo binário no senso comum. A humanidade entende como algo referido apenas em homem e mulher. Mas, GÊNERO vai muito além disso. Há intensos questionamento e essa percepção tem evoluído, uma vez que o número de pessoas que não se identifica com esse padrão binário tem crescido. Padrões culturais mudam com o passar do tempo.

IMPORTANTE SABER que as expectativas da sociedade em relação aos GÊNEROS são diferentes em cada país e cultura. Algumas sociedades são mais rígidas, mais dominadas por estereótipos e preconceitos do que outras. Inclusive em algumas culturas indígenas gênero é algo diverso do padrão convencional da nossa sociedade, porque nelas se reconhecem mais de dois GÊNEROS, com papéis diferentes dos da nossa cultura.

Igualmente essencial saber que problemas relacionados à ideia convencional de GÊNERO, e a expectativas da sociedade quanto a comportamentos e atitudes, como o machismo ou a transfobia, são universais e precisam ser enfrentados em cada contexto, porque causam sofrimento.

Assim fica compreendido que **GÊNERO não é a mesma coisa que sexo biológico**.





Uma pessoa transgênero expressa o gênero ao qual ela se identifica, que não é o mesmo GÊNERO que lhe foi atribuído no nascimento. Pessoas trans não se enxergam encaixadas dentro das normas e atitudes que lhes foram designadas quando crianças. E pessoas que se identificam com o gênero que lhes foi dado ao nascer são identificadas como cisgênero.

Informação fundamental - GÊNERO é diferente de sexo e é também diferente de sexualidade. Mesmo que alguém se identifique como uma mulher trans, não significa que ela não possa se entender como um indivíduo heterossexual ou homossexual.

As tradicionais identidades dicotômicas de gênero (forte x fraca, dominador x dominada) e as hierarquias de GÊNERO (valorização de coisas de homem e desvalorização de coisas de mulher) são contestadas como construções sociais e culturais danosas não apenas para as mulheres, mas para todos os seres humanos. A ordem patriarcal tradicional é uma ordem gendrada, que divide tudo em dois: mundo de macho e mundo de fêmea.

E a sexualidade? Ela é definida pela atração sexual ou romântica do ser humano a outras pessoas, sejam elas do gênero oposto, do mesmo gênero ou até mesmo indiferente da ideia de gênero. GÊNERO não é sexo! Sexo, sexualidade, gênero, identidade de gênero e orientação sexual são conceitos distintos. O conceito de gênero serve para problematizar as desigualdades sociais que se sustentam em diferenças (corporais, psíquicas e sociais) usadas para classificar e hierarquizar indivíduos como homens e mulheres, assim como as distintas expressões de masculinidade e feminilidade.

Discutindo gênero em sala de aula

Desejamos uma cultura de não violência e paz, de oportunidade de desenvolvimento e realização humana para todos/as/es.

Tampouco rechaçamos as religiões e as pessoas religiosas, sabendo que há diversidade dentro de cada denominação religiosa e desacordo entre progressistas e fundamentalistas.

Entendemos que a diversidade de famílias não nega a família heterossexual!

Acreditamos que a diversidade sexual e de gênero é mais propícia à saúde psíquica e à convivência e coesão sociais.

Sendo a escola um espaço estratégico para (con)formar os indivíduos e grupos em torno de diferentes ideologias, valores, crenças, e sendo o currículo escolar entendido como produtor de identidades, a disputa em torno do que ensinar e não ensinar nas escolas refere-se à construção de identidades, inclusive de gênero.

Os defensores de um projeto de lei intitulado “escola sem partido”, que se opõem à “ideologia de gênero” (entendida do jeito deles), propõem que todas as escolas públicas deveriam ser uma escola particular de ideologia única (a dos proponentes do projeto), baseada numa crença religiosa particular (a deles: a de que Deus criou a heteronormatividade junto com o homem e a mulher).

Ora, a escola pública é de todas as famílias (não só das famílias deles). De acordo com a Constituição de 1988, tem autonomia democrática e compromisso com o pluralismo ideológico e a diversidade, inclusive religiosa, sexual, de gênero e das famílias. Na educação, os princípios da ‘neutralidade’ política, ideológica e religiosa do Estado se expressam justamente como pluralismo de ideias no ambiente escolar.

Como diz **Bel Hooks (2000)**, o feminismo (força cultural que alimenta a teorização de gênero) é para todos!



Sugestão de Leitura



Bell Hooks – TUDO SOBRE O AMOR

Honestidade: seja verdadeira/o com o amor

A criança ferida dentro de muitos homens é um menino que, da primeira vez que falou suas verdades, foi silenciado pelo sadismo paterno, por um mundo patriarcal que não queria que ele reivindicasse seus reais sentimentos.

A criança ferida dentro de muitas mulheres é uma menina que foi ensinada desde os primórdios da infância que deveria se tornar outra coisa que não ela mesma e negar seus verdadeiros sentimentos, para atrair e agradar os outros.

Quando homens e mulheres punem uns aos outros por dizer a verdade, reforçamos a ideia de que o melhor é mentir. Para sermos amorosos, precisamos estar dispostos a ouvir as verdades uns dos outros e, o mais importante, reafirmar o valor de dizer a verdade. As mentiras podem fazer as pessoas se sentirem melhor, mas não nos ajudam a conhecer o amor.

Compromisso: que o amor seja o amor-próprio

O compromisso de dizer a verdade estabelece os fundamentos para a abertura e a honestidade, que são a pulsação do amor.

Quando podemos nos ver como realmente somos, e nos aceitamos, construímos os fundamentos necessários para o amor-próprio. Todos já ouvimos a máxima: “Se você não se ama, não poderá amar mais ninguém”.

Soa bem. No entanto, é muito comum sentirmos certo grau de confusão ao ouvir essa afirmação.

A confusão surge, pois a maioria das pessoas que pensam não serem dignas de receber amor tem essa percepção porque, em algum momento de sua vida, foi socializada por forças fora de seu controle para se ver indigna de amor.

Nós não nascemos sabendo como amar alguém, quer se trate de nós mesmos ou de outra pessoa. Contudo, nascemos capazes de reagir ao carinho.

Conforme crescemos, podemos dar e receber atenção, afeição e alegria.

Aprender como nos amar e como amar os outros dependerá da existência de um ambiente amoroso.

Bell Hooks –

Honesty: Be True to Love

The Wounded Child inside many males is a boy who, when he first spoke his truths, was silenced by paternal sadism, by a patriarchal world that did not want him to claim his true feelings.

The Wounded Child inside many females is a girl who was taught from early childhood on that she must become something other than herself, deny her true feelings, in order to attract and please others.

When men and women punish each other for truth telling we reinforce the notion that lies are better. To be loving we willingly hear each other's truth and, most important, we affirm the value of truth telling. Lies may make people feel better, but they do not help them know love.

Commitment: Let Love Be Love in Me

Commitment to truth telling lays the groundwork for the openness and honesty that is the heartbeat of love.

When we can see ourselves as we truly are and accept ourselves, we build the necessary foundation for self-love. We have all heard the maxim “If you do not love yourself, you will be unable to love anyone else.”

It sounds good. Yet more often than not we feel some degree of confusion when we hear this statement.

The confusion arises because most people who think they are not loveable have this perception because at some point in their lives they were socialized to see themselves as unloveable by forces outside their control.

We are not born knowing how to love anyone, either ourselves or somebody else. However, we are born able to respond to care.

As we grow we can give and receive attention, affection, and joy.

Whether we learn how to love ourselves and others will depend on the presence of a loving environment.

Em um mundo ideal, todos aprenderíamos na infância a amarmos a nós mesmos. Cresceríamos seguros de nosso valor e merecimento, espalhando amor aonde quer que fôssemos, deixando nossa luz brilhar. Se não aprendemos o amor-próprio na juventude, ainda há esperança.

A luz do amor está sempre em nós, não importa quão fria esteja a chama. Ele está sempre presente, esperando uma fagulha que o inflame, esperando que o coração desperte e nos leve de volta para a primeira lembrança de ser a força da vida dentro de um lugar escuro esperando para nascer — esperando para ver a luz.

Valores: viver segundo uma ética amorosa

Não conheço ninguém que tenha adotado uma ética amorosa e não tenha se tornado uma pessoa mais alegre e mais realizada. A suposição comum de que o comportamento ético acaba com a diversão na vida é falsa. Na realidade, viver eticamente garante que os relacionamentos em nossa vida, incluindo encontros com estranhos, alimentem o nosso crescimento espiritual. Comportar-se de maneira antiética, sem pensar nas consequências de nossas ações, é como comer toneladas de alimentos ultraprocessados. Embora o sabor possa ser bom, no fim, o corpo nunca está adequadamente nutrido e permanece num estado constante de falta e anseio. Nossa alma sente essa falta quando agimos de maneira antiética, nos comportando de formas que rebaixam o nosso espírito e desumanizam os outros.

Comunidade: uma comunhão amorosa

Para garantir a sobrevivência humana em todos os lugares do mundo, mulheres e homens se organizam em comunidades. Comunidades alimentam a vida — não as famílias nucleares nem o “casal”, e tampouco a dureza individualista. Não há lugar melhor para aprender a arte do amor que numa comunidade.

Todos nós ansiamos por uma comunidade amorosa. Ela eleva a alegria da vida. No entanto, muitos de nós buscam a comunidade apenas para escapar do medo da solidão. Saber como estar sozinho é central para a arte de amar. Quando somos capazes de ficar sozinhos, podemos estar com os outros sem usá-los como válvula de escape.

In an ideal world we would all learn in childhood to love ourselves. We would grow, being secure in our worth and value, spreading love wherever we went, letting our light shine. If we did not learn self-love in our youth, there is still hope.

The light of love is always present, waiting for the spark to ignite, waiting for the heart to awaken and call us back to the first memory of being the life force inside a dark place waiting to be born – waiting to see the light.

Values: Living By a Love Ethic

I know no one who has embraced a love ethic whose life has not become joyous and more fulfilling. The widespread assumption that ethical behavior takes the fun out of life is false. In actuality, living ethically ensures that relationships in our lives, including encounters with strangers, nurture our spiritual growth. Behaving unethically, with no thought to the consequences of our actions, is a bit like eating tons of junk food. While it may taste good, in the end the body is never really adequately nourished and remains in a constant state of lack and longing. Our souls feel this lack when we act unethically, behaving in ways that diminish our spirits and dehumanize others.

Community: Loving Communion

To ensure human survival everywhere in the world, females and males organize themselves into communities. Communities sustain life – not nuclear families, or the “couple,” and certainly not the rugged individualist. There is no better place to learn the art of loving than in community.

We all long for loving community. It enhances life's joy. But many of us seek community solely to escape the fear of being alone. Knowing how to be solitary is central to the art of loving. When we can be alone, we can be with others without using them as a means of escape.

Reciprocidade: o coração do amor

Ao darmos uns aos outros, aprendemos a experimentar a reciprocidade. Para curar a guerra entre os gêneros baseada em lutas por poder, mulheres e homens escolhem fazer da reciprocidade a base de seus vínculos, garantindo que o crescimento de cada pessoa seja importante e seja estimulado. Isso aprimora nossa capacidade de conhecer a alegria.

Cura: o amor redentor

O amor cura. Quando somos feridos nos espaços onde deveríamos conhecer o amor, é difícil imaginar que o amor realmente tenha o poder de mudar tudo. Não importa o que tenha acontecido em nosso passado: quando abrimos nosso coração para o amor, podemos viver como se tivéssemos nascido de novo, sem esquecer o passado, mas vendo-o de uma forma nova, deixando que ele viva dentro de nós de uma nova maneira. Seguimos adiante com a percepção renovada de que o que já passou não pode mais nos machucar. Ou ainda: se em nosso passado fomos amados, sabemos que não importa a presença ocasional do sofrimento em nossa vida, pois sempre voltaremos para a calma e a felicidade recordadas. A rememoração atenta nos permite reunir outra vez os pedaços e os cacos de nosso coração. É assim que a cura começa.

Mutuality: The Heart of Love

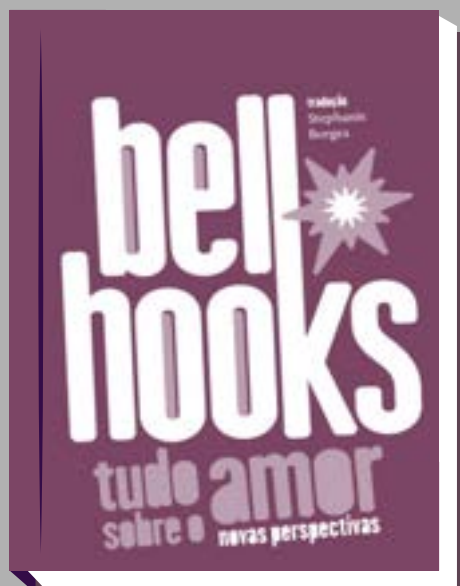
Through giving to each other we learn how to experience mutuality. To heal the gender war rooted in struggles for power, women and men choose to make mutuality the basis of their bond, ensuring that each person's growth matters and is nurtured. It enhances our power to know joy.

Healing: Redemptive Love

Love heals. When we are wounded in the place where we know love, it is difficult to imagine that love really has the power to change everything. No matter what has happened in our past, when we open our hearts to love we can live as if born again, not forgetting the past but seeing it in a new way, letting it live inside us in a new way. We go forward with the fresh insight that the past can no longer hurt us. Or if our past was one in which we loved, we know that no matter the occasional presence of suffering in our lives we will return always to remembered calm and bliss. Mindful remembering lets us put the broken bits and pieces of our hearts together again. This is the way healing begins.



Sugestão de Leitura





No segundo semestre de 2023, estudantes de graduação, cursando a disciplina “Atividade Prática III - Laboratório de Educação e Desigualdades”, no curso de Ciências Sociais da UFPA, realizaram um trabalho de campo, com duração de dois dias, na comunidade de Conceição de Mirindeua, no município de Moju.

A turma se organizou em grupos e um deles, integrado por Marisa Pereira Ataíde, Selma de Nazaré Marinho e Leni do Socorro Vieira, apresentou o trabalho “Desafios da coleta seletiva de resíduos sólidos e seus impactos nas comunidades quilombolas”.

O grupo iniciou a abordagem de um tema muito importante, que precisa ser considerado na educação escolar quilombola. Uma observação feita por estas docentes foi a seguinte:

“o que nos chamou a atenção foi a questão da coleta seletiva dos resíduos sólidos na comunidade. A prefeitura de Moju-PÁ não disponibiliza esse tipo de serviço no local, e o que foi observado foi que, apesar disso, as ruas e espaços de convivências estavam sempre limpas. Ficou então o questionamento: o que eles fazem com o lixo? Em conversa com os moradores, fomos informados que cada morador cuida do seu próprio lixo, queimando, enterrando ou colocando em algumas áreas da comunidade”.

A partir dessas informações e observações, o grupo teceu outras indagações e algumas considerações, as quais, para provocar uma discussão em sala de aula, vamos repassar aqui:

Indagações:

- Qual é o impacto que esse tipo de tratamento dos resíduos sólidos causa na biodiversidade do território?
- Esse modo de tratar o lixo pode afetar negativamente a vida selvagem? Pode causar contaminação dos rios e do próprio solo? Como isso pode prejudicar todo um ecossistema?
- Como a coleta seletiva de resíduos sólidos nas comunidades quilombolas, em especial a comunidade de Conceição de Mirindeua, no município de Moju, poderia ser implantada?

Considerações:

O isolamento das comunidades quilombolas é um problema. Principalmente durante o inverno e por causa das chuvas, o trânsito nos ramais que dão acesso às comunidades fica mais difícil, o que torna a coleta dos resíduos sólidos mais difícil também.

A coleta seletiva dos resíduos sólidos em Conceição de Mirindeua requer uma abordagem holística que leve em consideração desafios específicos. É necessário promover a conscientização acerca do problema, não só da comunidade, mas principalmente do poder público, que não envia o caminhão para coletar o lixo na comunidade.



- É importante buscar parcerias para enfrentar o problema, com investimentos e capacitação, para que uma boa gestão dos resíduos sólidos possa melhorar a condição de vida na comunidade.
- A falta de apoio governamental e a ausência de políticas públicas específicas para a implementação da coleta seletiva em quilombos é um desafio crítico. A falta de incentivos e recursos pode desencorajar as comunidades a adotar práticas sustentáveis.
- É preciso realizar um esforço de conscientização ambiental no próprio município, que não tem um centro de reciclagem e não leva em consideração o problema.
- O acesso aos mercados de produtos reciclados é limitado. Mesmo se a coleta seletiva fosse implementada, a falta de acesso a mercados de reciclagem dificultaria a transformação dos resíduos recicláveis em fonte de renda para a comunidade.

CONCLUSÃO:

A coleta seletiva de resíduos sólidos em quilombos é um desafio, mas a questão precisa e pode ser enfrentada. O principal problema é o plástico. Com a aquisição de produtos industrializados, as embalagens de plástico invadem o território. Isso se relaciona também à merenda escolar, cujos produtos vêm embalados em plástico.

A produção da merenda escolar localmente ajudaria a enfrentar o problema. Uma política de resíduos sólidos nas comunidades quilombolas requer atividades de educação e conscientização, mas o problema maior não está nas comunidades, mas no poder público, que ignora suas necessidades.

Assim, seria importante, além de demandar essa política no município, buscar parcerias com organizações não governamentais e empresas, para obter recursos e apoio técnico para a implementação da coleta seletiva. Seria importante estabelecer um cronograma regular de coleta seletiva, adaptado às necessidades de cada comunidade.

Isso poderia ser feito com a ajuda de caminhões de coleta e cooperativas locais, com a instalação de pontos de coleta seletiva em locais estratégicos na comunidade, como escolas, centros comunitários e áreas de convívio, com treinamento para os moradores sobre como separar adequadamente os resíduos recicláveis e não recicláveis. A criação de cooperativas de reciclagem na comunidade poderia proporcionar uma fonte de renda para os moradores.

O problema dos resíduos sólidos e do lixo deve ser tratado na educação escolar quilombola. É importante adaptar essas sugestões às necessidades específicas de cada comunidade quilombola, levando em consideração fatores como infraestrutura, cultura e recursos disponíveis. Escola e comunidade podem discutir juntas um plano para isso.



Sugestão pedagógica:



Houve uma época em que um professor universitário norte-americano que tentasse abordar a obra de Frantz Fanon em um ambiente acadêmico estaria sujeito a perder o emprego. Naqueles anos turbulentos das décadas de 1960 e 1970, a situação era diferente na América do Sul. No Chile, por exemplo, as idéias de Fanon estavam sendo ensinadas nas salas de aula, e uma leitura cuidadosa da Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire revela o quanto essa obra sofreu a influência de Fanon.

Prefácio do Livro de Fanon por: Lewis R. Gordon



O pensador e escritor piauiense Antônio Bispo dos Santos, o Nêgo Bispo, conversa sobre a valorização do compartilhamento do saber e da memória ancestral nas comunidades quilombolas e sobre como esse costume se difere da mercantilização do saber, que é na sua opinião um dos grandes problemas da sociedade. Fala também das transfluências (que é como nos movemos) e das confluências cosmológicas (que é como nos comunicamos), do encontro do pensar e dos sentidos e da linguagem orgânica entre seres nas comunidades politeístas.

Entrevista concebida a Mali Garcia para o documentário "As Divas Negras do Cinema Brasileiro" produzido por Ras Adauto e Vik Birkbeck para a Enugbarijo Comunicações.

Lélia Gonzalez foi uma intelectual, política, professora e antropóloga brasileira. Seus escritos, simultaneamente permeados pelos cenários da ditadura política e da emergência dos movimentos sociais, são reveladores das múltiplas inserções e identificam sua constante preocupação em articular as lutas mais amplas da sociedade com a demanda específica dos negros e, em especial das mulheres negras.



Os meus olhos coloridos me fazem refletir
Eu estou sempre na minha, e não posso mais fugir
 Meu cabelo enrolado, todos querem imitar
Eles estão baratinados, também querem enrolar
 Você ri da minha roupa, você ri do meu cabelo,
Você ri da minha pele, você ri do meu sorriso
 A verdade é que você tem sangue crioulo, tem cabelo duro... Sarará crioulo

[Nic Dias]

Mano, num encosta nas trança
Mano, eu só quero minha dança
Money na minha poupança
Boy, num te dei confiança
Sou do Norte, não me teste
Mentira num é o que veste
Correndo tipo The Flash
Sempre atrás do meu cash
Contando os malote, jorrando grana
Vê se não esquece

Pra capataz racista... não é mulata é chefe
Minha autoestima tão alta que posso chamar
de monte do Everest... Respeita a mina
nortista, que também é filha do Nordeste
Minha ferida é histórica, estude
Nossa dor é assimétrica, entenda
Nós com bala no crânio
E os MC's preocupado com a métrica

Nic Dias Feat. Mc Super Shock - BRIO



Watch on YouTube



[MC Super Shock]

Ensinaaram a nos odiar, agora vejo meu reflexo por inteiro. Armado até o cresso, difícil não me amar. Difícil é se amar, complicado autoafirmação. Ainda capa de revista, não escapo da revista, violência da polícia com vulgo operação [...] Orgulho é preto. Meu Deus é preto. A luta é preto. O luto é preto. O rap é preto. Todo amor ao povo, preto. Todo poder!



Eu vou tocar minha viola, eu sou um negro cantador.
O negro canta deita e rola, lá na senzala do Senhor.

Dança aí negro nagô (4X)

Tem que acabar com esta história de negro ser inferior.
O negro é gente e quer escola, quer dançar samba e ser doutor.

Dança aí negro nagô (4X)

O negro mora em palafita, não é culpa dele não senhor.
A culpa é da abolição que veio e não o libertou.

Dança aí negro nagô (4X)

Vou botar fogo no engenho aonde o negro apanhou.
O negro é gente como o outro, quer ter carinho e ter amor.

Ninguém ouviu um soluçar de dor

No canto do Brasil um lamento triste sempre ecoou [...]
Negro entoou Um canto de revolta pelos ares no Quilombo dos
Palmares, onde se refugiou.
Fora a luta dos Inconfidentes, pela quebra das correntes, nada
adiantou....
O canto do trabalhador, esse canto que devia ser um canto de alegria,
soa apenas como um soluçar de dor
[...]

Content is no longer available



Eu só te peço, pai...

esses aqui são meus aliados

Proteja seus passos

Eu peço que guarde a fé daquele mano que já foi
levado que esteja em seus braços.

**Eu só te peço pai...mesmo que os cara me parem,
não me deixe perder a fé.**

Mesmo que falte a fé dos que correram do meu
lado, que estejam em seus braços! [...]



O tempero do mar foi lágrima de preto
 Papo reto, como esqueletos, de outro dialeto
Só desafeto, vida de inseto imundo
 Indenização? Fama de vagabundo
Nação sem teto, Angola, Ketu, Congo, Soweto
 A cor de Eto, maioria nos gueto
 [...]

Os tambores dos negros de Palmares

Os tambores do povo de Zumbi!

Os clamores dos negros de Palmares

Os clamores do povo de Zumbi!

Coração da terra, coração do céu

Coração da gente, coração deste afro-
 continente batucando no peito do Brasil!

Ô, ô, ô, ô...

[...]



Os meus olhos coloridos me fazem refletir
Eu estou sempre na minha, e não posso mais fugir
 Meu cabelo enrolado, todos querem imitar
Eles estão baratinados, também querem enrolar
 Você ri da minha roupa, você ri do meu cabelo,
Você ri da minha pele, você ri do meu sorriso
 A verdade é que você tem sangue crioulo, tem cabelo
 duro... Sarará crioulo

**15 penteados fáceis e práticos no dia-a-dia para
 fazer com tranças**





PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO QUILOMBOLA (PPPQ): O QUE É? COMO A COMUNIDADE PODE CONSTRUIR O SEU?



O lugar da educação quilombola é na luta pelo território, pelas águas dos igarapés e pelos direitos das comunidades. Seu propósito é formar o quilombola com consciência do seu lugar no mundo e do lugar que ele quer ocupar nos movimentos de transformação do mundo. O propósito da educação quilombola é dotar o educando quilombola de uma atitude reflexiva a respeito de si mesmo em diferentes contextos.

No contexto da sua própria comunidade, no contexto de uma região que abrange vários territórios, no município, no estado, no país e no movimento global que luta e resiste à degradação do planeta, e da Amazônia. A cartografia deste Caderno traz estas várias dimensões e se propõe como material didático para os projetos políticos pedagógicos quilombolas que as comunidades anseiam para as suas escolas.

Um ponto de partida para discutir PPPQ nas comunidades é situá-lo como instrumento de reconhecimento de valores afro-amazônicos, que a propósito é o traço peculiar deste material didático. Podemos começar situando-o no contexto legal e institucional do Brasil.

Vamos aqui apenas mencionar alguns dispositivos legais sobre os quais a Educação Escolar Quilombola está respaldada, dado que mais acima neste Caderno já tratamos de legislações e instituições. Consideramos aqui neste tópico dar relevo à Resolução CNE/CEB nº 8/2012, que define de maneira detalhada as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Quilombola na Educação Básica. Por isso a apresentamos na íntegra, para que educadores/as e educando/as possam consultá-la sempre.

Importa saber que a Resolução nº 8/2012 está amparada na própria Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996, do Conselho Nacional de Educação. A Resolução nº 8 se relaciona com o Decreto n.º 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), e se liga também ao Parecer CNE/CEB nº 16/2012, do Ministério da Educação e Conselho Nacional de Educação. E se relaciona ainda à Lei 10639/03 e à Lei 10.645/08.

Mas, além destes vínculos legais e institucionais no âmbito nacional, o PPPQ de cada escola quilombola provavelmente necessitará estar legitimado e formalizado no município onde as escolas se localizam. E, para ser efetivo, o PPPQ de cada escola necessitará ser construído de forma participativa, de maneira a integrar na sua formulação e prática a comunidade, o corpo docente da escola e os estudantes. O PPPQ supõe ainda um processo de formação continuada de educadores quilombolas. Tudo isso considerado, vê-se que o PPPQ é de fato um projeto político de grande envergadura.



Esperamos abrir aqui uma discussão sobre como a escola pode construir o seu PPPQ de maneira integrada com a comunidade. Aqui, vamos apenas traçar sugestões, entre as quais a de que sua construção precisará ser feita de forma realmente participativa, e provavelmente com a colaboração de agentes e especialistas externos convidados para o processo.

Um projeto pedagógico construído sobre valores precisa partir do reconhecimento que os ensinamentos acontecem no cotidiano das comunidades. É por isso que se diz que o território é escola. Os ensinamentos acontecem nas relações comunitárias, sendo que a transmissão de saberes é passada dos mais velhos aos mais jovens, como se fosse um ritual mantido pela oralidade de geração para geração. Esse é o valor da ancestralidade.

Nesse ritual da transmissão de saberes está também o valor da oralidade. Por isso, no tópico “Oralidade e Linguagem” deste Caderno aparece a sugestão pedagógica de partir da oralidade para então se alcançar a escrita. Com a fala, os conhecimentos podem ser transmitidos na sua plenitude, sem entraves ou “travancas”, estabelecidos pela escrita. Em outras palavras, no PPPQ o compartilhamento de saberes e conhecimentos entre as gerações é um elemento fundamental e a presença dos mais velhos na escola pode também ser ritualizada. Isso traria para dentro do processo de formação escolar a figura do Griô ou Griote, na forma feminina.

Quem pode melhor falar dos conhecimentos da flora medicinal, das tradições e histórias da comunidade se não esses/as sábios/as? Além disso, ao evocar essa tradição africana, é possível fazer referência às suas origens na África, de forma que educadores/as e educandos/as possam ir ao mapa da diáspora e localizar países como Senegal, Guiné, Mali e Gâmbia, por exemplo.

A construção do PPPQ com o envolvimento da comunidade, de forma realmente participativa, ajudará muito para que ele não se transforme num documento meramente burocrático, “pra inglês ver”. Um processo participativo, capaz de mobilizar o interesse e o entusiasmo das pessoas na comunidade, poderá significar um marco histórico, no sentido de agregar a comunidade, para além das diferenças internas, em torno de uma causa maior, assim como como ocorre nos protocolos de consulta livre, prévia e informada, evento produtor de coesão como ilustramos aqui com o caso do território de Moju Miri.

A construção coletiva do PPPQ reforçará a identidade quilombola e o vínculo entre escola e comunidade.

Este vínculo é um fundamento da proposta curricular da escola quilombola. O próprio processo de discussão e construção participativa do PPPQ, como um momento de intensa e organizada troca de experiências e conhecimentos, fará história e reforçará os vínculos entre as pessoas na comunidade.

Assim como a cartografia, em que o processo de elaboração dos mapas acaba sendo tão importante quanto o produto final, a discussão coletiva do PPPQ é muito relevante para a coesão na comunidade, com as pessoas se reconhecendo nas suas diferenças e diversas orientações culturais, sexuais e religiosas. O respeito à diversidade é um valor a ser enfatizado no currículo da escola quilombola.





A construção coletiva do PPPQ na comunidade é parte da formação dos/as educadores/as, que precisa ser permanente. Os meios institucionais para esta formação continuada precisam ser conquistados, porque o Estado não os irá oferecer sem que o movimento quilombola empreenda uma luta para isso.

Ao trazer as organizações do movimento quilombola para o processo, pode-se discutir as relações entre o local, ou seja, a comunidade, o regional - o que une os vários territórios? -, o nacional e o global, para dar ao PPPQ o necessário caráter político que este instrumento precisa ter.

Esse caráter político é um traço importante deste Caderno, que trabalhou a perspectiva quilombola em diversas escalas cartográficas e eventualmente poderá comparecer como um material didático útil para a realização do direito à educação escolar quilombola.

Atualmente, visando às eleições municipais de 2024, assim como aconteceu para as eleições para os parlamentos estadual e nacional em 2022, os coletivos quilombolas estão discutindo a formação de chapas coletivas. Os lemas “ir pra dentro” e “agora é nós por nós” expressam esse passo gigante do movimento em busca da autonomia. Faz sentido considerar na educação quilombola a formação de lideranças para atuar na esfera pública, para “ir pra dentro” da política e das instituições e assim garantir direitos.



Referências

ANJOS, Rafael Sanzio Araújo dos. Quilombos: Geografia Africana – Cartografia Étnica Territórios Tradicionais. Brasília: Mapas Editora & Consultoria, 2009.

------. CARTOGRAFIA DA DIÁSPORA ÁFRICA – BRASIL. Revista da ANPEGE, v. 7, n. 1, número especial, p. 261-274, out. 2011. Disponível em <file:///C:/Users/user/Documents/Diaspora%20africana%20para%20o%20Brasil%20eduufgd,+2011070122.pdf>. Acesso em 21-01-2024.

BATISDE, Roger. As Américas negras: as civilizações africanas no Novo Mundo. EDUSP, 1974.

BENEDICTO, Ricardo Matheus. Desafios para uma educação quilombista no Brasil. 1º ed. – Curitiba: Appris, 2022.

BEZERRA NETO, José Maia. Escravidão negra no Pará (séculos XVII-XIX). 2ª ed. Belém: Paka-Tatu, 2012.

BRASIL/MEC - MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. RESOLUÇÃO Nº 8, DE 20 DE NOVEMBRO DE 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. 2012. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11963-rceb008-12-pdf&category_slug=novembro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em 20/02/2024.

BRASIL/IBGE. Censo Demográfico 2022 : quilombolas : primeiros resultados do universo, 2023. Disponível em <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=2102016>. Acesso em 20/02/2024.

BRASIL DE FATO/Vinicius Konchinski. Brasil usa mais agrotóxicos que Estados Unidos e China juntos. Agência da ONU indica que Brasil aplica mais de 720 mil toneladas de veneno contra pestes em lavouras. Curitiba (PR): 05 de fevereiro de 2024. Disponível em <https://www.brasildefato.com.br/2024/02/05/brasil-usa-mais-agrotoxicos-que-estados-unidos-e-china-juntos>. Acesso em 10/02/2024.

CARVALHO, Maria Eulina P. de. O que é gênero? NIPAM/Centro de Educação/UFPB. Disponível em <file:///C:/Users/user/Downloads/Gnerooqueeoquenoideologia4.pdf>. Acesso em 05/03/2024.

CHAMBOULEYRON, Rafael. Escravos do Atlântico equatorial: tráfico negreiro para o Estado do Maranhão e Pará (século XVII e início do século XVIII). In: Revista Brasileira de História. São Paulo, v. 26, nº 52, 2006, p. 79-114.

COSTA E SILVA, Alberto da. Um rio chamado Atlântico: a África no Brasil e o Brasil na África. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2022.

DEUS, Zélia Amador de. Caminhos trilhados na luta antirracista. 1º ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020. DICIONÁRIO ILUSTRADO TUPI-GUARANI. Disponível em <https://www.dicionariotupiguarani.com.br/tupi-antigo/>. Acesso em 15/01/2024.

GOMES, Laurentino. Escravidão. Volume I – do primeiro leilão de cativos em Portugal até a morte de Zumbi dos Palmares. Porto Alegre, RS: Editora Globo. 2019.



GONZALEZ, Lélia. Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos/ organização Flavia Rios; Márcia Lima. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

NÓBREGA, Ana. Entenda o que é gênero e suas definições". Disponível em <https://www.ecycle.com.br/o-que-e-genero/>. Acesso em 05/03/2024.

PNAD/IBGE - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua/Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/17270-pnad-continua.html>. Acesso em 20/02/2024.

PREFEITURA MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS. Matriz Curricular para Educação das Relações Étnico-Raciais na Educação Básica. Secretaria Municipal de Educação. Florianópolis, SC: 2016.

QUIJANO, Anibal. A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005. Disponível em https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf. Acesso em 10/01/2024.

SALLES, Vicente. O negro no Pará: sob o regime de escravidão. 3ª edição. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1971.

SILVA, Marley Antonia Silva da. Nas correntes do atlântico norte e sul: tráfico de escravizados para Belém do Grão-Pará (1777-1841). Tese de doutorado em história social. Universidade Federal do Pará, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em História, Belém, 2020.

Vídeos:

Documentário - Escravidão no Brasil - Parte I

<https://www.youtube.com/watch?v=MTfBJkmbSzY>

Áfricas do Brasil: conheça a história da cultura afro-brasileira

REFERÊNCIAS

+ Sankofa

Documentos, livros, artigos e outros textos:

Resolução CNE/CEB nº 8, de 20 de novembro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. 20/11/2012. Conselho Nacional de Educação - CNE A comunidade quilombola Laranjituba/África: breves considerações sobre história, memória e desenvolvimento

Disponível em 11120-36770-1-SM (1).pdf



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO
CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA**

RESOLUÇÃO Nº 8, DE 20 DE NOVEMBRO DE 2012

*Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a
Educação Escolar Quilombola na Educação Básica.*

O Presidente da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, no uso de suas atribuições legais, e de conformidade com o disposto na alínea “c” do § 1º do art. 9º da Lei nº 4.024/61, com a redação dada pela Lei nº 9.131/95, nos arts. 26-A e 79-B da Lei nº 9.394/96, com a redação dada, respectivamente, pelas Leis nº 11.645/2008 e nº 10.639/2003 e com fundamento no Parecer CNE/CEB nº 16/2012, homologado por Despacho do Senhor Ministro da Educação, publicado no DOU de 20 de novembro de 2012,

CONSIDERANDO,

A Constituição Federal, no seu artigo 5º, inciso XLII, dos Direitos e Garantias Fundamentais e no seu artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias.

CONSIDERANDO,

A Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) sobre Povos Indígenas e Tribais, promulgada no Brasil, por meio do Decreto nº 5.051, de 19 de abril de 2004;

A Convenção sobre os Direitos da Criança, promulgada pelo Decreto nº 99.710, de 21 de novembro de 1990;

A Declaração e o Programa de Ação da Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância, realizada em Durban, na África do Sul, em 2001;

A Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural, proclamada pela UNESCO, em 2001;

A Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial, promulgada pelo Decreto nº 65.810, de 8 de dezembro de 1969;

A Convenção Relativa à Luta Contra a Discriminação no Campo do Ensino, promulgada pelo Decreto nº 63.223, de 6 de setembro de 1968;

A Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, da Organização das Nações Unidas (ONU).

CONSIDERANDO,

A Lei nº 9.394/96, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, na redação dada pelas Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, e a Resolução CNE/CP nº 1/2004, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 3/2004;

A Lei nº 12.288/2010, que institui o Estatuto da Igualdade Racial;

A Lei nº 11.494/2007, que regulamenta o Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB);

A Lei nº 11.346/2006, que cria o Sistema Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional (SISAN), com vistas a assegurar o direito humano à alimentação adequada;

A Lei nº 8.069/90, que institui o Estatuto da Criança e do Adolescente.

CONSIDERANDO,

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

O Decreto nº 7.352/2010, que dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA);

O Decreto nº 6.040/2007, que institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais;

O Decreto legislativo nº 2/94, que institui a Convenção sobre Diversidade Biológica (CDB).

CONSIDERANDO,

A Resolução CNE/CP nº 1/2004, que define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 3/2004;

A Resolução CNE/CP nº 1/2012, que estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, com base no Parecer CNE/CP nº 8/2012;

A Resolução CNE/CEB nº 1/2002, que define Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, com fundamento no Parecer CNE/CEB nº 36/2001;

A Resolução CNE/CEB nº 2/2008, que define Diretrizes Complementares para a Educação do Campo, com fundamento no Parecer CNE/CEB nº 23/2007, reexaminado pelo parecer CNE/CEB nº 3/2008;

A Resolução CNE/CEB nº 2/2009, que fixa as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública, com base no Parecer CNE/CEB nº 9/2009;

A Resolução CNE/CEB nº 5/2009, que define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, com fundamento no Parecer CNE/CEB nº 20/2009;

A Resolução CNE/CEB nº 4/2010, que define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, com base no Parecer CNE/CEB nº 7/2010;

A Resolução CNE/CEB nº 5/2010, que fixa Diretrizes Nacionais para os planos de carreira e remuneração dos funcionários da Educação Básica pública, com fundamento no Parecer CNE/CEB nº 9/2010;

A Resolução CNE/CEB nº 7/2010, que define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos, com fundamento no Parecer CNE/CEB nº 11/2010;

A Resolução CNE/CEB nº 1/2012, que dispõe sobre a implementação do regime de colaboração mediante Arranjo de Desenvolvimento da Educação (ADE), como instrumento de gestão pública para a melhoria da qualidade social da educação, com fundamento no Parecer CNE/CEB nº 9/2012;

A Resolução CNE/CEB nº 2/2012, que define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, com fundamento no Parecer CNE/CEB nº 5/2011;

O Parecer CNE/CEB nº 11/2012, sobre Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio;

O Parecer CNE/CEB nº 13/2012, sobre Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena.

CONSIDERANDO,

As deliberações da I Conferência Nacional de Educação Básica (CONEB, 2008) e da Conferência Nacional da Educação Básica (CONAE, 2010).

CONSIDERANDO, finalmente, as manifestações e contribuições provenientes da participação de representantes de organizações quilombolas e governamentais, pesquisadores e de entidades da sociedade civil em reuniões técnicas de trabalho e audiências públicas promovidas pelo Conselho Nacional de Educação.

RESOLVE:

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

§ 1º A Educação Escolar Quilombola na Educação Básica:

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

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

II - compreende a Educação Básica em suas etapas e modalidades, a saber: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação do Campo, Educação Especial, Educação Profissional Técnica de Nível Médio, Educação de Jovens e Adultos, inclusive na Educação a Distância;

III - destina-se ao atendimento das populações quilombolas rurais e urbanas em suas mais variadas formas de produção cultural, social, política e econômica;

IV - deve ser ofertada por estabelecimentos de ensino localizados em comunidades reconhecidas pelos órgãos públicos responsáveis como quilombolas, rurais e urbanas, bem como por estabelecimentos de ensino próximos a essas comunidades e que recebem parte significativa dos estudantes oriundos dos territórios quilombolas;

V- deve garantir aos estudantes o direito de se apropriarem dos conhecimentos tradicionais e das suas formas de produção de modo a contribuir para o seu reconhecimento, valorização e continuidade;

VI - deve ser implementada como política pública educacional e estabelecer interface com a política já existente para os povos do campo e indígenas, reconhecidos os seus pontos de intersecção política, histórica, social, educacional e econômica, sem perder a especificidade.

Art. 2º Cabe à União, aos Estados, aos Municípios e aos sistemas de ensino garantir:

I) apoio técnico-pedagógico aos estudantes, professores e gestores em atuação nas escolas quilombolas;

II) recursos didáticos, pedagógicos, tecnológicos, culturais e literários que atendam às especificidades das comunidades quilombolas;

c) a construção de propostas de Educação Escolar Quilombola contextualizadas. Art. 3º Entende-se por quilombos:

Art. 3º Entende-se por quilombos:

I - os grupos étnico-raciais definidos por auto-atribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica;

II - comunidades rurais e urbanas que:

a) lutam historicamente pelo direito à terra e ao território o qual diz respeito não somente à propriedade da terra, mas a todos os elementos que fazem parte de seus usos, costumes e tradições;

b) possuem os recursos ambientais necessários à sua manutenção e às reminiscências históricas que permitam perpetuar sua memória.

III - comunidades rurais e urbanas que compartilham trajetórias comuns, possuem laços de pertencimento, tradição cultural de valorização dos antepassados calcada numa história identitária comum, entre outros.

Art. 4º Observado o disposto na Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) sobre Povos Indígenas e Tribais, promulgada pelo Decreto nº 5.051, de 19 de abril de 2004, e no Decreto nº 6.040, de 7 de fevereiro de 2007, que institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais, os quilombolas entendidos como povos ou comunidades tradicionais, são:

I - grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais; II - possuidores de formas próprias de organização social;

III - detentores de conhecimentos, tecnologias, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição;

IV - ocupantes e usuários de territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica.

Art. 5º Observado o disposto no art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias e no Decreto nº 6.040/2007, os territórios tradicionais são:

I - aqueles nos quais vivem as comunidades quilombolas, povos indígenas, seringueiros, castanheiros, quebradeiras de coco babaçu, ribeirinhos, faxinalenses e comunidades de fundo de pasto, dentre outros;

II - espaços necessários à reprodução cultural, social e econômica dos povos e comunidades tradicionais, sejam eles utilizados de forma permanente ou temporária.

TÍTULO I DOS OBJETIVOS

Art. 6º Estas Diretrizes, com base na legislação geral e especial, na Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho, ratificada no Brasil, por meio do Decreto Legislativo nº 143/2003, e no Decreto nº 6.040/2007, tem por objetivos:

I - orientar os sistemas de ensino e as escolas de Educação Básica da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios na elaboração, desenvolvimento e avaliação de seus projetos educativos;

II - orientar os processos de construção de instrumentos normativos dos sistemas de ensino visando garantir a Educação Escolar Quilombola nas diferentes etapas e modalidades, da Educação Básica, sendo respeitadas as suas especificidades;

III - assegurar que as escolas quilombolas e as escolas que atendem estudantes oriundos dos territórios quilombolas considerem as práticas socioculturais, políticas e econômicas das comunidades quilombolas, bem como os seus processos próprios de ensino-aprendizagem e as suas formas de produção e de conhecimento tecnológico;

IV - assegurar que o modelo de organização e gestão das escolas quilombolas e das escolas que atendem estudantes oriundos desses territórios considerem o direito de consulta e a participação da comunidade e suas

lideranças, conforme o disposto na Convenção 169 da OIT;

V - fortalecer o regime de colaboração entre os sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios na oferta da Educação Escolar Quilombola;

VI - zelar pela garantia do direito à Educação Escolar Quilombola às comunidades quilombolas rurais e urbanas, respeitando a história, o território, a memória, a ancestralidade e os conhecimentos tradicionais;

VII - subsidiar a abordagem da temática quilombola em todas as etapas da Educação Básica, pública e privada, compreendida como parte integrante da cultura e do patrimônio afro-brasileiro, cujo conhecimento é imprescindível para a compreensão da história, da cultura e da realidade brasileira.

TÍTULO II

DOS PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA

Art. 7º A Educação Escolar Quilombola rege-se nas suas práticas e ações político- pedagógicas pelos seguintes princípios:

I - direito à igualdade, liberdade, diversidade e pluralidade; II - direito à educação pública, gratuita e de qualidade;

III- respeito e reconhecimento da história e da cultura afro-brasileira como elementos estruturantes do processo civilizatório nacional;

IV- proteção das manifestações da cultura afro-brasileira; V - valorização da diversidade étnico-racial;

VI - promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, credo, idade e quaisquer outras formas de discriminação;

VII - garantia dos direitos humanos, econômicos, sociais, culturais, ambientais e do controle social das comunidades quilombolas;

VIII- reconhecimento dos quilombolas como povos ou comunidades tradicionais;

XIX - conhecimento dos processos históricos de luta pela regularização dos territórios tradicionais dos povos quilombolas;

X - direito ao etnodesenvolvimento entendido como modelo de desenvolvimento alternativo que considera a participação das comunidades quilombolas, as suas tradições locais, o seu ponto de vista ecológico, a sustentabilidade e as suas formas de produção do trabalho e de vida;

XI - superação do racismo – institucional, ambiental, alimentar, entre outros – e a eliminação de toda e qualquer forma de preconceito e discriminação racial;

XII - respeito à diversidade religiosa, ambiental e sexual;

XV - superação de toda e qualquer prática de sexismo, machismo, homofobia, lesbofobia e transfobia;

XVI - reconhecimento e respeito da história dos quilombos, dos espaços e dos tempos nos quais as crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos quilombolas aprendem e se educam;

XVII - direito dos estudantes, dos profissionais da educação e da comunidade de se apropriarem dos conhecimentos tradicionais e das formas de produção das comunidades quilombolas de modo a contribuir para o seu reconhecimento, valorização e continuidade;

XVIII - trabalho como princípio educativo das ações didático-pedagógicas da escola;

XIX - valorização das ações de cooperação e de solidariedade presentes na história das comunidades quilombolas, a fim de contribuir para o fortalecimento das redes de colaboração solidária por elas construídas;

XX - reconhecimento do lugar social, cultural, político, econômico, educativo e ecológico ocupado pelas mulheres no processo histórico de organização das comunidades quilombolas e construção de práticas educativas que visem à superação de todas as formas de violência racial e de gênero.

Art. 8º Os princípios da Educação Escolar Quilombola deverão ser garantidos por meio das seguintes ações:

I - construção de escolas públicas em territórios quilombolas, por parte do poder público, sem prejuízo da ação de ONG e outras instituições comunitárias;

II - adequação da estrutura física das escolas ao contexto quilombola, considerando os aspectos ambientais, econômicos e socioeducacionais de cada quilombo;

III - garantia de condições de acessibilidade nas escolas;

IV - presença preferencial de professores e gestores quilombolas nas escolas quilombolas e nas escolas que recebem estudantes oriundos de territórios quilombolas;

V - garantia de formação inicial e continuada para os docentes para atuação na Educação Escolar Quilombola;

VI - garantia do protagonismo dos estudantes quilombolas nos processos político- pedagógicos em todas as etapas e modalidades;

VII - implementação de um currículo escolar aberto, flexível e de caráter interdisciplinar, elaborado de modo a articular o conhecimento escolar e os conhecimentos construídos pelas comunidades quilombolas;

- VIII - implementação de um projeto político pedagógico que considere as especificidades históricas, culturais, sociais, políticas, econômicas e identitárias das comunidades quilombolas;
- IX - efetivação da gestão democrática da escola com a participação das comunidades quilombolas e suas lideranças;
- X - garantia de alimentação escolar voltada para as especificidades socioculturais das comunidades quilombolas;
- XI - inserção da realidade quilombola em todo o material didático e de apoio pedagógico produzido em articulação com a comunidade, sistemas de ensino e instituições de Educação Superior;
- XII - garantia do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena, nos termos da Lei nº 9394/96, com a redação dada pelas Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, e na Resolução CNE/CP nº 1/2004, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 3/2004;
- XIII - efetivação de uma educação escolar voltada para o etnodesenvolvimento e para o desenvolvimento sustentável das comunidades quilombolas;
- XIV - realização de processo educativo escolar que respeite as tradições e o patrimônio cultural dos povos quilombolas;
- XV - garantia da participação dos quilombolas por meio de suas representações próprias em todos os órgãos e espaços deliberativos, consultivos e de monitoramento da política pública e demais temas de seu interesse imediato, conforme reza a Convenção 169 da OIT;
- XVI - articulação da Educação Escolar Quilombola com as demais políticas públicas relacionadas aos direitos dos povos e comunidades tradicionais nas diferentes esferas de governo.

TÍTULO III

DA DEFINIÇÃO DE EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA

Art. 9º A Educação Escolar Quilombola compreende:

I - escolas quilombolas;

II - escolas que atendem estudantes oriundos de territórios quilombolas.

Parágrafo Único Entende-se por escola quilombola aquela localizada em território quilombola.

TÍTULO IV

DA ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA

Art. 10 A organização da Educação Escolar Quilombola, em cada etapa da Educação Básica, poderá assumir variadas formas, de acordo com o art. 23 da LDB, tais como:

I - séries anuais;

II - períodos semestrais; III - ciclos;

IV - alternância regular de períodos de estudos com tempos e espaços específicos;

V- grupos não seria dos, com base na idade, na competência e em outros critérios ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.

Art. 11 O calendário da Educação Escolar Quilombola deverá adequar-se às peculiaridades locais, inclusive climáticas, econômicas e socioculturais, a critério do respectivo sistema de ensino e do projeto político pedagógico da escola, sem com isso reduzir o número de horas letivas previsto na LDB.

§ 1º O Dia Nacional da Consciência Negra, comemorado em 20 de novembro, deve ser instituído nos estabelecimentos públicos e privados de ensino que ofertam a Educação Escolar Quilombola, nos termos do art. 79-B da LDB, com redação dada pela Lei nº 10.639/2003, e na Resolução CNE/CP nº 1/2004, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 3/2004.

§ 2º O calendário escolar deve incluir as datas consideradas mais significativas para a população negra e para cada comunidade quilombola, de acordo com a região e a localidade, consultadas as comunidades e lideranças quilombolas.

Art. 12 Os sistemas de ensino, por meio de ações colaborativas, devem implementar, monitorar e garantir um programa institucional de alimentação escolar, o qual deverá ser organizado mediante cooperação entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios e por meio de convênios entre a sociedade civil e o poder público, com os seguintes objetivos:

I - garantir a alimentação escolar, na forma da Lei e em conformidade com as especificidades socioculturais das comunidades quilombolas;

II - respeitar os hábitos alimentares do contexto socioeconômico-cultural-tradicional das comunidades quilombolas;

III - garantir a soberania alimentar assegurando o direito humano à alimentação adequada;

IV - garantir a qualidade biológica, sanitária, nutricional e tecnológica dos alimentos, bem como seu aproveitamento, estimulando práticas alimentares e estilos de vida saudáveis que respeitem a diversidade cultural étnico-racial da população;

Art. 13 Recomenda-se que os sistemas de ensino e suas escolas contratem profissionais de apoio escolar oriundos das comunidades quilombolas para produção da alimentação escolar, de acordo com a cultura e hábitos alimentares das próprias comunidades. Parágrafo Único Os sistemas de ensino, em regime de colaboração, poderão criar programas de Educação Profissional Técnica de Nível Médio para profissionais que executam serviços de apoio escolar na Educação Escolar Quilombola, de acordo com o disposto na Resolução CNE/CEB nº 5/2005, fundamentada no Parecer CNE/CEB 16/2005, que cria a área Profissional nº 21, referente aos Serviços de Apoio Escolar.

Art. 14 A Educação Escolar Quilombola deve ser acompanhada pela prática constante de produção e publicação de materiais didáticos e de apoio pedagógico específicos nas diversas áreas de conhecimento, mediante ações colaborativas entre os sistemas de ensino.

§ 1º As ações colaborativas constantes do caput deste artigo poderão ser realizadas contando com a parceria e participação dos docentes, organizações do movimento quilombola e do movimento negro, Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros e grupos correlatos, instituições de Educação Superior e da Educação Profissional e Tecnológica.

§ 2º A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios devem assegurar, por meio de ações cooperativas, a aquisição e distribuição de livros, obras de referência, literatura infantil e juvenil, materiais didático-pedagógicos e de apoio pedagógico que valorizem e respeitem a história e a cultura local das comunidades quilombolas.

TÍTULO V

DAS ETAPAS E MODALIDADES DE EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA

Art. 15 A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, na qual se privilegiam práticas de cuidar e educar, é um direito das crianças dos povos quilombolas e obrigação de oferta pelo poder público para as crianças de 4 (quatro) e 5 (cinco) anos, que deve ser garantida e realizada mediante o respeito às formas específicas de viver a infância, a identidade étnico-racial e as vivências socioculturais.

§ 1º Na Educação Infantil, a frequência das crianças de 0 (zero) a 3 (três) anos é uma opção de cada família das comunidades quilombolas, que tem prerrogativa de, ao avaliar suas funções e objetivos a partir de suas referências culturais e de suas necessidades, decidir pela matrícula ou não de suas crianças em:

- I - creches ou instituições de Educação Infantil;
- II - programa integrado de atenção à infância;
- III - programas de Educação Infantil ofertados pelo poder público ou com este conveniados.

§ 2º Na oferta da Educação Infantil na Educação Escolar Quilombola deverá ser garantido à criança o direito a permanecer com o seu grupo familiar comunitário de referência, evitando-se o seu deslocamento.

§ 3º Os sistemas de ensino devem oferecer a Educação Infantil com consulta prévia e informada a todos os envolvidos com a educação das crianças quilombolas, tais como pais, mães, avós, anciãos, professores, gestores escolares e lideranças comunitárias de acordo com os interesses legítimos de cada comunidade quilombola.

§ 4º As escolas quilombolas e as escolas que atendem estudantes oriundos de territórios quilombolas e que ofertam Educação Infantil devem:

- I - promover a participação das famílias e dos anciãos, especialistas nos conhecimentos tradicionais de cada comunidade, em todas as fases de implantação e desenvolvimento da Educação Infantil;
- II - considerar as práticas de educar e de cuidar de cada comunidade quilombola como parte fundamental da educação das crianças de acordo com seus espaços e tempos socioculturais;
- III - elaborar e receber materiais didáticos específicos para a Educação Infantil, garantindo a incorporação de aspectos socioculturais considerados mais significativos para a comunidade de pertencimento da criança.

Art. 16 Cabe ao Ministério da Educação redefinir seus programas suplementares de apoio ao educando para incorporar a Educação Infantil, de acordo com o inciso VII do art. 208 da Constituição Federal que, na redação dada pela Emenda Constitucional nº 59/2009, estendeu esses programas a toda a Educação Básica.

§ 1º Os programas de material pedagógico para a Educação Infantil devem incluir materiais diversos em artes, música, dança, teatro, movimentos, adequados às faixas etárias, dimensionados por turmas e número de crianças das instituições e de acordo com a realidade sociocultural das comunidades quilombolas.

§ 2º Os equipamentos referidos no parágrafo anterior, pelo desgaste natural com o uso, devem ser considerados como material de consumo, havendo necessidade de sua reposição;

§ 3º Compete ao Ministério da Educação viabilizar por meio de criação de programa nacional de material pedagógico para a Educação Infantil, processo de aquisição e distribuição sistemática de material para a rede pública de Educação Infantil, considerando a realidade das crianças quilombolas.

Art. 17 O Ensino Fundamental, direito humano, social e público subjetivo, aliado à ação educativa da família e da comunidade deve constituir-se em tempo e espaço dos educandos articulado ao direito à identidade étnico-racial, à valorização da diversidade e à igualdade.

§ 1º A oferta do Ensino Fundamental como direito público subjetivo é de obrigação do Estado que, para isso, deve promover a sua universalização nas comunidades quilombolas.

§ 2º O Ensino Fundamental deve garantir aos estudantes quilombolas:

I - a indissociabilidade das práticas educativas e das práticas do cuidar visando o pleno desenvolvimento da formação humana dos estudantes na especificidade dos seus diferentes ciclos de vida;

II - a articulação entre os conhecimentos científicos, os conhecimentos tradicionais e as práticas socioculturais próprias das comunidades quilombolas, num processo educativo dialógico e emancipatório;

III - um projeto educativo coerente, articulado e integrado, de acordo com os modos de ser e de se desenvolver das crianças e adolescentes quilombolas nos diferentes contextos sociais;

IV - a organização escolar em ciclos, séries e outras formas de organização, compreendidos como tempos e espaços interdependentes e articulados entre si, ao longo dos nove anos de duração do Ensino Fundamental, conforme a Resolução CNE/CEB nº 7/2010;

V - a realização dos três anos iniciais do Ensino Fundamental como um bloco pedagógico ou um ciclo sequencial, não passível de interrupção, voltado para ampliar a todos os estudantes as oportunidades de sistematização e aprofundamento das aprendizagens básicas, imprescindíveis para o prosseguimento dos estudos, conforme a Resolução CNE/CEB nº 7/2010.

Art. 18 O Ensino Médio é um direito social e dever do Estado na sua oferta pública e gratuita a todos, nos termos da Resolução CNE/CEB nº 2/2012.

Art. 19 As unidades escolares que ministram esta etapa da Educação Básica na Educação Escolar Quilombola devem estruturar seus projetos político-pedagógicos considerando as finalidades previstas na Lei nº 9.394/96, visando:

I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática.

Art. 20 O Ensino Médio na Educação Escolar Quilombola deverá proporcionar aos estudantes:

I - participação em projetos de estudo e de trabalho e atividades pedagógicas que visem o conhecimento das dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura próprios das comunidades quilombolas, bem como da sociedade mais ampla;

II - formação capaz de oportunizar o desenvolvimento das capacidades de análise e de tomada de decisões, resolução de problemas, flexibilidade, valorização dos conhecimentos tradicionais produzidos pelas suas comunidades e aprendizado de diversos conhecimentos necessários ao aprofundamento das suas interações com seu grupo de pertencimento.

Art. 21 Cabe aos sistemas de ensino promover consulta prévia e informada sobre o tipo de Ensino Médio adequado às diversas comunidades quilombolas, por meio de ações colaborativas, realizando diagnóstico das demandas relativas a essa etapa da Educação Básica em cada realidade quilombola.

Parágrafo Único As comunidades quilombolas rurais e urbanas por meio de seus projetos de educação escolar, têm a prerrogativa de decidir o tipo de Ensino Médio adequado aos seus modos de vida e organização social, nos termos da Resolução CNE/CEB nº 2/2012.

Art. 22 A Educação Especial é uma modalidade de ensino que visa assegurar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades e superdotação o desenvolvimento das suas potencialidades socioeducacionais em todas as etapas e modalidades da Educação Básica nas escolas quilombolas e nas escolas que atendem estudantes oriundos de territórios quilombolas.

§ 1º Os sistemas de ensino devem garantir aos estudantes a oferta de Atendimento Educacional Especializado (AEE).

§ 2º O Ministério da Educação, em sua função indutora e executora de políticas públicas educacionais, deve realizar diagnóstico da demanda por Educação Especial nas comunidades quilombolas, visando criar uma política nacional de Atendimento Educacional Especializado aos estudantes quilombolas que dele necessitem.

§ 3º Os sistemas de ensino devem assegurar a acessibilidade para toda a comunidade escolar e aos estudantes quilombolas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades e superdotação, mediante:

- I - prédios escolares adequados; II - equipamentos;
- III- mobiliário;
- IV- transporte escolar;
- V- profissionais especializados; VI - tecnologia assistiva;
- VIII - outros materiais adaptados às necessidades desses estudantes e de acordo com o projeto político-pedagógico da escola.

§ 4º No caso dos estudantes que apresentem necessidades diferenciadas de comunicação, o acesso aos conteúdos deve ser garantido por meio da utilização de linguagens e códigos aplicáveis, como o sistema Braille, a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e a tecnologia assistiva, facultando-lhes e às suas famílias a opção pela abordagem pedagógica que julgarem adequada, ouvidos os profissionais especializados em cada caso.

§ 5º Na identificação das necessidades educacionais especiais dos estudantes quilombolas, além da experiência dos professores, da opinião da família, e das especificidades socioculturais, a Educação Escolar Quilombola deve contar com assessoramento técnico especializado e o apoio da equipe responsável pela Educação Especial do sistema de ensino.

§ 6º O Atendimento Educacional Especializado na Educação Escolar Quilombola deve assegurar a igualdade de condições de acesso, permanência e conclusão com sucesso aos estudantes que demandam esse atendimento.

Art. 23 A Educação de Jovens e Adultos (EJA), caracteriza-se como uma modalidade com proposta pedagógica flexível, tendo finalidades e funções específicas e tempo de duração definido, levando em consideração os conhecimentos das experiências de vida dos jovens e adultos, ligadas às vivências cotidianas individuais e coletivas, bem como ao mundo do trabalho.

§ 1º Na Educação Escolar Quilombola, a EJA deve atender às realidades socioculturais e interesses das comunidades quilombolas, vinculando-se a seus projetos de vida.

§ 2º A proposta pedagógica da EJA deve ser contextualizada levando em consideração os tempos e os espaços humanos, as questões históricas, sociais, políticas, culturais e econômicas das comunidades quilombolas.

§ 3º A oferta de EJA no Ensino Fundamental não deve substituir a oferta regular dessa etapa da Educação Básica na Educação Escolar Quilombola, independentemente da idade.

§ 4º Na Educação Escolar Quilombola, as propostas educativas de EJA, numa perspectiva de formação ampla, devem favorecer o desenvolvimento de uma Educação Profissional que possibilite aos jovens, adultos e idosos quilombolas atuar nas atividades socioeconômicas e culturais de suas comunidades com vistas ao fortalecimento do protagonismo quilombola e da sustentabilidade de seus territórios.

Art. 24 A Educação Profissional Técnica de Nível Médio na Educação Escolar Quilombola deve articular os princípios da formação ampla, sustentabilidade socioambiental e respeito à diversidade dos estudantes, considerando-se as formas de organização das comunidades quilombolas e suas diferenças sociais, políticas, econômicas e culturais, devendo:

- I- contribuir para a gestão territorial autônoma, possibilitando a elaboração de projetos de desenvolvimento sustentável e de produção alternativa para as comunidades quilombolas, tendo em vista, em muitos casos, as situações de falta de assistência e de apoio para seus processos produtivos;
- II- articular-se com os projetos comunitários, definidos a partir das demandas coletivas das comunidades quilombolas, contribuindo para a reflexão e construção de alternativas de gestão autônoma dos seus territórios, de sustentabilidade econômica, de soberania alimentar, de educação, de saúde e de atendimento às mais diversas necessidades cotidianas;
- III- proporcionar aos estudantes quilombolas oportunidades de atuação em diferentes áreas do trabalho técnico, necessárias ao desenvolvimento de suas comunidades, como as da tecnologia da informação, saúde, gestão territorial e ambiental, magistério e outras.

Art. 25 Para o atendimento das comunidades quilombolas a Educação Profissional Técnica de Nível Médio deverá ser realizada preferencialmente em seus territórios, sendo ofertada:

- I - de modo interinstitucional; II - em convênio com:
- a) instituições de Educação Profissional e Tecnológica;
- b) instituições de Educação Superior;
- c) outras instituições de ensino e pesquisa;
- d) organizações do Movimento Negro e Quilombola, de acordo com a realidade de cada comunidade.

TÍTULO VI
DA NUCLEAÇÃO E TRANSPORTE ESCOLAR

Art. 26 A Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental na Educação Escolar Quilombola, realizada em áreas rurais, deverão ser sempre ofertados nos próprios territórios quilombolas, considerando a sua importância, no âmbito do Estatuto da Criança e do Adolescente.

Parágrafo Único As escolas quilombolas, quando nucleadas, deverão funcionar em polos quilombolas e somente serão vinculadas aos polos não quilombolas em casos excepcionais.

Art. 27 Quando os anos finais do Ensino Fundamental, o Ensino Médio, integrado ou não à Educação Profissional Técnica, e a Educação de Jovens e Adultos não puderem ser ofertados nos próprios territórios quilombolas, a nucleação rural levará em conta a participação das comunidades quilombolas e de suas lideranças na definição do local, bem como as possibilidades de percurso a pé pelos estudantes na menor distância a ser percorrida e em condições de segurança.

Art. 28 Quando se fizer necessária a adoção do transporte escolar no Ensino Fundamental, Ensino Médio, integrado ou não à Educação Profissional Técnica, e na Educação de Jovens e Adultos devem ser considerados o menor tempo possível no percurso residência-escola e a garantia de transporte intracampo dos estudantes quilombolas, em condições adequadas de segurança.

Parágrafo Único Para que o disposto nos arts. 25 e 26 seja cumprido, deverão ser estabelecidas regras para o regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios ou entre Municípios consorciados.

Art. 29 O eventual transporte de crianças e jovens com deficiência, em suas próprias comunidades ou quando houver necessidade de deslocamento para a nucleação, deverá adaptar-se às condições desses estudantes, conforme leis específicas.

§ 1º No âmbito do regime de cooperação entre os entes federados, do regime de colaboração entre os sistemas de ensino e admitindo-se o princípio de que a responsabilidade pelo transporte escolar de estudantes da rede municipal seja dos próprios Municípios, e de estudantes da rede estadual seja dos próprios Estados, os veículos pertencentes ou contratados pelos Municípios também poderão transportar estudantes da rede estadual e vice-versa.

§ 2º O ente federado que detém as matrículas dos estudantes transportados é o responsável pelo seu transporte, devendo ressarcir àquele que efetivamente o realizar.

Art. 30 O transporte escolar quando for comprovadamente necessário, deverá considerar o Código Nacional de Trânsito, as distâncias de deslocamento, a acessibilidade, as condições de estradas e vias, as condições climáticas, o estado de conservação dos veículos utilizados e sua idade de uso, a melhor localização e as melhores possibilidades de trabalho pedagógico com padrão de qualidade.

TÍTULO VII

DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DAS ESCOLAS QUILOMBOLAS

Art. 31 O projeto político-pedagógico, entendido como expressão da autonomia e da identidade escolar, é primordial para a garantia do direito a uma Educação Escolar Quilombola com qualidade social e deve se pautar nas seguintes orientações:

- I- observância dos princípios da Educação Escolar Quilombola constantes desta Resolução;
- II- observância das Diretrizes Curriculares Nacionais e locais, estas últimas definidas pelos sistemas de ensino e seus órgãos normativos;
- III- atendimento às demandas políticas, socioculturais e educacionais das comunidades quilombolas;
- IV- ser construído de forma autônoma e coletiva mediante o envolvimento e participação de toda a comunidade escolar.

Art. 32 O projeto político-pedagógico da Educação Escolar Quilombola deverá estar intrinsecamente relacionado com a realidade histórica, regional, política, sociocultural e econômica das comunidades quilombolas.

§ 1º A construção do projeto político-pedagógico deverá pautar-se na realização de diagnóstico da realidade da comunidade quilombola e seu entorno, num processo dialógico que envolva as pessoas da comunidade, as lideranças e as diversas organizações existentes no território.

§ 2º Na realização do diagnóstico e na análise dos dados colhidos sobre a realidade quilombola e seu entorno, o projeto político-pedagógico deverá considerar:

- I- os conhecimentos tradicionais, a oralidade, a ancestralidade, a estética, as formas de trabalho, as tecnologias e a história de cada comunidade quilombola;
- II- as formas por meio das quais as comunidades quilombolas vivenciam os seus processos educativos cotidianos em articulação com os conhecimentos escolares e demais conhecimentos produzidos pela sociedade mais ampla.

§ 3º A questão da territorialidade, associada ao etnodesenvolvimento e à sustentabilidade socioambiental e cultural das comunidades quilombolas deverá orientar todo o processo educativo definido no projeto político-pedagógico.

Art. 33 O projeto político-pedagógico da Educação Escolar Quilombola deve incluir o conhecimento dos processos e hábitos alimentares das comunidades quilombolas por meio de troca e aprendizagem com os próprios moradores e lideranças locais.

CAPÍTULO I

DOS CURRÍCULOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA NA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA

Art. 34 O currículo da Educação Escolar Quilombola diz respeito aos modos de organização dos tempos e espaços escolares de suas atividades pedagógicas, das interações do ambiente educacional com a sociedade, das relações de poder presentes no fazer educativo e nas formas de conceber e construir conhecimentos escolares, constituindo parte importante dos processos sociopolíticos e culturais de construção de identidades.

§ 1º Os currículos da Educação Básica na Educação Escolar Quilombola devem ser construídos a partir dos valores e interesses das comunidades quilombolas em relação aos seus projetos de sociedade e de escola, definidos nos projetos político-pedagógicos.

§ 2º O currículo deve considerar, na sua organização e prática, os contextos socioculturais, regionais e territoriais das comunidades quilombolas em seus projetos de Educação Escolar Quilombola.

Art. 35 O currículo da Educação Escolar Quilombola, obedecendo às Diretrizes Curriculares Nacionais definidas para todas as etapas e modalidades da Educação Básica, deverá:

I- garantir ao educando o direito a conhecer o conceito, a história dos quilombos no Brasil, o protagonismo do movimento quilombola e do movimento negro, assim como o seu histórico de lutas;

II- implementar a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, nos termos da Lei nº 9.394/96, na redação dada pela Lei nº 10.639/2003, e da Resolução CNE/CP nº 1/2004;

III- reconhecer a história e a cultura afro-brasileira como elementos estruturantes do processo civilizatório nacional, considerando as mudanças, as recriações e as ressignificações históricas e socioculturais que estruturam as concepções de vida dos afro-brasileiros na diáspora africana;

IV- promover o fortalecimento da identidade étnico-racial, da história e cultura afro-brasileira e africana ressignificada, recriada e reterritorializada nos territórios quilombolas;

V- garantir as discussões sobre a identidade, a cultura e a linguagem, como importantes eixos norteadores do currículo;

VI- considerar a liberdade religiosa como princípio jurídico, pedagógico e político atuando de forma a:

a) superar preconceitos em relação às práticas religiosas e culturais das comunidades quilombolas, quer sejam elas religiões de matriz africana ou não;

b) proibir toda e qualquer prática de proselitismo religioso nas escolas.

I- respeitar a diversidade sexual, superando práticas homofóbicas, lesbofóbicas, transfóbicas, machistas e sexistas nas escolas.

Art. 36 Na construção dos currículos da Educação Escolar Quilombola, devem ser consideradas as condições de escolarização dos estudantes quilombolas em cada etapa e modalidade de ensino; as condições de trabalho do professor; os espaços e tempos da escola e de outras instituições educativas da comunidade e fora dela, tais como museus, centros culturais, laboratórios de ciências e de informática.

Art. 37 O currículo na Educação Escolar Quilombola pode ser organizado por eixos temáticos, projetos de pesquisa, eixos geradores ou matrizes conceituais, em que os conteúdos das diversas disciplinas podem ser trabalhados numa perspectiva interdisciplinar.

Art. 38 A organização curricular da Educação Escolar Quilombola deverá se pautar em ações e práticas político-pedagógicas que visem:

I- o conhecimento das especificidades das escolas quilombolas e das escolas que atendem estudantes oriundos dos territórios quilombolas quanto à sua história e às suas formas de organização;

II- a flexibilidade na organização curricular, no que se refere à articulação entre a base nacional comum e a parte diversificada, a fim de garantir a indissociabilidade entre o conhecimento escolar e os conhecimentos tradicionais produzidos pelas comunidades quilombolas;

III- a duração mínima anual de 200 (duzentos) dias letivos, perfazendo, no mínimo, 800 (oitocentas) horas, respeitando-se a flexibilidade do calendário das escolas, o qual poderá ser organizado independente do ano civil, de acordo com as atividades produtivas e socioculturais das comunidades quilombolas;

IV- a interdisciplinaridade e contextualização na articulação entre os diferentes campos do conhecimento, por meio do diálogo entre disciplinas diversas e do estudo e pesquisa de temas da realidade dos estudantes e de suas comunidades;

V- a adequação das metodologias didático-pedagógicas às características dos educandos, em atenção aos modos próprios de socialização dos conhecimentos produzidos e construídos pelas comunidades quilombolas ao longo da história;

VI - a elaboração e uso de materiais didáticos e de apoio pedagógico próprios, com conteúdos culturais, sociais, políticos e identitários específicos das comunidades quilombolas;

VII- a inclusão das comemorações nacionais e locais no calendário escolar, consultadas as comunidades quilombolas no colegiado, em reuniões e assembleias escolares, bem como os estudantes no grêmio estudantil e em sala de aula, a fim de, pedagogicamente, compreender e organizar o que é considerado mais marcante a ponto de ser rememorado e comemorado pela escola;

VIII- a realização de discussão pedagógica com os estudantes sobre o sentido e o significado das comemorações da comunidade;

IX- a realização de práticas pedagógicas voltadas para as crianças da Educação Infantil, pautadas no educar e no cuidar;

X- o Atendimento Educacional Especializado, complementar ou suplementar à formação dos estudantes quilombolas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades e superdotação.

CAPÍTULO II

DA GESTÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA

Art. 39 A Educação Escolar Quilombola deve atender aos princípios constitucionais da gestão democrática que se aplicam a todo o sistema de ensino brasileiro e deverá ser realizada em diálogo, parceria e consulta às comunidades quilombolas por ela atendidas.

§ 1º Faz-se imprescindível o diálogo entre a gestão da escola, a coordenação pedagógica e organizações do movimento quilombola nos níveis local, regional e nacional, a fim de que a gestão possa considerar os aspectos históricos, políticos, sociais, culturais e econômicos do universo sociocultural quilombola no qual a escola está inserida.

§ 2º A gestão das escolas quilombolas deverá ser realizada, preferencialmente, por quilombolas.

§ 3º Os sistemas de ensino, em regime de colaboração, estabelecerão convênios e parcerias com instituições de Educação Superior para a realização de processos de formação continuada e em serviço de gestores em atuação na Educação Escolar Quilombola.

Art. 40 O processo de gestão desenvolvido na Educação Escolar Quilombola deverá se articular à matriz curricular e ao projeto político-pedagógico, considerando:

I - os aspectos normativos nacionais, estaduais e municipais; II - a jornada e o trabalho dos profissionais da educação;

III- a organização do tempo e do espaço escolar;

IV- a articulação com o universo sociocultural quilombola.

CAPÍTULO III

DA AVALIAÇÃO

Art. 41 A avaliação, entendida como um dos elementos que compõem o processo de ensino e aprendizagem, é uma estratégia didática que deve:

I - ter seus fundamentos e procedimentos definidos no projeto político-pedagógico;

II- articular-se à proposta curricular, às metodologias, ao modelo de planejamento e gestão, à formação inicial e continuada dos docentes e demais profissionais da educação, bem como ao regimento escolar;

III- garantir o direito do estudante a ter considerado e respeitado os seus processos próprios de aprendizagem.

Art. 42 A avaliação do processo de ensino e aprendizagem na Educação Escolar Quilombola deve considerar:

I- os aspectos qualitativos, diagnósticos, processuais, formativos, dialógicos e participativos do processo educacional;

II - o direito de aprender dos estudantes quilombolas;

III- as experiências de vida e as características históricas, políticas, econômicas e socioculturais das comunidades quilombolas;

IV- os valores, as dimensões cognitiva, afetiva, emocional, lúdica, de desenvolvimento físico e motor, dentre outros.

Art. 43 Na Educação Infantil, a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao Ensino Fundamental.

Art. 44 A Educação Escolar Quilombola desenvolverá práticas de avaliação que possibilitem o aprimoramento das ações pedagógicas, dos projetos educativos, da relação com a comunidade, da relação professor/estudante e da gestão.

Art. 45 Os Conselhos de Educação devem participar da definição dos parâmetros de avaliação interna e externa que atendam às especificidades das comunidades quilombolas garantindo-lhes:

- I- a consideração de suas estruturas sociais, suas práticas socioculturais e suas atividades econômicas;
- II- as suas formas de produção de conhecimento e processos e métodos próprios de ensino-aprendizagem.

Art. 46 A inserçãoda Educação EscolarQuilombola nos processosde avaliação institucional das redes da Educação Básica deve estar condicionada às especificidades dascomunidades quilombolas.

CAPÍTULO IV

DA FORMAÇÃO INICIAL, CONTINUADA E PROFISSIONALIZAÇÃO DOS PROFESSORES PARA ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA

Art. 47 A admissão de profissionais do magistério para atuação na Educação Escolar Quilombola nas redes públicas deve dar-se mediante concurso público, nos termos do art. 37, inciso II, da Constituição Federal.

Parágrafo Único As provas e títulos podem valorizar conhecimentos profissionais e técnicos exigidos para a atuação na Educação Escolar Quilombola, observando a natureza e a complexidade do cargo ou emprego.

Art. 48 A Educação Escolar Quilombola deverá ser conduzida, preferencialmente, por professores pertencentes às comunidades quilombolas.

Art. 49 Os sistemas de ensino, no âmbito da Política Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, deverão estimular a criação e implementar programas de formação inicial de professores em licenciatura para atuação em escolas quilombolas e escolas que atendem estudantes oriundos de territórios quilombolas ou ainda em cursos de magistério de nível médio na modalidade normal, de acordo com a necessidade das comunidades quilombolas.

Art. 50 A formação inicial de professores que atuam na Educação Escolar Quilombola deverá:

I- ser ofertada em cursos de licenciatura aos docentes que atuam em escolas quilombolas e em escolas que atendem estudantes oriundos de territórios quilombolas;

II- quando for o caso, também ser ofertada em serviço, concomitante com o efetivo exercício do magistério;

III- propiciar a participação dos graduandos ou normalistas na elaboração, desenvolvimento e avaliação dos currículos e programas, considerando o contexto sociocultural e histórico das comunidades quilombolas;

IV- garantir a produção de materiais didáticos e de apoio pedagógico específicos, de acordo com a realidade quilombola em diálogo com a sociedade mais ampla;

V- garantir a utilização de metodologias e estratégias adequadas de ensino no currículo que visem à pesquisa, à inserção e à articulação entre os conhecimentos científicos e os conhecimentos tradicionais produzidos pelas comunidades quilombolas em seus contextos sócio-histórico-culturais;

VI - ter como eixos norteadores do currículo:

a) os conteúdos gerais sobre a educação, política educacional, gestão, currículo e avaliação;

b) os fundamentos históricos, sociológicos, sociolinguísticos, antropológicos, políticos, econômicos, filosóficos e artísticos da educação;

c) o estudo das metodologias e dos processos de ensino-aprendizagem;

d) os conteúdos curriculares da base nacional comum;

e) o estudo do trabalho como princípio educativo;

f) o estudo da memória, da ancestralidade, da oralidade, da corporeidade, da estética e do desenvolvimento, entendidos como conhecimentos e parte da cosmovisão produzidos pelos quilombolas ao longo do seu processo histórico, político, econômico e sociocultural;

g) a realização de estágio curricular em articulação com a realidade da Educação Escolar Quilombola;

h) as demais questões de ordem sociocultural, artística e pedagógica da sociedade e da educação brasileira de acordo com a proposta curricular da instituição.

Art. 51 Nos cursos de formação inicial da Educação Escolar Quilombola deverão ser criados espaços, condições de estudo, pesquisas e discussões sobre:

I- as lutas quilombolas ao longo da história;

II- o papel dos quilombos nos processos de libertação e no contexto atual da sociedade brasileira;

III - as ações afirmativas;

IV- o estudo sobre a articulação entre os conhecimentos científicos e os conhecimentos tradicionais produzidos pelas comunidades quilombolas ao longo do seu processo histórico, sociocultural, político e econômico;

IV - as formas de superação do racismo, da discriminação e do preconceito raciais, nos termos da Lei nº 9.394/96, na redação dada pela Lei nº 10.639/2003, e da Resolução CNE/CP nº 1/2004.

Art. 52 Os sistemas de ensino podem, em articulação com as instituições de Educação Superior, firmar convênios para a realização de estágios curriculares de estudantes dos cursos de licenciatura para que estes desenvolvam os seus projetos na Educação Escolar Quilombola, sobretudo nas áreas rurais, em apoio aos docentes em efetivo exercício.

§ 1º Os estagiários que atuarão na Educação Escolar Quilombola serão supervisionados por professor designado pela instituição de Educação Superior e acompanhados por docentes em efetivo exercício profissional nas escolas quilombolas e nas escolas que atendem estudantes oriundos de territórios quilombolas;

§ 2º As instituições de Educação Superior deverão assegurar aos estagiários, em parceria com o poder público, condições de transporte, deslocamento e alojamento, bem como todas as medidas de segurança para a realização do seu estágio curricular na Educação Escolar Quilombola.

Art. 53 A formação continuada de professores que atuam na Educação Escolar Quilombola deverá:

I- ser assegurada pelos sistemas de ensino e suas instituições formadoras e compreendida como componente primordial da profissionalização docente e estratégia de continuidade do processo formativo, articulada à realidade das comunidades quilombolas e à formação inicial dos seus professores;

II- ser realizada por meio de cursos presenciais ou a distância, por meio de atividades formativas e cursos de atualização, aperfeiçoamento, especialização, bem como programas de mestrado ou doutorado;

III- realizar cursos e atividades formativas criadas e desenvolvidas pelas instituições públicas de educação, cultura e pesquisa, em consonância com os projetos das escolas e dos sistemas de ensino;

IV- ter atendidas as necessidades de formação continuada dos professores pelos sistemas de ensino, pelos seus órgãos próprios e instituições formadoras de pesquisa e cultura, em regime de colaboração.

Art. 54 Os cursos destinados à formação continuada na Educação Escolar Quilombola deverão atender ao disposto no art. 51 desta Resolução.

Art. 55 A profissionalização de professores que atuam na Educação Escolar Quilombola será realizada, além da formação inicial e continuada, por meio das seguintes ações:

I- reconhecimento e valorização da carreira do magistério mediante acesso por concurso público;

II- garantia das condições de remuneração compatível com sua formação e isonomia salarial;

III- garantia de condições dignas e justas de trabalho e de jornada de trabalho nos termos da Lei.

§ 1º Os docentes que atuam na Educação Escolar Quilombola, quando necessário, deverão ter condições adequadas de alojamento, alimentação, material didático e de apoio pedagógico, bem como remuneração prevista na Lei, garantidos pelos sistemas de ensino.

§ 2º Os sistemas de ensino podem construir, quando necessário, mediante regime de colaboração, residência docente para os professores que atuam em escolas quilombolas localizadas nas áreas rurais, sendo que a distribuição dos encargos didáticos e da sua carga horária de trabalho deverá levar em consideração essa realidade.

Art. 56 Dada a especificidade das comunidades quilombolas rurais e urbanas do país, estas Diretrizes orientam os sistemas de ensino, em regime de colaboração, e em parceria com instituições de Educação Superior a desenvolver uma política nacional de formação de professores quilombolas.

TÍTULO VIII

DA AÇÃO COLABORATIVA PARA A GARANTIA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA

CAPÍTULO I

Competências dos sistemas de ensino no regime de colaboração

Art. 57 As políticas de Educação Escolar Quilombola serão efetivadas por meio da articulação entre os diferentes sistemas de ensino, definindo-se, no âmbito do regime de colaboração, suas competências e corresponsabilidades.

§ 1º Quando necessário, os territórios quilombolas poderão se organizar mediante Arranjos de Desenvolvimento da Educação, nos termos da Resolução CEB/CNEnº 1/2012.

§ 2º Municípios nos quais estejam situados territórios quilombolas poderão, em colaboração com Estados e União, se organizar, visando à oferta de Educação Escolar Quilombola, mediante consórcios públicos intermunicipais, conforme a Lei nº 11.107/2005.

Art. 58 Nos termos do regime de colaboração, definido no art. 211 da Constituição Federal no artigo 8º da LDB:

I - Compete a União:

a) legislar e definir diretrizes e políticas nacionais para a Educação Escolar Quilombola;

b) coordenar a política nacional em articulação com os sistemas de ensino, induzindo a criação de programas específicos e integrados de ensino e pesquisa voltados para a Educação Escolar Quilombola, com a participação das lideranças quilombolas em seu acompanhamento e avaliação;

c) apoiar técnica, pedagógica e financeiramente os sistemas de ensino na oferta de educação nacional e, dentro desta, de Educação Escolar Quilombola;

- d) estimular a criação e implementar, em colaboração com os sistemas de ensino e em parceria com as instituições de Educação Superior, programas de formação inicial e continuada de professores para atuação na Educação Escolar Quilombola;
- e) acompanhar e avaliar o desenvolvimento de ações na área da formação inicial e continuada de professores para atuação na Educação Escolar Quilombola;
- f) promover a elaboração e publicação sistemática de material didático e de apoio pedagógico específico, em parceria com as instituições de Educação Superior, destinado à Educação Escolar Quilombola;
- g) realizar, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, as Conferências Nacionais de Educação Escolar Quilombola;
- h) aprofundar a discussão específica sobre a Educação Escolar Quilombola nas Conferências Nacionais de Educação.

I - Compete aos Estados:

- a) garantir a oferta do Ensino Médio no nível estadual, levando em consideração a realidade das comunidades quilombolas, priorizando a sua oferta nessas comunidades e no seu entorno;
- b) ofertar e executar a Educação Escolar Quilombola diretamente ou por meio de regime de colaboração com seus Municípios;
- c) estruturar, nas Secretarias de Educação, instâncias administrativas de Educação Escolar Quilombola com a participação de quilombolas e de profissionais especializados nas questões quilombolas, destinando-lhes recursos financeiros específicos para a execução dos programas de Educação Escolar Quilombola;
- d) criar e regularizar as escolas em comunidades quilombolas como unidades do sistema estadual e, quando for o caso, do sistema municipal de ensino;
- e) prover as escolas quilombolas e escolas que atendem estudantes oriundos dos territórios quilombolas de recursos financeiros, técnico-pedagógicos e materiais, visando o pleno atendimento da Educação Básica;
- f) promover a formação inicial e continuada de professores quilombolas, em regime de cooperação com a União, o Distrito Federal e os Municípios;
- g) realizar Conferências Estaduais de Educação Escolar Quilombola, em regime de colaboração com a União, o Distrito Federal e os Municípios;
- h) implementar Diretrizes Curriculares estaduais para a Educação Escolar Quilombola, em diálogo com as comunidades quilombolas, suas lideranças e demais órgãos que atuam diretamente com a educação dessas comunidades;
- i) promover a elaboração e publicação sistemática de material didático e de apoio pedagógico e específico para uso nas escolas quilombolas e escolas que atendem estudantes oriundos dos territórios quilombolas.

§ 1º As atribuições dos Estados na oferta da Educação Escolar Quilombola poderão ser realizadas por meio de regime de colaboração com os Municípios, desde que estes tenham se constituído em sistemas de educação próprios e disponham de condições técnicas, pedagógicas e financeiras adequadas, e consultadas as comunidades quilombolas.

II - Compete aos Municípios:

- a) garantir a oferta da Educação Infantil e do Ensino Fundamental no nível municipal, levando em consideração a realidade das comunidades quilombolas, priorizando a sua oferta nessas comunidades e no seu entorno;
- b) ofertar e executar a Educação Escolar Quilombola diretamente ou por meio do regime de colaboração com os Estados;
- c) estruturar, nas Secretarias de Educação, instâncias administrativas de Educação Escolar Quilombola com a participação de quilombolas e de profissionais especializados nas questões quilombolas, destinando-lhes recursos financeiros específicos para a execução das ações voltadas para a Educação Escolar Quilombola;
- d) prover as escolas quilombolas e as escolas que atendem estudantes oriundos dos territórios quilombolas de recursos financeiros, técnicos, materiais e humanos visando, o pleno atendimento da Educação Básica;
- f) implementar Diretrizes Curriculares municipais para a Educação Escolar Quilombola, em diálogo com as comunidades quilombolas, suas lideranças e demais órgãos que atuam diretamente com a educação dessas comunidades;
- g) realizar Conferências Municipais de Educação Escolar Quilombola, em colaboração com os Estados.

§ 2º As atribuições dos Municípios na oferta da Educação Escolar Quilombola poderão ser realizadas por meio do regime de colaboração com os Estados, consultadas as comunidades quilombolas, desde que estes tenham se constituído em sistemas de educação próprios e disponham de condições técnicas, pedagógicas e financeiras adequadas.

I- Compete aos Conselhos Estaduais de Educação:

- a) estabelecer critérios específicos para criação e regularização das escolas de Ensino Fundamental, de Ensino Médio e de Educação Profissional na Educação Escolar Quilombola;
- b) autorizar o funcionamento e reconhecimento das escolas de Ensino Fundamental, de Ensino Médio e de Educação Profissional em comunidades quilombolas;
- c) regularizar a vida escolar dos estudantes quilombolas, quando for o caso;
- d) elaborar Diretrizes Curriculares estaduais para a Educação Escolar Quilombola em diálogo com as comunidades quilombolas, suas lideranças e demais órgãos que atuam diretamente com a educação nessas comunidades.

II - compete aos Conselhos Municipais de Educação:

- a) estabelecer critérios específicos para a criação e a regularização da Educação Infantil e do Ensino Fundamental na Educação Escolar Quilombola, com a participação das lideranças quilombolas;
- b) autorizar o funcionamento e reconhecimento das escolas de Educação Infantil e de Ensino Fundamental em comunidades quilombolas;
- c) regularizar a vida escolar dos estudantes quilombolas, quando for o caso;
- d) elaborar Diretrizes Curriculares municipais para a Educação Escolar Quilombola, em diálogo com as comunidades quilombolas, suas lideranças, e demais órgãos que atuam diretamente com a educação nessas comunidades.

TÍTULO IX DAS DISPOSIÇÕES GERAIS

Art. 59 É responsabilidade do Estado cumprir a Educação Escolar Quilombola tal como previsto no art. 208 da Constituição Federal.

Art. 60 As instituições de Educação Superior poderão realizar projetos de extensão universitária voltados para a Educação Escolar Quilombola, em articulação com as diversas áreas do conhecimento e com as comunidades quilombolas.

Art. 61 Recomenda-se que os Entes Federados (União, Estados, Distrito Federal e Municípios) trabalhem no sentido de articular as ações de diferentes setores que garantam o direito às comunidades quilombolas à educação, à cultura, à ancestralidade, à memória e ao desenvolvimento sustentável, especialmente os Municípios, dada a sua condição de estarem mais próximos dos locais em que residem as populações quilombolas rurais e urbanas.

Art. 62 O Ministério da Educação, em cooperação com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, ouvidas as lideranças quilombolas e em parceria com as instituições de Educação Superior e de Educação Profissional e Tecnológica, Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros e grupos correlatos, organizações do Movimento Quilombola e do Movimento Negro deverá instituir o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola.

Art. 63 O financiamento da Educação Escolar Quilombola deve considerar o disposto no art. 10, inciso XV, da Lei nº 11.494/2007 (FUNDEB), o qual dispõe que a distribuição proporcional de recursos dos Fundos levará em conta a Educação do Campo, a Educação Escolar Indígena e Quilombola dentre as diferentes etapas, modalidades e tipos de estabelecimento de ensino da Educação Básica.

Art. 64 Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação.