

**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA
E TECNOLOGIA DE MATO GROSSO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU
MESTRADO ACADÊMICO DE ENSINO**

SOENIL CLARINDA DE SALES

**DO PONTO AO ENCONTRO: AS PERCEPÇÕES DOS JOVENS DA
COMUNIDADE REMANESCENTE DE QUILOMBO SÃO
BENEDITO SOBRE EDUCAÇÃO, ETNOSABERES E RACISMO
AMBIENTAL.**

**CUIABÁ – MT
2020**

SOENIL CLARINDA DE SALES

**DO PONTO AO ENCONTRO: AS PERCEPÇÕES DOS JOVENS DA
COMUNIDADE REMANESCENTE DE QUILOMBO SÃO
BENEDITO SOBRE EDUCAÇÃO, ETNOSABERES E RACISMO
AMBIENTAL.**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu, Mestrado Acadêmico em Ensino, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso/IFMT em associação ampla com a Universidade de Cuiabá, como parte do requisito para obtenção do título de Mestre em Ensino, área de concentração Ensino, Currículo e Saberes Docentes. Linha de Pesquisa: Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Educação Escolar, sob a orientação Professor Dr. Ronaldo Eustáquio Feitoza Senra.

**CUIABÁ – MT
2020**

**Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação CIP)
Jorge Nazareno Martins Costa – CRB1- 3205**

S163d Sales, Soenil Clarinda de

Do ponto ao encontro: as percepções dos jovens da comunidade remanescente de quilombo são benedito sobre educação, etnosaberes e racismo ambiental / Soenil Clarinda de Sales. -- Cuiabá, 2020.

146f.:il. color

Orientador: Prof. Dr. Ronaldo Eustáquio Feitoza Senra.

Dissertação (Mestrado) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso, Programa de Pós- Graduação Stricto Sensu, Mestrado Acadêmico em Ensino.

**1. Educação Popular 2. Comunidade Remanescente - Quilombo São Benedito I.Senra, .
Ronaldo Eustáquio Feitoza (Orientador). II.Título.**

CDU 376.6



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E INOVAÇÃO
CAMPUS CUIABÁ – CEL. OCTAYDE JORGE DA SILVA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
Nível Mestrado

ATA DE EXAME DE DEFESA

Aos dez dias do mês de abril do ano de dois mil e vinte, às 14:00 horas, no Programa de Pós-Graduação em Ensino do Instituto Federal de Mato Grosso, em Rede com a Universidade de Cuiabá, sob a presidência do Prof. Dr. Ronaldo Eustaquio Feitoza Senra, como Orientador, e com a participação dos membros examinadores Profa. Dra. Cleonice Terezinha Fernandes, como examinadora Interna e a Profa Dra Suely Dulce de Castilho, como Examinadora Externa, reuniram-se a banca de Exame de Defesa de **Soenil Clarinda de Sales**, aluna do Curso de Mestrado Acadêmico em Ensino. A dissertação intitulada **Do ponto ao encontro: As percepções dos jovens da Comunidade Remanescente de Quilombo São Benedito sobre Educação, Etnosaberes e Racismo Ambiental**. foi apresentada e após a arguição da banca foi APROVADA. Para constar, foi lavrada a presente ata que, depois de lida, foi aprovada e assinada pelos membros da banca examinadora.

Ronaldo Senra

Prof. Dr. Ronaldo Eustaquio Feitoza Senra – Presidente da Mesa e Orientador
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso – IFMT

Cleonice Terezinha Fernandes

Profa. Dra. Cleonice Terezinha Fernandes - Examinadora Interna
Universidade de Cuiabá - UNIC

Suely Dulce de Castilho

Profa Dra Suely Dulce de Castilho _Examinador Externo
Universidade Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso – UFMT

Cuiabá, 10 de abril de 2020.

Não esqueça de nós quando virarem dotô.

(Seu Benedito, Comunidade Remanescente de Quilombo São Benedito)

DEDICATÓRIA

Aos meus ancestrais ...

AGRADECIMENTOS

A um ser superior que nas horas de fraqueza segurou a minha mão e levantou-me novamente, é um Deus, uma entidade, um Espírito, um Orixá.

A minha mãe, ao meu pai, aos meus avós e a minha prima
(in memoriam)

A minha família que esteve sempre comigo

As minhas filhas, minha vida, a quem peço desculpas pela minha
ausência

Aos meus professores do mestrado

Ao meu orientador Ronaldo Senra

A comunidade São Benedito.

Com o tempo descobriu que
escrever seria o mesmo
que carregar água na peneira.

Manoel de Barros

RESUMO

A Comunidade de São Benedito ocupa um espaço de referência na história da população mato-grossense afro-brasileira e ainda hoje luta para se manter em suas terras das quais retiram seu sustento, daí a importância da preservação do espaço e do ambiente. Essa comunidade constitui um singular modelo de sociedade e de relação social na qual a juventude quilombola, com uma trajetória de vida bem singular, atua nos rumos educacionais das novas gerações, mantém sua cultura, identidade e tradições, lutam por efetivação de políticas públicas educacionais e de preservação do ambiente. A partir disso, buscou-se com esta investigação, que faz parte do Grupo Pesquisador em Educação Ambiental, Comunicação e Arte – GPEA em parceria com a Rede Internacional de Pesquisadores em Justiça Climática e Educação Ambiental- REAJA, abordar as questões que envolvem a juventude quilombola da Comunidade São Benedito, na perspectiva de evidenciar suas percepções quanto a educação, Etnosaberes e racismo ambiental, mediatizados por meio de diferentes tipos de educação, em uma região situada a cerca de aproximadamente 80 km distantes do município de Poconé, região conhecida como “Cerrado do Pantanal, no Mato Grosso/Brasil. O objetivo que nos move nessa investigação, consiste em investigar em quais as percepções dos jovens da comunidade remanescente de quilombo sobre educação, etnosaberes e racismo ambiental mediada. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, etnográfica e entrevista. Os principais autores que embasaram essa pesquisa foram Senra, Castilho, Camanaro, Castro, Weisheimer, Abramo, Geertz, entre outros. Constatamos que na voz da comunidade e dos jovens há o clamor de direitos, seja por uma universidade pública e de qualidade, no anseio de ajudar suas famílias através do trabalho na comunidade de São Benedito, bem como há a necessidade de políticas públicas voltadas para essas comunidades.

Palavras-Chave: Juventude Quilombola; Educação Popular; Etnosaberes; Comunidade Remanescente de Quilombo São Benedito.

ABSTRACT

The Community of São Benedito occupies a place of reference in the history of the Afro-Brazilian population of Mato Grosso and still today struggles to remain in their lands from which they derive their livelihood, hence the importance of preserving space and the environment. This community constitutes a unique model of society and social relationship in which the quilombola youth, with a very unique life trajectory, acts in the educational directions of the new generations, maintains their culture, identity and traditions, fighting for the implementation of public educational policies and preserving the environment. Based on this, this research, which is part of the Research Group on Environmental Education, Communication and Art - GPEA, in partnership with the International Network of Researchers in Climate Justice and Environmental Education - REAJA, sought to address the issues involving quilombola youth from the São Benedito Community, with a view to highlighting their perceptions of education, Ethnosaberes and environmental racism, mediated through different types of education, in a region located about 80 km distant from the municipality of Poconé, a region known as “Cerrado do Pantanal, in Mato Grosso / Brazil. The objective that moves us in this investigation, is to investigate in which the perceptions of the young people of the remaining quilombo community about education, ethno-know and mediated environmental racism. It is a research of qualitative, ethnographic and interview approach. The main authors that supported this research were Senra, Castilho, Camanaro, Castro, Weisheimer, Abramo, Geertz, among others. We note that in the voice of the community and young people there is a cry for rights, whether for a public and quality university, in the desire to help their families through work in the community of São Benedito, as well as the need for public policies aimed at these communities.

Key words: Quilombola youth; Popular Education; Ethnosaberes; Remanescebte Community of Quilombo São Benedito.

Lista de gráficos

| | |
|---|----|
| Gráfico 1 - Total de comunidades quilombolas no Brasil..... | 64 |
| Gráfico 2 – Terras quilombolas tituladas no Brasil por região..... | 66 |
| Gráfico 3 – Terras quilombolas em processo de titulação no Brasil por região..... | 67 |
| Gráfico 4 – Terras quilombolas em processo de titulação na região centro oeste..... | 68 |
| Gráfico 5 – População geral por cor ou raça..... | 83 |
| Gráfico 6 - População jovem no Brasil..... | 83 |
| Gráfico 7 – Taxa de alfabetização da população de 15 anos ou mais..... | 84 |
| Gráfico 8 – Analfabetismo na área urbana e rural..... | 85 |
| Gráfico 9 – Nível de estudo e idade..... | 86 |
| Gráfico 10 - Proporção de negros por tipo de instituição..... | 87 |
| Gráfico 11 – População no mercado de trabalho..... | 88 |
| Gráfico 12 – Distribuição de pessoal na força de trabalho..... | 89 |
| Gráfico 13 – Distribuição de renda..... | 90 |
| Gráfico 14 – Vítimas de homicídios por cor ou raça..... | 91 |
| Gráfico 15 – Taxa de homicídios entre negros e não negros a cada 100 mil habitantes..... | 92 |
| Gráfico 16 – Taxa de homicídios entre mulheres negras e não negras..... | 93 |
| Gráfico 17 – Taxa de mortes violentas por raça..... | 94 |

Lista de figuras

| | |
|---|----|
| Figura 1: Localização do município de Poconé-MT..... | 31 |
| Figura 2- Localização da Comunidade Quilombola São Benedito em Poconé – MT..... | 35 |
| Figura 3: Comunidades Quilombolas no Brasil em 08/07/2019..... | 63 |
| Figura 4 - Estrutura relativa à sexo e idade da população brasileira no período de 1940 a 2000 e projeções para 2020 e 2050..... | 73 |

Listas de quadros

| | |
|--|----|
| Quadro 1: Trabalhos selecionados a partir de descritores na base de dados | |
| SUCUPIRA..... | 20 |
| Quadro 2: Categorias dos Sujeitos Entrevistados..... | 48 |
| Quadro 3: Conceito de Educação Popular..... | 50 |
| Quadro 4 – Comunidades quilombolas de Mato Grosso com processo de formalização pelo INCRA (2010)..... | 59 |
| Quadro 5 - Terras tituladas no Brasil por estados..... | 64 |
| Quadro 6 – Terras em processo de titulação no Brasil por estados..... | 66 |
| Quadro 7– Processo de titulação da Comunidade de São Benedito..... | 69 |

Lista de fotografias

| | |
|---|-----|
| Fotografia 1 – Formatura do primeiro grau..... | 17 |
| Fotografia 2 - Imagem de São Benedito..... | 30 |
| Fotografia 3 – Escola da comunidade..... | 36 |
| Fotografia 4- Fotografia da Produção de Farinha..... | 36 |
| Fotografia 5 – Campo de futebol..... | 37 |
| Fotografia 6 – Igreja da comunidade..... | 38 |
| Fotografia 7 – Poço artesiano | 39 |
| Fotografia 8 – Igreja da comunidade | 124 |
| Fotografia 9 - Planta medicinal..... | 125 |
| Fotografia 10 – Planta medicinal | 126 |
| Fotografia 11 – Trabalhador com a mandioca..... | 127 |
| Fotografia 12 – Cozinhando no forno a lenha | 128 |
| Fotografia 13 – Doce..... | 128 |
| Fotografia 14 – Biscoitos | 129 |

Lista de Siglas

| | |
|----------------|--|
| ADCT | Atos das Disposições Constitucionais Transitórias |
| CSB | Comunidade São Benedito |
| CF | Constituição Federal |
| CFB | Constituição Federal Brasileira |
| CNPD | Comissão Nacional de Proteção de Dados |
| CONAR | Conselho Nacional de Autorregulação |
| CONAQ | Coordenação Nacional de Articulação de Quilombos |
| CONJUVE | Conselho Nacional da Juventude |
| CQSB | Comunidade Quilombola de São Benedito |
| ECA | Estatuto da Criança e do Adolescente |
| FCP | Fundo de Combate à Pobreza |
| IBGE | Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística |
| IFMT | Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso |
| INCRA | Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária |
| Jr. | Júnior |
| MT | Mato Grosso |
| NEPRE | Núcleo de Estudos de Pesquisas sobre Relações Raciais e Educação |
| OMS | Organização Mundial de Saúde |
| PPGEN | Programa de Pós-Graduação em Ensino |
| PNHR | Programa Nacional de Habitação Rural |
| SAMU | Serviço de Atendimento Móvel de Urgência |
| SEDUC | Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso |
| SNJ | Secretaria Nacional de Justiça |
| UFMT | Universidade Federal de Mato Grosso |
| UNE | União Nacional dos Estudantes |
| UNESCO | Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura |
| UNIC | Universidade de Cuiabá |

SUMÁRIO

| | |
|--|-----|
| INTRODUÇÃO..... | 15 |
| CAPÍTULO I – PERCURSO METODOLÓGICO..... | 30 |
| 1.1. Histórico da Comunidade..... | 34 |
| 1.2. O Campo de Pesquisa..... | 34 |
| 1.3. Abordagens..... | 43 |
| 1.3.1 <i>Abordagem Qualitativa</i> | 43 |
| 1.3.2 <i>Etnografia</i> | 44 |
| 1.3.3 <i>Pesquisa Bibliográfica</i> | 45 |
| 1.3.4 <i>Pesquisa Documental</i> | 46 |
| 1.3.5 <i>Entrevista</i> | 46 |
| 1.3.6 <i>Procedimentos Éticos</i> | 48 |
| CAPÍTULO II - EDUCAÇÃO POPULAR NO E DO CAMPO..... | 49 |
| 2.1. Educação Popular..... | 49 |
| 2.2. Os Quilombos..... | 56 |
| 2.3. Quilombos de Mato Grosso – história de espaços de resistência e multiplicidade..... | 57 |
| 2.4. Território | 59 |
| 2.5. Terras tituladas – Panorama Geral..... | 62 |
| 2.6. Terras tituladas por região..... | 63 |
| 2.7. Terras em processo de titulação..... | 66 |
| 2.8. O caso do Mato Grosso..... | 68 |
| 2.9. Comunidade de São Benedito..... | 68 |
| 2.10. Quilombo Tradicional /Quilombo Contemporâneo..... | 69 |
| CAPÍTULO III - JUVENTUDE NEGRA E QUILOMBOLA..... | 72 |
| 3.1. População e juventude negra..... | 82 |
| 3.1.1 <i>Escolarização</i> | 84 |
| 3.1.2 <i>Mercado de trabalho e distribuição de renda</i> | 87 |
| 3.1.3 <i>Segurança e homicídios</i> | 91 |
| 3.2. Juventude Quilombola da Comunidade São Benedito..... | 96 |
| 3.2.1 <i>Identidade e políticas públicas</i> | 97 |
| 3.2.2 <i>Educação</i> | 101 |
| CAPÍTULO IV - A JUVENTUDE DA COMUNIDADE DE SÃO BENEDITO E A SUA RELAÇÃO COM MEIO AMBIENTE..... | 105 |
| 4.1. Nutrição e pluralidade socioambiental..... | 116 |
| CAPÍTULO V - PERCEPÇÕES DOS JOVENS DA COMUNIDADE SÃO BENEDITO SOBRE EDUCAÇÃO, ETNOSABERES E RACISMO AMBIENTAL..... | 119 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 127 |
| REFERÊNCIAS..... | 131 |
| ANEXOS..... | 141 |

INTRODUÇÃO

Esta dissertação está vinculada à linha de pesquisa “Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Educação Escolar”, com concentração na área de Ensino, Currículo e Saberes Docentes, vinculada ao Grupo de Pesquisa -Geac, do Programa de Pós-graduação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso - IFMT e a Universidade de Cuiabá - Unic, que tem parceria com o Grupo Pesquisador em Educação Ambiental Comunicação e Arte – GPEA da Universidade Federal de Mato grosso – UFMT e Rede de Integração de Pesquisadores em Justiça Climática e Educação Ambiental– REAJA.

A investigação tem como objetivo analisar as percepções da juventude da Comunidade Remanescente de Quilombo São Benedito quanto a educação produzida por meio dos etnosaberes no contexto do racismo ambiental, a partir da observação do processo de articulação entre a juventude e os moradores mais antigo da comunidade, numa construção sócio-histórico-cultural. A referida comunidade está localizada à 80 km do município de Poconé, estado de Mato Grosso, Brasil.

O interesse por esta pesquisa e pela Comunidade Remanescente Quilombola São Benedito tem um pouco da minha história, nas minhas visitas à comunidade deixava um pouco de mim e levava um pouco de lá, ademas sou neta e descendente dos povos africanos escravizados, faço parte da linhagem de uma das famílias que não resistiram no território quilombola às adversidades sofridas e perdemos as nossas terras para fazendeiros. Devido à toda essa situação de perdas e humilhações os meus avós mudaram se para Poconé e toda a minha família viveram/vivem nessa cidade até aos dias de hoje. Foram anos de trabalho e economias para conseguir um pedacinho de terra na cidade. De posse deste pequeno lugar construiu- se uma casa de tábua com quatro cômodos e sempre com muitas pessoas dentro dela. De posse da simples residência e como toda criança precisa ir à escola, então chegou a hora de estudar e foi nesse momento que percebi os risos e os deboches dos outros, até então desconhecidos por mim, é que me dei conta de quem eu era no contexto social.

Em 1980 começou a saga, fui matriculada no ensino fundamental de primeira a oitava série (assim era denominado o ensino fundamental) e estudei até os catorze anos nessa mesma escola (Escola Estadual Marechal Rondon). Nessa escola sentia- me discriminada por parte dos professores e dos colegas. Como pesquisadora hoje reconheço isso, pois além de ser negra, era uma das poucas crianças que veio da zona rural para

cidade. Aprendi a ler e escrever, mas sentia-me como intrusa daquele espaço e pensava em desistir da escola. Nos livros os desenhos dos brancos e os conteúdos tão alheios aos espaços de onde eu vinha, convidavam-me a deixar aquele lugar(escola) e ir ajudar minha família na roça, desamparada e perdida, mas precisava continuar, eu recusava a ideia de desistir antes de iniciar.

Meu sentimento vem ao encontro do que menciona Munanga (2005), onde o autor afirma que na sociedade brasileira o racismo é negado e/ou camuflado pela ideia de que o Brasil é livre do racismo, o que consiste no mito da democracia racial, ideologia que criou uma contradição entre o discurso e a prática, induzindo para um comportamento social que impede o descortinar da realidade para o desenvolvimento de ações educativas que levem o povo a superar a ideologia da desigualdade racial construída através de um longo processo histórico.

Historicamente, sempre existiu maneiras de tentar camuflar a realidade social e a escola é uma instituição criada pelos colonizadores e que nunca fora lugar de pobres e negros. Estar dentro de uma escola é um ato de coragem e enfrentamento, infelizmente muitos dos nossos profissionais continuam perpetuando a ideia do colonizador e desprezam negros e pobres.

Os livros didáticos mostram a história do povo negro como escravos, sem alma, sem cultura. As pessoas que vem da zona rural eram mostradas como ignorantes, sem estudos, serviam para os trabalhos braçais e essa ideia ainda perpetuam em muitos livros didáticos nos dias de hoje, a descolonização dessa história é necessária.

Em 1989, finalmente concluí o primeiro grau, momento da formatura e realizando o sonho da minha mãe, participei de toda a cerimônia e festividade.

Fotografia 1 – Formatura do primeiro grau.



Fonte: Acervo da autora.

Na foto acima o discurso do colonizador e a escola como espaço reprodutora dominante, todos uniformizados de vestidos brancos revelam de forma implícita a afirmação de que não existem preconceitos ou discriminações em seu interior e a igualdade é para todos. Utilizo-me para corroborar com meu sentimento de aluna negra, o artigo “A naturalização do preconceito racial no ambiente escolar: Uma reflexão necessária” de Coqueiro(2008), onde a autora cita os estudos e as pesquisas atuais desenvolvidas por intelectuais que foram utilizados para fundamentar seu estudo, tais como Eliane Cavalleiro (2000), Kabengele Munanga (2005), J.V.Gomes (1996), Conceição C. Chagas (1996) e outros que buscam compreender a dinâmica das relações plurirraciais e multirraciais na educação, revelam a existência de muitos conflitos nas relações cotidianas entre aluno (a) / aluno (a), professor (a) / aluno (a) aluno (a) / professor (a) brancos e negros, tendo como pano de fundo a diversidade racial, comprovando as sutilezas nas suas manifestações.

Após o término do ensino fundamental em 1989, fiz o teste para estudar Magistério, sonhava em ser professora e acreditava que o ensino Médio seria diferente. Porém, enganei-me e no curso do magistério a segregação, as separações eram feitas por filas. Lembro-me que a minha fila era a quarta, neste lugar sentavam os estudantes que não tinham livros, moravam na periferia, os negros e os que tinham odor forte (cheiravam mal). Para engrenar as mazelas de um ensino colonialistas cito Paulo Freire que afirma

que não existe processo de educação neutra. A educação ou funciona como um instrumento que é usado para facilitar a integração das gerações na lógica do atual sistema e trazer conformidade com ele, ou ela se torna a "prática da liberdade", o meio pelo qual homens e mulheres lidam de forma crítica com a realidade e descobrem como participar na transformação do seu mundo. Recorro-me a esta citação e para correlacionar com os pontos em que a escola é uma instituição excludente, aqui o racismo se conformou como ideologia e se materializou na cultura, no comportamento e valores de forma inusitada nos indivíduos e nas organizações sociais. É um caso impar no mundo (NOGUEIRA, 2002).

Em 1992, aos trancos e barrancos, como dizia a minha mãe, terminei o curso de magistério, momento de alegria e novamente a festa de formatura. Participei de todas as celebrações para continuar a realização do sonho da minha mãe. A escola omite a cortina de segregação, discriminação e preconceito que se vive na escola e devido dessa realidade, a mobilização contra o racismo escolar cresce, constantemente. A conquista da Lei 10.639 / 2003, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96), instituindo o ensino da história da África e Cultura Afro-brasileira nos currículos de todas as escolas do país, nos vários graus e modalidades de ensino, se apresenta como a possibilidade de refazer a leitura da história.

Em 1996 ingressei na Universidade no Curso de Letras pela Universidade de Cuiabá-Unic e finalizei em 1999. Fui da primeira turma de modular da Universidade de Cuiabá. Concluí o curso Superior com muito sacrifício. Realizei o sonho de ser universitária! Porém o incômodo continuava ao ver na instituição a falta de preocupação com formação para o respeito às diversidades. Durante os anos de 1993 até 1998 trabalhava na zona rural, saíamos as nove horas da manhã do município de Poconé para irmos trabalhar no período vespertino na Escola municipal Nossa Senhora Aparecida do Chumbo, retornávamos as dezessete horas, mas nunca chegávamos ao nosso destino de casa antes das dezenove horas, pois a Kombi(carro) que nos transportava sempre quebrava na estrada. Em 1989 prestei o concurso público Municipal e fui aprovada, então deixei de ser interina e continuava na zona rural.

Em 2000 prestei o concurso público para educação na Rede Estadual e fui aprovada. Então deixei a zona rural e comecei a trabalhar na cidade. Tomei posse na Escola Estadual Professora Eucaris Nunes da Cunha e Moraes, Poconé/MT. Em 2003, iniciamos a trabalhar nessa unidade escolar o projeto "O Negro na Sociedade e na Educação" e continua até os dias de hoje, sempre ativa nos movimentos sociais.

Já se falava muito nos professores que faziam mestrado e doutorado e cujo objeto de pesquisa era a história do Povo quilombola e, em específico da comunidade Mata-Cavalo. Li alguns trabalhos sobre a educação quilombola que também serviu para que eu pudesse refletir sobre a minha prática pedagógica e estimulou-me a buscar formas de aperfeiçoar meus conhecimentos.

Diante de toda essa trajetória e da necessidade de aperfeiçoar meus conhecimentos, fiz o seletivo do Mestrado do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Mato Grosso – IFMT e Unic em 2018 e optei pela concorrência das cotas para negros, fui aprovada, na Linha de Pesquisa Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Educação Escolar no Programa de Pós Graduação em Ensino (PPGEN); e minha experiência de Quilombola, militante, docente, somadas as leituras feitas me fizeram refletir sobre a necessidade de compreender o processo das políticas públicas frente aos retrocessos, que mesmo com toda luta ainda está no esquecimento e longe de adquirir os direitos ou efetivar as oportunidades que lhes foram negados, e por uma necessidade de recorte do tema, optei por estudar a linha II na área de Formação de Professores, com ênfase na Juventude Quilombola, mediante a observação da construção de vida entre os jovens do quilombo, educação, etnosaberes e racismo ambiental.

Minha expectativa é a de que esta pesquisa possa contribuir com a reflexão quanto a temática e ao mesmo tempo, contribuir com a formulação de políticas públicas voltadas para os povos remanescentes de quilombo, no que tange a vida dos jovens, da educação e valorização dos etnosaberes. Esta pesquisa é fruto do meu anseio enquanto professora com experiência na zona urbana e rural e em específico como uma busca de contribuição aos meus povos.

Dessa forma, para dar subsídio às discussões sobre Juventude Quilombola, educação, etnosaberes e racismo ambiental, buscou-se realizar uma Revisão Sistemática da Literatura (RSL), embasada no método proposto por Botelho, Cunha e Macedo (2011). Para os autores, a revisão sistemática possibilita ao pesquisador aproximar-se da realidade que deseja estudar, desenhando um quadro das obras científicas relacionado ao seu tema de pesquisa, de forma a potencializar o conhecimento da evolução do assunto ao longo dos anos e, com isso, visibilizar novas possibilidades de pesquisa. Essa revisão sistemática nos permitiu verificar lacunas que ainda existem sobre juventude quilombola, bem como sobre o que se tem de políticas públicas relativas à temática.

Através da revisão e leituras feitas buscamos conhecer as contribuições sobre os assuntos inerentes ao objeto de pesquisa para o aprofundamento da discussão sobre

juventude quilombola, educação, etnosaberes e racismo ambiental. A pesquisa foi norteada por meio dos seguintes questionamentos? Como é ser jovem no quilombo? Quais as percepções que a juventude tem sobre educação e etnosaberes? O quilombo continua o mesmo de antes (de quando tinham 11 anos)? o que se percebe de mudanças no espaço da Comunidade?

Partindo dessas questões, foram elaborados os descritores em Língua Portuguesa e foi criada a metodologia de busca, que nos possibilitou encontrar e recuperar os trabalhos que dialogam com a temática de interesse, quais sejam: “juventude quilombola” “educação/etno saberes quilombola” e “racismo e violência ambiental”. A partir dos descritores mencionados, busquei dissertações e teses no banco de dados da CAPES, Google Acadêmico, Plataforma Sucupira, o que nos possibilitou encontrar teses e dissertações que vieram ao encontro da temática proposta nesta pesquisa, em linhas gerais, conforme segue:

Quadro 1: Trabalhos selecionados a partir de descritores na base de dados SUCUPIRA.

| ANO | TIPO | PROGRAMA | AUTOR | TÍTULO |
|------|-------------|----------------------------------|--|--|
| 2010 | Artigo | Extensão Rural e Desenvolvimento | CALHEIROS, Felipe Peres; STADTLER, Hulda Helena Coraciara; (UFRPE) | Identidade étnica e poder: os quilombos nas políticas públicas brasileiras |
| 2011 | Monografia | Geografia | SILVA, Lucas Bento (UNESP) | A Construção da Identidade e do Território no Quilombo Cafundó |
| 2012 | Dissertação | Educação | ALTO, Rosana Larceda Monte (UNIUBE) | Saberes e fazeres quilombolas: diálogos com a Educação do Campo |
| 2012 | Tese | Serviço Social | SANTOS, Simone Ritta dos. (PUCRS) | Comunidades quilombolas: as lutas por reconhecimento de direitos na esfera pública brasileira |
| 2013 | Dissertação | Antropologia | ROSA, Raoni (UNB) | “Eu moro no Prata, no Ouro, no Bronze”: Processos de territorialidade e etnicidade no Quilombo Povoado da Prata - TO |
| 2013 | Dissertação | Antropologia | SILVA, Jaqueline | Quilombo, cultura e |

| | | | | |
|------|-------------|--|---|--|
| | | | de Oliveira e. (UFPE) | política: uma etnografia das políticas culturais na comunidade de Castainho, PE. |
| 2014 | Artigo | Processos do Desenvolvimento Humano e Saúde do Instituto de Psicologia | FURTADO, Marcella Brasil; PEDROZA, Regina Lucia Sucupira; ALVES Cândida Beatriz; (UNB) | Cultura, identidade e subjetividade quilombola: uma leitura a partir da psicologia cultural. |
| 2014 | Dissertação | Políticas públicas | SILVA, Joseane Cristina Cardoso. (UFMA) | Comunidades quilombolas, etnopobreza e assistência social: ressignificações do “ser pobre” em Ariquipá - MA. |
| 2015 | Artigo | Laboratório de Psicologia e Educação Ambiental | SILVA, Winnie Gomes da; HIGUCHI, Maria Inês Gasparetto; FARIAS, Maria Solange Moreira de; (UFPE) | Educação ambiental na formação psicossocial dos jovens. |
| 2016 | Tese | Antropologia Social | RANCIARO, Maria Magela Mafra de Andrade. (UFAM) | Os cadeados não se abriram de primeira: processos de construção identitária e a configuração do território de comunidades quilombolas do Andirá (Município de Barreirinha – Amazonas). |
| 2016 | Artigo | Ciências florestais e Ambientais | DUARTE, Gisele Soares Dias; PASA, Maria Corette; (UFMT) | Agrobiodiversidade e a etnobotânica na comunidade de São Benedito, Poconé, Mato Grosso, Brasil. |
| 2016 | Tese | Direito | CRUZ, André Viana da. (UFPR) | Identidade cultural como elemento determinante para titulação de terras quilombolas. |
| 2017 | Monografia | Educação | ARAÚJO, Janaina Jardiny Dantas. | Educação quilombola: |

| | | | | |
|------|-------------|---|---|--|
| | | | | identidade, tradições e costumes (des)valorizados na prática escolar urbana. |
| 2017 | Dissertação | Educação | GONÇALVES, Ana Cláudia (UFJF) | Políticas públicas para quilombolas: a construção da cidadania na comunidade remanescente de quilombo do Baú |
| 2017 | Artigo | Política Social da Universidade Católica de Pelotas | COSTA, César Augusto (UCPel); LOUREIRO, Carlos Frederico (UFRJ) | A interdisciplinaridade em Paulo Freire: aproximações político-pedagógicas para a educação ambiental crítica. |
| 2017 | Artigo | Geografia | CARRIL, Lourdes de Fátima Bezerra.(UFSCAR) | Os desafios da educação quilombola no Brasil: o território como contexto e texto. |
| 2018 | Dissertação | Educação | FRANCO, Lara Luisa Silva Gomes | Educação quilombola, resistência e empoderamento: estudo na comunidade quilombola de São Domingos, em Paracatu (MG). |
| 2018 | Dissertação | Educação | FAKIH, Tamires Arruda (USP) | Políticas públicas e comunidades quilombolas: o modo de vida quilombola na comunidade Sapatu |
| 2018 | Artigo | Serviço Social | SOARES, Iris Pontes. (UFPE) | Ainda guardo o direito de algum antepassado da cor: luta quilombola brasileira |
| 2018 | Artigo | Geografia | SANTOS, Agni Hévea dos. (UFF) | A justiça ambiental e os novos direitos constitucionais: a função socioambiental dos territórios |

| | | | | |
|------|--------|--------------------|--|---|
| | | | | quilombolas do Parque Estadual da Pedra Branca |
| 2018 | Livro | Governamental | SIQUEIRA, Juliana Mota de (organizadora) Brasília: Ministério dos Direitos Humanos | Quilombos e Quilombolas: indicadores e propostas de monitoramento de políticas |
| 2018 | Artigo | Educação | MIRANDA, Shirley Aparecida de. (UFMG) | Quilombos e Educação: identidades em disputa |
| 2018 | Artigo | Enfermagem | FREITAS, Igor Almeida de; RODRIGUES, Ivaneide Leal Ataíde; SILVA, Ingrid Fabiane Santos da; NOGUEIRA, Laura Maria Vidal (UFPA) | Perfil sociodemográfico e epidemiológico de uma comunidade quilombola na Amazônia Brasileira |
| 2019 | Tese | História | SILVA, Silvane Aparecida da (PUC-SP) | O protagonismo das mulheres quilombolas na luta por direitos em comunidades do Estado de São Paulo |
| 2019 | Artigo | Educação | SAMPAIO, Shaula Maíra Vicentini de (UFF) | Educação Ambiental e Estudos Culturais: entre rasuras e novos radicalismos |
| 2019 | Artigo | Educação Ambiental | SILVA, Lorena Santos da; HENNING, Paula Corrêa; (UFRG) | Problematizando o campo de saber da educação ambiental |
| 2019 | Artigo | Extensão rural | SILVA, Ana Paula. JUNIOR, Reginaldo Pereira dos Santos. (UNIVASF) | Educação ambiental e sustentabilidade: é possível uma integração interdisciplinar entre o ensino básico e as universidades? |
| 2019 | Artigo | Educação | HENNING, Paula Corrêa (FURG) | Resistir ao presente: tensionando heranças modernas para pensar a Educação Ambiental |

| | | | | |
|------|--------|----------------|---|---|
| 2019 | Artigo | Serviço social | SILVEIRA, Sandra Maria Batista; SILVA Maria das Graças. (UFP) | Conflitos socioambientais por água no Nordeste brasileiro: expropriações contemporâneas e lutas sociais no campo |
| 2019 | Artigo | Sociologia | SOUSA, Maria Sueli Rodrigues de; SANTOS, Joaquim José Ferreira dos. (UFP) | Territorialidade quilombola e trabalho: relação não dicotômica cultura e natureza |
| 2019 | Artigo | Educação | MONTEIRO, Elaine; REIS, Maria Clareth Gonçalves (UFF) | Patrimônio Afro-Brasileiro no Contexto da Educação Escolar Quilombola |
| 2019 | Artigo | Educação | COSTA, Rute Ramos da Silva; FONSECA, Alexandre Brasil. (UFRJ) | O processo educativo do jongo no quilombo machadinho: oralidade, saber da experiência e identidade |
| 2019 | Artigo | Educação | CUSTÓDIO, Elivaldo Serrão; FOSTER, Eugénia da Luz Silva. (UNIFAP) | Educação escolar quilombola no Brasil: uma análise sobre os materiais didáticos produzidos pelos sistemas estaduais de ensino |

Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos dados disponíveis na Plataforma SUCUPIRA, 2020.

Para a elaboração da tabela 01, foram realizadas diversas buscas com palavras chave referente ao tema desta pesquisa, como quilombos, educação quilombola, educação ambiental, e outros correlatos, datados com até 10 anos. A partir destes elementos, a pesquisa foi organizada por ano, tipo de publicação, programa a que pertence, autor (es) e título, sendo 19 artigos, 2 monografias, 7 dissertações, 4 teses e 1 livro.

No ano de 2010, o artigo “Identidade étnica e poder: os quilombos nas políticas públicas brasileiras”, de Calheiros e Stadtler, faz uma trajetória social, jurídica e de conceitos acerca da construção da identidade quilombola, relacionando com a política pública.

A monografia intitulada “A Construção da Identidade e do Território no Quilombo

Cafundó”, de Silva (2011), trata-se de uma análise de caso sobre o Território do Quilombo Cafundó e a construção da identidade dessa comunidade, marcada por disputas por territórios e diversos conflitos, até a reformulação do seu modo de vida.

Já em 2012, foi encontrado uma dissertação e uma tese. A dissertação “Saberes e fazeres quilombolas: diálogos com a Educação do Campo” de Rosana Alto retrata a educação no campo a partir da comunidade quilombola Justa I, do município de Manga em Minas Gerais, a partir do conhecimento das vivências, cotidiano, cultura e tradições da população quilombola. A tese “Comunidades quilombolas: as lutas por reconhecimento de direitos na esfera pública brasileira” de Santos, partindo de um estudo bibliográfico, estudo de campo e entrevistas, teve como objetivo discutir sobre o conhecimento das comunidades quilombolas, apoiados nos termos de igualdade e diferença, que é parte do reconhecimento dos direitos étnicos na esfera pública brasileira.

A dissertação de Rosa (2013), intitulada ““Eu moro no Prata, no Ouro, no Bronze”: Processos de territorialidade e etnicidade no Quilombo Povoado da Prata – TO”, a partir da pesquisa empírica teve por finalidade estudar esse quilombo localizado no Tocantins acerca de seu território, identidade e empoderamento étnico-político. Ainda em 2013, outra dissertação com o título “Quilombo, cultura e política: uma etnografia das políticas culturais na comunidade de Castainho, PE”, de Silva, também teve o intuito de pesquisar o quilombo, agora de Pernambuco, sobre a elaboração e implantando de políticas relacionadas com a cultura, mas sem deixar de considerar a cultura que já existe desse grupo, com um estudo de caso.

O artigo “Cultura, identidade e subjetividade quilombola: uma leitura a partir da psicologia cultural” de Furtado, Pedroza e Alves (2014) faz uma análise histórico social sobre a cultural, identidade e subjetividade quilombola a partir do seu imaginário social. Silva, Higuchi e Farias (2014), em seu artigo “Educação ambiental na formação psicossocial dos jovens” se apoiou na emancipação social que transforma, identificando e problematizando questões socioambientais.

Em 2015, Silva com sua dissertação “Comunidades quilombolas, etnopobreza e assistência social: ressignificações do “ser pobre” em Ariquipá – MA”, trata sobre os direitos formais e sociais, baseados no conceito da etnopobreza.

No de 2016 temos um artigo e duas teses. O artigo “Agrobiodiversidade e a etnobotânica na comunidade São Benedito, Poconé, Mato Grosso, Brasil”, de Duarte e Pasa, trata de um tipo de cultivo realizado dentro desta comunidade quilombola localizada no Mato Grosso, e na importância desse manejo para a subsistência das famílias

quilombolas que ali vivem.

A tese “Os cadeados não se abriram de primeira: processos de construção identitária e a configuração do território de comunidades quilombolas do Andirá (Município de Barreirinha – Amazonas)” de Maria Ranciaro (2016) fala sobre a identidade e afirmação da identidade dos quilombos de Santa Tereza do Matupiri, Boa Fé, Ituquara, São Pedro e Trindade, localizados no Rio Andirá, além de tratar sobre os conflitos agrários.

Ainda em 2016, a tese de André Cruz “Identidade cultural como elemento determinante para titulação de terras quilombolas” fala sobre os saberes e símbolos das comunidades quilombolas que não são levadas em consideração em processos de titulação de terra dessas comunidades.

O artigo “A interdisciplinaridade em Paulo Freire: aproximações político-pedagógicas para a educação ambiental crítica” de Costa, Loureiro (2017) trata da questão interdisciplinar e convergente da Educação Ambiental a partir de Paulo Freire, com totalidade, contradição, práxis, dialética e dialógica. Carril (2017), em seu artigo “Os desafios da educação quilombola no Brasil: o território como contexto e texto” analisa o reconhecimento legal dos quilombos como marco histórico na visibilidade das diferenças étnicas e culturais da sociedade.

A monografia de Araújo (2017), intitulada “Educação quilombola: identidade, tradições e costumes (des)valorizados na prática escolar urbana.” tem como enfoque os negros remanescentes de quilombolas com filhos que estudam em uma escola municipal localizada no Rio Grande do Norte, se a mesma tem contribuído para valorização da identidade, tradições e costumes daquela comunidade.

Ainda em 2017, a dissertação de Gonçalves “Políticas públicas para quilombolas: a construção da cidadania na comunidade remanescente de quilombo do Baú” investiga como a cidadania se representa nessa comunidade a partir de ações políticas, após seu reconhecimento legal de território.

O ano de 2018 conta 4 artigos, 2 dissertações e 1 livro. O artigo “Perfil sóciodemográfico e epidemiológico de uma comunidade quilombola na Amazônia Brasileira” de Freitas, Rodrigues, Silva, Nogueira (2018) teve como objetivo traçar esses perfis e identificar quais aspectos socioeconômicos repercutiam sobre as condições de saúde, sendo importante levar em consideração para tal os dados sobre alimentação, cultura e estilo de vida.

Miranda (2018) no artigo “Quilombos e Educação: identidades em disputa”

apresentou uma discussão sobre a constituição das identidades quilombolas em conexão com a educação escolar. Já Soares (2018), no seu artigo “Ainda guardo o direito de algum antepassado da cor: luta quilombola brasileira” objetivou aproximar quilombos originários e contemporâneos, com suas organizações e pautas de lutas. Santos (2018), em “A justiça ambiental e os novos direitos constitucionais: a função socioambiental dos territórios quilombolas do Parque Estadual da Pedra Branca” trata no seu artigo sobre o a legitimidade social e ecossistêmica desses territórios.

A dissertação “Educação quilombola, resistência e empoderamento: estudo na comunidade quilombola de São Domingos, em Paracatu (MG)” de Franco (2018) teve como foco analisar a educação quilombola no quilombo de São Domingos, compreendendo as políticas públicas para a educação escolar nesta comunidade. Já Fakihi (2018), em sua dissertação “Políticas públicas e comunidades quilombolas: o modo de vida quilombola na comunidade Sapatu”, traz sobre a comunidade Sapatu, localizada no Vale do Ribeira em São Paulo, entendendo como se dá a relação da comunidade com as políticas públicas, compreendendo que a relação Estado e comunidades é uma via de mão dupla.

Por último em 2018, o livro “Quilombos e Quilombolas: indicadores e propostas de monitoramento de políticas” organizado por Siqueira para o Ministério dos Direitos Humanos faz uma estatística otimizada sobre os quilombos, com o objetivo de apoiar o desenvolvimento dessas comunidades.

Em 2019, Sampaio no seu artigo “Educação Ambiental e Estudos Culturais: entre rasuras e novos radicalismos” discute os vários aspectos da educação ambiental e estudos culturais, com a necessidade de se fazer novas conexões entre a cultura e o ambiente. Silva e Henning (2019), no artigo “Problematizando o campo de saber da educação ambiental” tratam da problematização entre a interdisciplinaridade, emancipação social e transformação social fazem na educação ambiental.

Em “Educação ambiental e sustentabilidade: é possível uma integração interdisciplinar entre o ensino básico e as universidades?” Silva e Junior (2019) falam sobre o contexto ambiental no currículo de espaços institucionais, como convergências e interações acerca desse assunto. Henning (2019) em “Resistir ao presente: tensionando heranças modernas para pensar a Educação Ambiental” analisa a ciência moderna como uma possibilidade da emergência da crise ambiental e suas responsabilidades.

Silveira, Silva (2019) tratam no artigo “Conflitos socioambientais por água no Nordeste brasileiro: expropriações contemporâneas e lutas sociais no campo” reflexões

sobre conflitos por água no Nordeste com a expansão do agronegócio e impactos para as populações do campo.

A discussão sobre territorialidade quilombola e trabalho, superando a dicotomia cultura e natureza é tratada no artigo “Territorialidade quilombola e trabalho: relação não dicotômica cultura e natureza” de Sousa e Santos (2019).

Em “Patrimônio Afro-Brasileiro no Contexto da Educação Escolar Quilombola” de Monteiro e Reis (2019) refletem sobre a infância quilombola, sobre seus cuidados e a afirmação da identidade negra, com marcos legais no campo da educação e problematizando a educação quilombola como direito e dever.

Costa, Fonseca (2019) no artigo “O processo educativo do jongo no quilombo Machadinha: oralidade, saber da experiência e identidade” discorrem sobre saberes e práticas populares nesse quilombo, com a filosofia africana e identidade cultural. Custódio e Foster (2019) no artigo “Educação escolar quilombola no Brasil: uma análise sobre os materiais didáticos produzidos pelos sistemas estaduais de ensino” fizeram o estudo dos materiais didáticos de Educação Escolar Quilombola (EEQ) da Educação Básica.

Já Silva (2019) em sua tese “O protagonismo das mulheres quilombolas na luta por direitos em comunidades do Estado de São Paulo” discorreu sobre o protagonismo político das mulheres para manter seus modos de vida nos quilombos do estado de São Paulo, com titulação das terras e acesso a direitos sociais básicos.

Vale ressaltar, que todos os artigos, monografias, dissertações, teses e livro tem em comum a questão quilombola, política, social ou ambiental que os envolvem, sendo fatores importantes para a discussão deste trabalho.

De posse do material pesquisado, por meio dos descritores selecionados, foi possível constatar a existência de 19 artigos, 07 dissertações, 02 monografias, 04 teses e 01 livro sobre a temática produzidos nos últimos dez anos, totalizando 33 produções.

Como pode se perceber, não foi encontrado, até onde a revisão pôde alcançar, estudos que abordassem a percepção dos jovens de acordo com o tema educação, etnosaberes e racismo ambiental.

Após esta primeira fase, foi possível selecionar o referencial teórico e organizar o texto dissertativo que possui a seguinte composição: Após a introdução que apresenta a motivação e o cenário da investigação, o primeiro capítulo evidencia o percurso metodológico percorrido para a tessitura da pesquisa em detalhes.

O segundo capítulo evidencia o contexto relativo a educação popular, no e do

campo. Trata dos conceitos relativos aos temas articulando-os à realidade de vida da Comunidade remanescente de quilombos São Benedito.

O terceiro capítulo trata da juventude, juventude negra e juventude quilombola da comunidade remanescente de quilombo São Benedito, espaço que busca descrever analiticamente as concepções dos jovens quanto ao fenômeno relativo à juventude em um contexto de vida em uma comunidade remanescente de quilombo.

O quarto capítulo traduz por meio da análise dos dados o desvelar quanto as percepções dos jovens/adultos da Comunidade Remanescente de Quilombo São Benedito quanto a educação produzida por meio da educação etnosaberes com foco no racismo ambiental. Por fim, apresentamos as considerações finais relativas a este estudo, na expectativa de poder contribuir com outros estudos que perpassam a temática em tela.

Por fim, o quinto capítulo traz as percepções dos jovens da comunidade de São Benedito sobre os temas da educação, etno saberes e racismo ambiental.

CAPÍTULO I

PERCURSO METODOLÓGICO

Meu São Benedito
Vossa casa cheira
Cheira cravo e rosa
Flor de laranjeira.

(Reza cantada na festa de São Benedito).

Este capítulo se inicia com um excerto da Reza cantada proferida na Festa de São Benedito na Comunidade Quilombola denominada São Benedito, por acreditar, assim como os devotos, que cada ação humana ao ser iniciada, necessita da bênção do Santo Padroeiro.

Fotografia 2: Imagem de São Benedito.



Fonte: Acervo da autora.

Neste sentido, a trajetória percorrida para o desenvolvimento deste estudo obedeceu à tradição do povo na comunidade, ou seja, com as bênçãos de São Benedito. Este capítulo se destina a descrição metodológica da pesquisa na Comunidade

Remanescente de Quilombo São Benedito. Desenho os caminhos percorridos metodologicamente, para isso se busca dialogar com os teóricos: Geertz (1989), Castilho (2011) e Paulo Freire (2005).

Inicialmente é apresentada a discussão sobre a relação entre a Comunidade São Benedito e a percepção da juventude quilombola quanto esta etapa da vida, no contexto da vida em uma comunidade tradicional. Posteriormente, são problematizadas as representações em torno do papel da comunidade e todos os demais aspectos daí decorrentes no que tange à vivência em um espaço educativo cujas aprendizagens passam de geração em geração. Por fim, e mais extensamente, será apresentada a Comunidade São Benedito, localizada no município de Poconé- MT selecionada para o estudo aqui desenvolvido.

Figura 1: Localização do município de Poconé-MT



Fonte: Google Heart. (2019).

Buscando pistas da operacionalização de um processo educativo popular, por meio dos efeitos observados e vividos em uma comunidade quilombola no Estado de Mato Grosso, são registrados o histórico da comunidade “São Benedito”; os dados que a envolvem e caracterizam, como número de moradores, jovens, as mudanças empreendidas com o reconhecimento da comunidade remanescente de quilombos e, por fim, as observações empreendidas desde a entrada da pesquisadora na comunidade, que envolve o olhar de (re)conhecimento do espaço.

De fato, se pode considerar um novo conhecer, dado que a pesquisadora tem suas origens na localidade, tendo contato com a maior parte dos moradores, enquanto originário da região, mas ora, se o ambiente ganhou novos contornos para as pessoas que ali vivem com a fixação de moradia, o re-encontro com a comunidade, no papel de

pesquisadora também foi novidade. Trata-se de um paradoxal “estranho” e “conhecido”.

Ao descrever seu processo de inserção em campo ao desenvolver um estudo etnográfico, Geertz (2012) menciona as dificuldades para adentrar na aldeia balinesa e sua “gnada”, o instante em que as pessoas o legitimaram como parte do grupo. Guardadas as diferenças de método, nesta pesquisa, a inserção no campo se deu de um modo a que podemos chamar de natural, porque contrariamente às pessoas de Bali: “*eles agiam como se nós não existíssemos*” (GEERTZ, 2012, p.185), os moradores da comunidade vinham conversar, perguntar sobre a trajetória até ali, parabenizar por ter seguido a carreira docente em tom de admiração, comentar sobre os desafios da empreitada, entre outros.

Esse modo de relacionamento com os moradores ajudou muito na aceitação da pesquisadora em campo, ainda que estivessem extremamente atarefadas, de modo geral, as pessoas da comunidade buscavam interagir de alguma forma com a pesquisadora. O que quer que a subjetividade diga, os gestos, as expressões, os sussurros, as verbalizações, enfim, é importante para o que se pretende captar sobre a percepção dos jovens nesta pesquisa pela ótica dos atores sociais que vivenciam o dia a dia na comunidade. Na verdade, sobre o que tal vivência influencia, o que se pretende para a vida futura e sobre o que a educação popular produz quando é desenvolvida, sobre o que parece sobrar ou faltar em termos de ajustes para a vida em sua plenitude na Comunidade São Benedito.

Como houve aceitação preliminar da pesquisadora em campo, tanto por parte dos moradores antigos como dos jovens da comunidade, o momento em que a pesquisadora se sentiu parte do grupo, foi quando não era mais recebida com tanto entusiasmo quanto se recebe a um visitante, o que aconteceu após a segunda visita. No momento em que as saudações se tornaram habituais como as dirigidas a todos e os moradores se sentem à vontade para relatarem fadiga, sobretudo, mostrarem cansaço, do modo como se faz com a família mais íntima, mas jamais com uma visita ao recebe-la em nossa casa.

Tendo em vista que este estudo tem por objetivo analisar as percepções dos jovens/adultos da Comunidade Remanescente de Quilombos São Benedito quanto a educação produzida por meio dos etnosaberes com foco no racismo ambiental procuro adentrar de forma observadora para não ser vista como uma intrusa.

A minha inserção na comunidade se deu por meio de várias visitas à comunidade, mesmo antes de resolver realizar esta pesquisa, nas visitas diárias aos amigos que tenho lá, na Festa de São Benedito, realizada anualmente no mês de julho e em outros eventos culturais da Comunidade e também nas orientações do Profuncionário que eu realizava com a ex-diretora da escola da comunidade no ano de 2015. E por conta desses laços de

amizade fui muito bem acolhida por todas e todos da Comunidade no momento da realização da pesquisa.

Parafrazeando Castilho (2011, p.19), “*posso afirmar que pisei em território des(conhecido), tudo muito fascinante e senti tensão*” por estar adentrando num mundo do qual eu faço parte, visto que sou quilombola, contudo, sou da linhagem dos que foram expulsos por grileiros na década de 1930.

A busca incessante em entender como é a vida no quilombo e as buscas pelas respostas da minha angústia em re(aceitar) os motivos nos quais a minha família foi expulsa como acima citado foram os ápices em adentrar este espaço estranho e ao mesmo tempo conhecedor, estranho no sentido de nunca ter morado em um quilombo e conhecedor por que sou parte desse povo, somos irmãs e irmãos de luta e sonhos.

Sempre pensei em estar presente e contribuir com as comunidades remanescentes de quilombo, sentia-me em dívida para com o meu povo. Sonhava em contar a história da comunidade e torna- lá conhecida pela luta dos que moram nas comunidades, falar sobre como vivem, no que acreditam, e as dificuldades que encontram no dia a dia, na minha maneira de pensar, era uma contribuição de alguma forma, porém sentia que tudo isso era pouco e que precisava delimitar o que realmente gostaria de entender, conhecer, pesquisar e falar sobre.

Decidi pesquisar sobre a juventude quilombola da comunidade São Benedito, quais as percepções que a juventude tem sobre a comunidade em relação a educação (etno saberes) e racismo ambiental. Para tanto se fez necessário a contribuição dos moradores mais antigos do local, a fim de entender essa relação entre o passado e o presente e como tudo irá de alguma forma correlacionar as gerações entre juventude e anciões. Juventude esta que podemos definir como jovens/adultos, pois no sentido literal da palavra são assim por mim descrita, visto que apesar da pouca idade, o jovem do quilombo assume responsabilidades de um adulto em muitos aspectos: na lida (trabalho) do dia a dia, ajudam nas finanças da família, muitos terminam o ensino fundamental e não seguem estudando(por falta de oportunidades e condições),preferem trabalhar para contribuir e decidem constituir famílias, visto que não possuem muitas escolhas e as oportunidades são muito escassas.

1.1. Histórico da Comunidade

A comunidade foi fundada em 25 de novembro de 1973. A fundação ocorreu através da realização da primeira celebração religiosa realizada pelos leigos da Comunidade, dentre eles o senhor Benedito Vicente Gonçalves Neto, morador da região e um dos mais velhos, que na atualidade exerce influência positiva no contexto formativo das novas gerações.

Nesta época, a igreja não existia. No entanto, a celebração aconteceu na casa de uma moradora da comunidade. O nome da Comunidade foi escolhido em homenagem ao Santo São Benedito. Antes de tornar-se comunidade, o lugar fazia parte de uma propriedade particular do senhor Antônio Reis de Almeida, pai do senhor Benedito. Ele morava em uma residência próxima à escola. Este senhor não queria que o local acabasse e resolveu povoá-lo. Para que sua intenção fosse concretizada, dividiu a terras entre os filhos e a outra parte para quem quisesse morar no local. A terra foi compartilhada com todos e não havia preocupação com delimitação do espaço. A comunidade se considerou uma comunidade negra, devido o grande números de pessoas negras que residiam/residem no local.

O surgimento da medição dos lugares se deu através do senhor Benedito Vicente Gonçalves Neto, filho do doador da terra anos depois da distribuição. Muita gente morava na comunidade e não tinha escritura. A associação possui 27 hectares que foi doado para que as pessoas morassem no local, ninguém se denominava dono do espaço, todos partilhavam de forma comunitária as terras e poderiam morar nela o tempo que quisessem.

1.2. O Campo de Pesquisa

O estudo foi realizado na Comunidade São Benedito, comunidade tradicional, em função do fato de ser remanescente de quilombos, localizada na Baixada Cuiabana, há 50 km da cidade de Poconé- MT e distante 104 km de Cuiabá. Está situada na mesorregião do Alto Pantanal e microrregião Centro Sul de Mato Grosso. As coordenadas geográficas que determinam a entrada para a comunidade são 16° 00' 0'' e 56° 59' 00'', situado as margens da BR- MT-431, conforme a Empraba (2016).

Figura 02- Localização da Comunidade Quilombola São Benedito em Poconé – MT



Fonte: Google Heart. (2019).

O clima é definido como tropical com estação seca e úmida. A precipitação média anual é de 1.500mm cuja intensidade máxima ocorre de dezembro a fevereiro. A temperatura média anual é de 24°C, a máxima de 42°C, e a mínima de 4°C (IBGE 2010).

O processo de formação da comunidade, como na maioria dos sítios rurais brasileiros, ocorreu sem nenhum planejamento. A comunidade São Benedito foi o local ideal para formação de uma comunidade a qual, a partir do seu solo fértil a prática da agricultura de subsistência, tornou-se uma das mais conhecidas da região de Poconé.

De acordo com depoimento do morador Benedito o nome São Benedito, se deu por conta do antigo nome da Comunidade que era “Os Veados”, esse antigo nome trazia constrangimentos aos moradores e por isso o Padre da cidade na época, o pároco da cidade, Joaquim Tebas, resolveu em consenso com os moradores trocar o nome para “Comunidade São Benedito”, devido a fé dos moradores no santo São Benedito.

Na comunidade vivem aproximadamente trinta e duas famílias. A mesma tem uma escola que atende a Educação Infantil, na qual possui 23 estudantes, o Ensino Fundamental de 2º ao 5º com 48 estudantes e do 6º ao 9º ano da educação fundamental com trinta e cinco estudantes. Finalizando a educação fundamental os estudantes começam a estudar na escola Antônio Garcia, na Comunidade do 120, visto que a comunidade não possui a modalidade do ensino médio.

Fotografia 3 – Escola da comunidade.



Fonte: Acervo da autora.

A fábrica de farinha, denominada farinheira é responsável pela renda dos moradores e funciona da seguinte forma: Cada família faz a farinha uma vez por semana. A farinha é embalada no local, que consiste na Associação dos moradores produtores de farinha, local onde tem todo o equipamento para embalar, e a distribuição é feita para os mercados do município de Poconé e em alguns estabelecimentos em Cuiabá.

Fotografia 04- Fotografia da Produção de Farinha



Fonte: Acervo da autora.

No que diz respeito à criação da farinheira, Sr. Benedito esclarece:

A farinheira foi fundada em oitenta e quatro [1984]. Foi inaugurado dia quinze de julho de oitenta e quatro [1984]. Foi a gente que criou essa farinheira pra segurar o povo no sítio. Porque o povo tava indo tudo embora, e eu falo direto isso. Jovem não podia mais, pegar dezesseis anos e já ia tudo embora pra

cidade. Aí eu apurado, porque foi quinze anos. E eu apurado, como que segura esse povo? E agora? Aí surgiu a EMPAER. EMPAER na época era forte, aquele Adão, da EMPAER. Adão trabalhou muito aqui. Adão começou, começamos a trabalhar em parceria, a comunidade, e vai, vai... Adão falou “Aqui é um lugar que nós vamo fundar uma farinheira”. Aí começamos a trabalhar. Fizemos roça comunitária, mandiocal em comunitário, olha, fizemos várias coisas, tudo em comum. Aí então ele viu que aqui tinha condição de fundar uma farinheira. Aí eu comecei a andar, andar, andar visitando, fui pra Barreirinho, sabe? Santo Antônio de Leverger, visitando, pa, pa, pa... Aí fui pra Acorizal, lá já existia farinheira. Lá em Acorizal eu visitei seis farinheira. Mas pequenininho, desse tamanhinho. Pequenininho demais, fazia cinco saco por dia. (B, em entrevista cedida a autora, 2020).

A fala de B evidencia a prática da educação popular que perpassa a vida das pessoas na comunidade e que atribui sentido às tecituras experienciadas diariamente no dia a dia da vida dos moradores da região.

É perceptível que a educação popular, na perspectiva de um projeto coletivo de produção de saberes, na Comunidade de São Benedito, oportuniza a construção de ações alternativas que, mesmo sendo assistemáticas, possibilitam o desenvolvimento de um fazer educativo em favor da transformação pessoal e da comunidade, como forma de ultrapassar a complexidade imposta pela hegemonia do “capitalismo selvagem” representado por grandes grupos econômicos que, por força da globalização e do neoliberalismo, tentam, a de todas as formas, impor seus valores hegemônicos.

Como espaço de uso coletivo, a comunidade conta também com um campo de futebol e uma igreja. Ambos os espaços são de uso comum e muito frequentados pelos moradores.

Fotografia 5 – Campo de futebol



Fonte: Acervo da autora.

O campo de futebol foi construído pelos próprios moradores e duas vezes ao mês reúnem as comunidades vizinhas (Jejum, Laranjal, Cágados, Campina de Pedra, Comum. 120, Imbê e outros) para realizarem de torneios local onde acontece 1(uma) vez de cada

mês. A cada torneio, uma comunidade que organiza o evento.

É ao redor da igreja que acontece todas as festividades de São Benedito, festa que acontece anualmente no mês de julho. Na igreja acontece os batizados durante duas vezes ao ano, sendo que o padre define os meses para acontecer. Além disso, a comunidade se reúne toda quarta feira e domingos para celebração de missas.

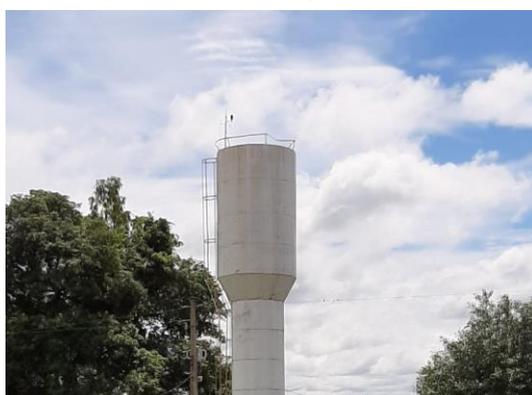
Fotografia 6 – Igreja da comunidade.



Fonte: Acervo da autora. Missa realizada durante a festa de São Benedito

Na comunidade tem dois bares que muitos dos moradores em especial do sexo masculino se reúnem para jogar sinuca e conversarem. A comunidade conta com um poço artesiano que foi construído com o apoio financeiro da associação, pois com a chegada das fazendas de soja, contaminou se os rios e as águas dos poços caseiros também e además com o desmatamento os rios secaram.

Fotografia 7 – Poço artesiano.



Fonte: Acervo da autora.

Contam com a iluminação da energia elétrica que é custeada de forma particular por todos da comunidade, devido as máquinas para fabricação da farinha, os moradores optaram por contratarem a energia, até mesmo pelo fato de dependerem da eletricidade para trabalhar com os equipamentos da farinheira, esta energia não faz parte do programa Luz para todos, segundo informou a moradora E.

O poço artesiano fornece água para o pessoal da comunidade que são 32 famílias. Para nós vem os sacolões de 3 em 3 meses, não é muita coisa, mas já é de grande valia né? Então a gente já recebe uma verba a mais por ser escola de quilombola. A energia ali da associação, é a associação que paga. A energia não é do Programa Energia para todos, é particular da energia. A internet só funciona da escola. Todos os equipamentos da farinheira foi comprado com recurso próprio da associação. A prensa elétrica, a empacotadeira e estamos lutando para ter um descascador de mandioca. A mandioca é da roça do pessoal ou compra nas comunidades vizinhas. (E, em entrevista cedida a autora, 2020).

A pesquisa de campo foi realizada primeiramente com os mais jovens com a finalidade de compreender como é ser um jovem rural/quilombola. Visitei cinco famílias e expliquei a finalidade da pesquisa e convidei esses jovens para participar da mesma. A escolha desses jovens se deu pela indicação da presidente da comunidade que visitei antes de adentrar a casa das famílias dos jovens. Antes de me apresentar às famílias, visitei a senhora Fatima Moraes, que como presidente da comunidade, me “autorizou” a realizar a investigação, após a apresentação de minhas intenções e para qual pedi ajuda para que me auxiliasse na escolha dos participantes.

Fui informada pela presidente da associação de moradores, D. Fatima desses jovens e que estes eram ativos nas atividades da comunidade. Na visita as casas dos jovens era perceptível os olhares um pouco tímido e ao mesmo tempo curiosos. Apresentei a

pesquisa, os termos e expliquei a importância deste trabalho para a comunidade e para o Brasil. Nas entrevistas abordei temas como Infância, adolescência, vida escolar, diversão, futuro e casamento. Observei as práticas diárias de cada um e no final das entrevistas ouvia os agradecimentos e as esperanças (por dias melhores com os direitos respeitados e oportunizados) que podiam transmitir, através das falas e gestos.

Nas entrevistas com os mais velhos a finalidade era entender sobre as transformações que tem afetado a comunidade e conhecer a cultura das comunidades através das histórias ouvidas pelos mais velhos, abordei os temas sobre passado e presente, a chegada da soja e garimpo, moradia e práticas culturais.

A pesquisa é subsidiada pelo método geertziano e em conformidade com Castilho (2015), foi imprescindível por permitir a visualização por outro prisma sobre a inserção social, política e educacional dos moradores das comunidades quilombolas, de forma a considerá-los como fazedores do conhecimento e possuidores de histórias e práticas culturais próprias, assim como sujeitos de direitos.

No contexto dos direitos, na Comunidade São Benedito, a luta pela educação ganha destaque na lista dos desejos do povo remanescente de quilombos, tendo em vista ser considerada para muitos como o único meio de ascensão social, de conquista de reconhecimento pessoal, e de apropriação de credenciais para o usufruto de uma cidadania plena, que em conformidade com o pensamento de Santana (2019), declara:

Busquei dosar, na mesma proporção, a procura pelo significado das relações cotidianas, no esforço de apreender a cultura da comunidade, ao mesmo tempo e medida em que me esforcei para fugir dos pré-conceitos e conceitos que poderiam estar entranhados em mim, por conta da minha convivência no lugar. (SANTANA, 2019, p 38)

Nesta perspectiva, a fim de atender aos objetivos da pesquisa, fiz opção por conhecer a história de vida dos moradores da comunidade para poder referendar a perspectiva dos etnosaberes. Delgado (2010, p. 15), traz que:

[...] as histórias de vida, assim como as entrevistas, são procedimentos metodológicos que buscam pela construção de fontes e documentos, registrar através de narrativas induzidas e estimuladas, testemunhos, versões e interpretações sobre a História em suas múltiplas dimensões: factuais, temporais, espaciais, conflituosas, consensuais. Não é um compartimento da história vivida, mas o registro de depoimentos sobre a história vivida.

Ainda Delgado (2010), menciona que as histórias de vida representam uma experiência em que as narrativas, sob a forma de registros orais, são caracterizadas pelo movimento peculiar à arte de contar, de traduzir em palavras os registros da memória e da consciência da memória no tempo:

São importantes como estilo de transmissão, de geração para geração, das experiências mais simples da vida cotidiana e dos grandes eventos que marcaram a história da humanidade, são suportes das identidades coletivas e do reconhecimento do homem como ser no mundo (DELGADO, 2010, p.43).

Para garantir uma melhor percepção do cotidiano, da cultura e das tradições da população quilombola, como no Caso da Comunidade remanescente de Quilombo São Benedito, é imprescindível alcançar um profundo conhecimento das Histórias de vida deste povo, das suas vivências e das suas experiências no dia-a-dia. Conforme Dulce Consuelo A. Whitaker (2002, p.45):

É no cotidiano que se podem colher os dados da transformação cultural, e realizar a observação das práticas culturais – sua desestruturação e sua reconstrução – e é em meio às práticas culturais e ao trabalho, que se tecem as representações que organizam os homens, no processo dinâmico em que constroem a História.

Paulo de Salles Oliveira, (1999), ressalta que o cotidiano das pessoas participantes de pesquisa baseada em Histórias de vida, revela-se muito mais rico do que a vida em rotina, a dura rotina dos que vivem a opressão. Mostra a vida de gente envolvida num trabalho que pode ser de criação ou de recriação de práticas e representações. *“É possível descobrir a cultura assumindo os mais inusitados contornos, ora conformando-se, ora resistindo às manifestações predominantes”* (OLIVEIRA, 1999, p. 309).

A percepção de Jaqueline Moll, é o de que o pensamento de Paulo Freire, traduz o modo de vida, no resgate dos saberes que os sujeitos têm acerca do que vivem, do que lutam, do que sofrem. Conhecimento que não é menor, mas constitutivo do olhar que se produz pelas vivências da vida cotidiana. O lugar do saber do outro, que no caso da pesquisa é o sujeito, é fundamental para estabelecer e definir os significados que compõem objeto. *“Tanto o investigador quanto o ator social, são sujeitos de conhecimentos que se relacionam, formando possibilidades discursivas (re) significadas acerca da problemática em questão”* (MOLL, 2000, p.27). O saber do outro deve ser valorizado e respeitado, cada indivíduo possui o seu saber diferenciado e esse saber deve ser compartilhado.

Define Moll (2000), que os relatos de vida e as entrevistas são instrumentos metodológicos que visam a valorização de saberes e representações dos sujeitos sociais acerca das questões envolvidas no processo de investigação, por meio da narrativa e de outras fontes constituídas pelos próprios sujeitos informantes (fotografias, cartas documentos).

Nos relatos que vão se construindo, os elementos da história pessoal se cruzam com informações sociais e às lutas comunitárias. “*A memória vai se reconstituindo como uma teia e vão sendo tecidos por meio do diálogo.*” (MOLL, 2000, p. 99). Ao mesmo tempo em que relatam sobre acontecimentos do presente, viajam nas histórias do passado e questionam como será o futuro. Há um vínculo forte em suas histórias de vida, as histórias individuais se misturam às histórias da comunidade, das lutas, das conquistas vivenciadas no dia-a-dia.

Fernandes (2016) destaca que os etnosaberes se caracterizam como uma referência que possui por fundamento a revisão das edificações das teorias, das práticas e dos saberes alicerçados em concepções originadas de processos e cosmovisões colonialistas. Menciona o autor, que para tanto, se faz importante reivindicar o reconhecimento, a relevância dos dizeres, dos pensamentos, e dos fazeres de comunidades tradicionais, as que sofreram os processos do colonialismo e na mesma perspectiva, almejam e objetivam os reconhecimentos seus saberes e fazeres tradicionais, na mesma medida, racionalidade, e relevância que tem-se atribuído às diferentes concepções e saberes.

Mota e Dias (2012) asseveram que os etnosaberes consistem em informações acumuladas durante a existência humana e relativas ao ambiente mediante frequentes observações dos acontecimentos peculiares da natureza e na experimentação prática, no uso dos recursos naturais disponíveis produzidos pelas comunidades tradicionais, como é o caso da Comunidade Tradicional São Benedito.

Segundo Saldanha e Lara (2015), além da compreensão do termo etno-, é importante evidenciar algumas diferenças existentes no entendimento de conhecimento e saber. Com base nas ideias de Veiga-Neto e Nogueira (2010), os autores evidenciam que existe certa distância entre as palavras conhecer e saber, uma vez que suas bases derivam de raízes completamente diferentes. Daí por que os saberes produzidos na e pela Comunidade São Benedito são genuínos, ou seja, produzidos por meio de um processo educativo não sistemático, mais perpassado pela experiência de vida que se traduz na educação popular.

Tais saberes peculiares, que consistem em processos, modos de fazer e outros protocolos diferentes, constituem o que denominamos “Etnosaberes”, e que permitirão o desvelar das tramas que envolvem a ressignificação dos processos educativos na Comunidade Quilombola de São Benedito em Poconé – MT, mediante percepção dos jovens/adultos quanto ao racismo ambiental e as formas de resistência à Política Neoliberal vigente.

1.3 Abordagens

A partir do objeto central proposto decidimos pela realização de um trabalho analítico na modalidade qualitativa, de cunho etnográfico, a entrevista com apreensão da história de vida, como instrumentos de coleta de dados. Assim, adotamos a entrevista como instrumento de coleta de dados para descrever como a vivência no dia a dia da comunidade, mediante prática da Educação Popular que contribui para a percepção do jovem no que diz respeito à sua vivência em uma comunidade quilombola.

1.3.1 Abordagem Qualitativa

A abordagem qualitativa, na percepção de Minayo (2007), se ocupa, no que tange as pesquisas sociais, em um nível de realidade não mensurável numericamente. Trata-se de uma investigação que se aprofunda no universo dos significados, das crenças, dos valores, das aspirações e das atitudes. Tal nível de realidade não é perceptível, carece, pois, ser apresentada e interpretada pelos sujeitos pesquisados.

A presente pesquisa, é de abordagem qualitativa, em função do fato de que esta é perpassada pela pretensão de aprender e compreender as percepções dos jovens/adultos da Comunidade São Benedito Quanto ao processo de articulação entre os processos educativos e dos conhecimentos tradicionais quilombola, em seu contexto sócio-histórico-cultural.

A percepção de Minayo (2007) é a de que:

O método qualitativo é adequado aos estudos da história, das representações e crenças, das relações, das percepções e opiniões, ou seja, dos produtos das interpretações que os humanos fazem durante suas vidas, da forma como constroem seus artefatos materiais e a si mesmos, sentem e pensam. (MINAYO, 2007, p. 57).

Diante do exposto, a presente pesquisa se caracteriza como de abordagem qualitativa, por intentar descrever e interpretar as ações cotidianas dos sujeitos da pesquisa, pois é, em si mesma, um campo de estudo, uma vez que, segundo Denzin e Lincoln (2006), esta metodologia consiste em uma atividade que encontra o observador no mundo, incidindo em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo, onde o pesquisador estuda as coisas em seus cenários naturais,

tentando compreender ou interpretar os significados que o pesquisado tem do seu meio, na esperança de compreender melhor o assunto que está ao seu alcance.

Ainda Minayo (2007) destaca que, na abordagem qualitativa, o pesquisador tem como objetivo insurgir na apreensão dos fenômenos que pesquisa, interpretando em conformidade com o entendimento do próprio sujeito pesquisado, sem se preocupar com quantidade, estatísticas e causas, seguindo elementos fundamentais tais como: a interação entre sujeito de pesquisa e o observador; o registro das informações e dos dados coletados e a interpretação do pesquisador.

Castilho (2011) declara, em seus estudos, que a pesquisa qualitativa se apresenta como a mais adequada quando a questão em foco se refere à vida cultural das pessoas e à percepção deles em relação à realidade Quilombola. Argumenta a pesquisadora que, para a busca de significados, faz-se imprescindível um envolvimento com os pesquisados que possibilite observar, enxergar, facilitar a expressão livre dos sujeitos e compreender a realidade da comunidade na qual os pesquisados estão imersos, seus valores e sua organização escolar, pois, nesse tipo de abordagem, envolve a empiria e uma sistematização progressiva do conhecimento, até que a compreensão da lógica interna do grupo seja desvelada.

1.3.2. Etnografia

Para a realização da pesquisa qualitativa, fizemos uso da etnografia enquanto possibilidade de coleta de dados, partindo dos pressupostos evidenciados pela obra “A interpretação das culturas”, em que Clifford Geertz (1989, p.15) toma emprestado de Gilbert Ryle a noção de “*descrição densa*”. A descrição densa é constituída pela interpretação do objeto, buscando compreender como ele é produzido, percebido e interpretado. Portanto, vai além da descrição superficial.

A etnografia densa, como aponta Sterling, Passos (2018), é uma descrição detalhada que se atenta as particularidades, e muda o significado de acordo com a totalidade, percebendo desde micro até o macro, em busca de significados. Essa pesquisa preocupa-se em:

[...] estabelecer relações, selecionar informantes, transcrever textos, levantar genealogias, mapear campos, manter um diário, e assim por diante. Mas, não são essas coisas, as técnicas e os processos determinados, que definem o empreendimento. O que o define é o tipo de esforço intelectual que ele representa: um risco elaborado para uma “*descrição densa*”, tomando emprestada uma noção de Gilbert Ryle. (GEERTZ, 1987, p. 15).

Etimologicamente, etnografia significa “descrição cultural”, na qual os aspectos étnicos ganham visibilidade por sua diferença e identidade. Os antropólogos desenvolveram a etnografia como um esquema de pesquisa de campo, de inserção, para estudar as culturas e as sociedades. A etnografia, segundo André (1998), tem dois sentidos. O primeiro, um conjunto de técnicas para coletar dados sobre os valores, os hábitos, crenças, práticas e comportamentos de um grupo social; e, inclui ainda, um segundo sentido, o de relato escrito resultante do emprego dessas técnicas (ANDRÉ, 1998).

A pesquisa educacional do tipo etnográfico é, segundo André (1998), uma adaptação da etnografia à educação, onde certos requisitos da etnografia não necessitam ser cumpridos pelos investigadores de questões educacionais, como, por exemplo, “*uma longa permanência do pesquisador em campo, o contato com outras culturas e o uso de amplas categorias sociais de análise de dados*” (ANDRÉ, 1998: 28). De sorte que, em uma pesquisa do tipo etnográfica, o pesquisador faz uso de técnicas associadas à etnografia, como a observação participante, a entrevista intensiva, anotações em caderno de campo e análise de documentos, o que aconteceu na trajetória deste processo investigativo, conforme já mencionado anteriormente.

1.3.3. Pesquisa Bibliográfica

A pesquisa bibliográfica por sua vez se configura como sendo o exame de materiais de natureza diversa, que ainda não receberam um tratamento analítico, ou que podem ser reexaminado, criando novas ou interpretações complementares, atividade localização de fontes, para coletar dados gerais ou específicos a respeito de determinado tema. É um componente obrigatório para qualquer pesquisa.

Na visão de Lakatos (1992, p. 44):

A pesquisa bibliográfica permite compreender que, se de um lado a resolução de um problema pode ser obtida através dela, por outro lado, tanto a pesquisa de laboratório quanto a de campo (documentação direta) exigem, como premissa, o levantamento do estudo da questão que se propõe a analisar e solucionar. A pesquisa bibliográfica pode, portanto, ser considerada também como o primeiro passo de toda pesquisa científica.

A característica principal da pesquisa bibliográfica, é a de possibilitar ao pesquisador uma bagagem teórica variada, contribuindo para ampliar o conhecimento, de

forma a fazer da pesquisa um material rico sobre o assunto, fundamentando do ponto de vista teórico o material a ser analisado.

1.3.4. Pesquisa Documental

Objetivando perceber os principais conceitos e implicações do texto da lei, faremos uso da análise documental, que enquanto possibilidade no que se refere à pesquisa qualitativa, consiste numa possibilidade a ser realizada a partir de documentos que não receberam tratamento analítico contemporâneos ou retrospectivos, considerados cientificamente autênticos, constituindo uma técnica importante na pesquisa qualitativa, seja complementando informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema.

Para Lüdke (1986, p. 38), “[...] a análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema.” Trata-se de uma técnica decisiva para a pesquisa em ciências sociais e humanas, sendo indispensável porque a maior parte das fontes escritas ou não, são quase sempre a base do trabalho de investigação.

1.3.5. Entrevista

A importância e o potencial das entrevistas se constituem instrumentos a serem usados como procedimentos de coleta de dados e estratégias formativas. Nas concepções de Bogdan e Biklen (1994), a “Investigação Qualitativa” tem como estratégia mais representativa: a “entrevista”, que trata-se de uma conversação entre um entrevistador e um único participante por vez. A duração é de uma hora a uma hora e meia comumente. Buscam-se opiniões, razões, motivações e *insights* aprofundados e não completamente estruturados do entrevistado. Num entendimento maior, em termos práticos, a análise e interpretação dos dados exigem tempo e esforço, não existe um método que podemos tomá-lo como ideal. Na essência, esta modalidade de pesquisa exige e implica em uma imersão do próprio pesquisador no *corpus* do texto.

Gaskell (2002) alerta para o fato de que apesar da entrevista em profundidade sugerir os passos para a sua concretude, esses passos não necessariamente podem se apresentar de forma linear. Para o autor, esse processo de pesquisa é circular e reflexivo.

Para uma melhor compreensão dessa metodologia de entrevista, o autor sugere e relaciona os passos a serem seguidos: preparar o tópico guia; selecionar o método de entrevista: individual, grupal ou uma combinação dos dois; delinear uma estratégia para a seleção dos entrevistados; realizar as entrevistas; transcrever as entrevistas e analisar o *corpus* do texto.

Nesta investigação os jovens foram entrevistados/as com a finalidade de compreender como é ser um jovem rural/quilombola, mediante as seguintes questões:

- a) Como foi a sua infância, adolescência.
- b) Como foi a sua vida escolar
- c) Como é ser um/a jovem no quilombo
- d) O que vocês fazem para se divertir
- e) O que vocês aprendem de ensinamentos com os mais velhos?
- f) Quais as dificuldades enfrentadas por morar em uma comunidade rural/quilombola?
- e) Está se pensando em se casar?
- g) Quando você se casou?

2. Os/as mais velhos/as foram entrevistados/as com a finalidade de conhecer a história do local por meio das narrativas antigas e com o racismo ambiental tem afetado a vida no quilombo.

- a) Fale sobre a comunidade Remanescente de Quilombo São Benedito
- b) Como era a comunidade antes?
- c) Como vocês veem as terras quilombolas? Sofreram alguma intervenção?
- d) Quais as evoluções que ocorreram na comunidade nos últimos anos?
- e) Quais os prejuízos que os garimpos, a criação de gado e as fazendas de sojas trazem para a comunidade? E as águas, os rios?

Quadro 2: Categorias dos Sujeitos Entrevistados

| Categoria dos entrevistados | Número de entrevistados | Objetivo da entrevista |
|------------------------------------|--------------------------------|-------------------------------|
| | | |

| | | |
|------------------------------------|----|---|
| Jovens/Adultos | 05 | Compreender como é ser um jovem rural/quilombola. |
| Memoristas (Ancião- anciões) | 03 | Conhecer a história do local por meio das narrativas antigas e como o racismo ambiental tem afetado a vida dos moradores do quilombo. |

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

1.3.6. Procedimentos Éticos

A presente pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos da Plataforma Brasil para análise e parecer. Foram encaminhados, para apreciação dos relatores, o projeto de pesquisa, o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) e o Termo de Autorização do Uso de Voz e Imagem.

Os sujeitos, atores sociais participantes do processo investigativo foram esclarecidos sobre os objetivos da pesquisa e assinaram os referidos termos, nos quais constam que as informações coletadas no diário de campo, as imagens fotográficas e a gravação de voz que foram utilizadas exclusivamente para a finalidade desta pesquisa.

CAPÍTULO II

EDUCAÇÃO POPULAR NO E DO CAMPO

A Comunidade Quilombola São Benedito ocupa um espaço de referência na história da população mato-grossense afro-brasileira e ainda hoje luta para se manter em suas terras das quais retiram seu sustento. Essa comunidade constitui um singular modelo de sociedade e de relação social na qual os jovens quilombolas atuaram/atuam nos rumos educacionais das novas gerações, mantêm sua cultura, identidade e tradições, lutaram/lutam por efetivação de políticas públicas educacionais, o que levou aos nossos questionamentos em relação ao papel que a educação popular ocupa nessa comunidade quilombola remanescente.

No contexto de uma sociedade desigual, em que os homens e as mulheres são divididos em categorias diferenciadas de sujeitos, com oportunidades desiguais em que se inclui neste bojo as oportunidades educacionais. Em conformidade com o pensamento de Brandão (1996), a educação se apresenta como propriedade, em que na perspectiva de sistema e de escola, o controle, que já se dava em outras instâncias, normalmente à da produção, vai realizar-se também sobre o que se ensina e a quem ensina.

2.1. Educação Popular

É inegável que a educação consiste em mecanismo de transformação de vidas e perpassa a vida de todas as pessoas. Embora a educação ocorra em todas as sociedades não se apresenta nelas de forma única (KRUPPA, 1994). Contudo, a escola não é o único local de produção de saberes. Conforme Brandão (1996, p. 6):

Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação. Com uma ou com várias: educação? Educações.

Sabemos que a escola consiste no lócus privilegiada de educação sistemática, educação pensada e desenvolvida por meio de um currículo pensado em conformidade com legislações e diretrizes específicas e embasada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, porém, existem outras possibilidades educativas que perpassam a vida das pessoas.

A educação que perpassa a vida das pessoas na Comunidade São Benedito, é a educação Popular. Por educação popular entende-se:

Quadro 3: Conceito de Educação Popular.

| Autor (a) | Conceito de Educação Popular |
|-------------------------|---|
| BRANDÃO (1984) | A educação popular não é uma variante ou desdobramento da educação de adultos. [...] a educação popular emerge como um movimento de trabalho político com as classes populares através da educação. [...] a educação popular não se propõe originalmente como uma forma “mais avançada” de realizar a mesma coisa. Ela pretende ser uma retotalização de todo projeto educativo, desde um ponto de vista popular. |
| FREIRE (1997) | Educação feita com o povo, com os oprimidos ou com as classes populares, a partir de uma determinada concepção de educação: a educação libertadora, que é, ao mesmo tempo, gnosiológica, política, ética e estética. |
| PASSOS (2007) | [...] poderá adquirir muitos outros nomes, [...] enunciando o caráter emancipatório de sua proposta libertadora, pois será o oprimido, em movimento, que conquistará a própria emancipação e autonomia. |
| WANDERLEY (2010) | [...] é uma educação de classe; histórica; política; transformadora e libertadora; democrática; relaciona a teoria com a prática; relaciona educação com o trabalho; objetiva a realização de um poder popular. |
| CARVALHO e SILVA (2011) | [...] é aquela que possibilita, no espaço da escola, das organizações sociais, a formação dos sujeitos da classe popular, com o objetivo de propiciar o desenvolvimento da capacidade de autodirigir-se e ser dirigente da sociedade, numa perspectiva democrática, solidária e radical na dimensão da justiça social comprometida como crescimento da consciência crítica do educando. |
| GADOTTI (2012) | A educação popular se constitui na contribuição teórica mais importante da América Latina ao pensamento pedagógico universal. [...] Trata-se de um paradigma teórico nascido no calor das lutas populares que passou por vários momentos epistemológicos e organizativos, visando não só à construção de saberes, mas também ao fortalecimento das organizações populares. |
| STRECK (2013) | A educação popular é [...] aquela que assume a sua não neutralidade em favor da criação de um outro mundo, que tenha lugar para o bem viver de todos. |

Fonte: Arruda (2015).

A educação popular, na perspectiva de um projeto coletivo de produção de saberes, possibilita a construção de ações alternativas que, de forma assistemática, permite a prática do fazer educativo em favor da transformação pessoal e da comunidade, como possibilidade de ultrapassar a complexidade imposta pela hegemonia do “capitalismo selvagem” representado por grandes grupos econômicos que, por força da globalização e do neoliberalismo, tentam, a todo custo, impor seus valores hegemônicos.

É no contexto da prática da educação popular que buscamos refletir sobre os sentidos comumente atribuídos ao termo para poder refletir sobre as possibilidades e fulcros de aprendizagem e educação popular, aliando-as à observação feita junto à Comunidade São Benedito.

Pela expressão “práticas de educação”, pode-se designar todas as práticas sociais cotidianas que, do nascimento à morte das pessoas, sem conhecer descanso, constituem instâncias do ensinar e do aprender, os saberes de que todas as sociedades necessitam para prosseguir na reinvenção ordinária da vida de seus grupos e seus sujeitos.

A educação em uma perspectiva ampla, se caracteriza como um mecanismo de mediação dos saberes produzidos no contexto da relação social, e se apresentam como a materialização de uma concepção de educação que é complexa, contínua e intencional. No contexto da Comunidade São Benedito, é perceptível que a educação se dá de forma em que os mais velhos ensinam aos mais jovens o segredo da sobrevivência e as formas possíveis de entender o mundo em que vivemos, ou seja, trata-se de maneiras de transmitir e assegurar a outras pessoas o conhecimento de crenças, técnicas e hábitos que um grupo social já desenvolveu a partir de suas experiências de sobrevivência (MEKSENAS, 2002).

Aprender é algo inerente ao ser humano. As práticas de educação são compreendidas como práticas de troca, práticas interacionais. Onde há agrupamentos humanos, há encontros. Onde há encontros, há interação, com ou sem palavras. Onde há interação, há aprendizagem. Interagir e aprender são, pois, ações inalienáveis. Ao falar sobre “práticas de educação não-formal”, subentendem-se que onde há homens e mulheres interagindo, há homens e mulheres, consciente ou inconscientemente, transmitindo e reinventando saberes.

Assim, “práticas de educação não-formal” são todas as práticas cotidianas presentes em ações diárias. Onde há gente vivendo, há gente ensinando e aprendendo. As “práticas de educação não-formal” misturam-se com a vida enquanto trabalham, se divertem, brigam, amam e convivem, os homens e mulheres se educam.

Partimos do conceito de que a educação popular possui estatuto de formalidades, como dimensões de iniciação, ritos, gestualidades que não necessariamente estão institucionalizadas, e se redizem de forma instituinte pela vivência cotidiana e na transmissão entre pessoas de um determinado grupo mediante práticas interativas.

Evidentemente, a inspiração de Brandão (1984), ao assim dizer, significa que a educação não-formal se enraíza na sua latente e densa sabedoria acerca das sociedades “tradicionais”, sociedades estáveis que seguem se reproduzindo com poucos abalos sísmicos à identidade grupal. Porém, tão apropriado quanto pensar que educação e vida se confundem em tais sociedades, é pensar que educação e vida se confundem nas sociedades complexas da alta modernidade. Nelas, tudo se renova e inova tão vertiginosamente que a empresa de aprender não cessa nunca.

O que é mais próprio das práticas de educação não-formal é seu caráter difuso. Ela é feita por todos os que convivem e interagem e não apenas por professores, e ocorre em todos os contextos e situações sociais e não apenas na sala de aula. E como é realizada por diferentes atores em diferentes contextos, não raro abriga o conflito, o contraditório. Como forma de exemplificação, recorro aqui ao descompasso que, frequentes vezes, instala-se entre as palavras de ordem que circulam em ações, gestos e voz dos pais no espaço da casa e as palavras de ordem que circulam em ações, gestos e vozes dos amigos no espaço da rua. Enfim, práticas de educação não-formal ensinam o claro-escuro e o alto-baixo, os regulamentos de uma formação social num momento histórico dado.

Em sociedades complexas como a atual, cada vez mais as práticas de educação não formal deslocam-se da interação face-a-face para a interação mediada eletronicamente. A televisão e a internet são os principais agentes de socialização no interior de muitos grupos sociais. As práticas educativas referem-se à escolarização, espaços-tempos de ensinar e aprender instituídos na cadência da vida cotidiana. Referem-se a especialistas que produzem ciência, teoria, sem nunca terem sido homens de arte. Pode-se lembrar, ainda, em outros que transformam a ciência em matérias curriculares, disciplinas escolares.

Da mesma maneira, também a pedagogia, métodos de ensino, indica os atores sociais, transformados em professores-alunos, que se encontram ordinariamente em espaços especializados para a agência da educação. Hoje essa imagem do agrupamento na sala de aula contrasta com a do aluno sozinho, olhos fixos na tela de um monitor e dedo no mouse. Práticas de educação formal envolvem seriações e burocracias (matrículas, provas, exames, diplomações etc.), começam e terminam. Terminavam,

posto que nas sociedades contemporâneas, com tecnologias, saberes e valores elas caducam da noite para o dia, a educação permanente ganha cada vez mais espaço.

A educação formal expia-se do escuro, do baixo, do riso, das desregulagens, projetando a imagem de uma sociedade ideal. Portanto, a educação popular emerge da compreensão de que a educação é um processo permanente de afirmação da condição do ser de sujeito histórico. Sua proposição fundamental constitui em estimular processos que promovam a liberdade, emancipação, autonomia individual e coletiva.

Essa perspectiva de educação se fundamenta no pensamento marxista, na concepção do ser construtor da sua história e da sua cultura, enquanto ser da práxis. De acordo com Melo Neto, a educação caracterizada popular está relacionada [...] às *lutas políticas com a construção da hegemonia da classe trabalhadora (maiorias), mantendo o seu constituinte permanente, que é a contestação*. Uma ação é popular quando é capaz de contribuir para a construção de direção política dos setores sociais que estão à margem do fazer político (MELO NETO, 2003, p. 52).

Em um contexto propulsor de desencantamentos e contraditoriamente tão promissor, em termos das possibilidades para o reencantamento, é possível pensar a educação popular como possibilidade, como instituinte da emancipação. Desta forma, a educação popular é compreendida no mesmo sentido que entende Carlos Rodrigues Brandão (1986, p. 208):

O que justifica a educação popular é o fato de que o povo, no processo de luta pela transformação popular, social, precisa elaborar o seu próprio saber. Estamos em presença de atividades de educação popular quando, independentemente do nome que levem se está vinculando a aquisição de um saber (que pode ser muito particular ou específico) com um projeto social transformador. A educação é popular quando, enfrentando a distribuição desigual de saberes, incorpora um saber como ferramenta de libertação nas mãos do povo.

Ao discutir a prática da educação popular, Paludo (2001) menciona Freire ao afirmar que a experiência da libertação/emancipação é tanto mais sentida e compreendida, quanto maior for a abertura para o diálogo, tanto por parte do educador, quanto do educando, e que a prática da relação dialógica é condição para a concretização da libertação/emancipação e para a construção de um novo tipo de sociedade. A construção de uma nova sociedade se faz com a conscientização, pela prática de uma nova cultura que se criou.

Nesta direção, Gramsci (1985), afirma que cultura é história vivida. Portanto, a educação popular deve se preocupar com a formação de um novo ser para um novo tempo,

construindo outra história.

[...] a importância que tem o “momento cultural” também na atividade prática (coletiva): todo ato histórico não pode deixar de ser realizado pelo “homem coletivo”, isto é, ele pressupõe a obtenção de uma unidade “cultural-social” pela qual uma multiplicidade de vontades desagregadas com fins heterogêneos se solidificam na busca de um mesmo fim, sobre a base de uma idêntica e comum concepção de mundo... (GRAMSCI, 1885, p. 37).

Neste contexto, a compreensão de educação popular, vinculada ao horizonte transformador que a fertiliza, e é por ela também fertilizada, se ressignifica tanto teórica quanto prática, adquirindo novas ênfases que apenas começam a ser apreendidas. Em conformidade com o pensamento de Brandão (1986), o movimento maior de educação popular indica uma perspectiva de sentido que acontece em meio à crise e, mesmo com elas, ultrapassa o imobilismo e a crítica, na busca por possibilidades e na direção da construção de um projeto emancipatório.

Podemos inferir que perpassada pela possibilidade de emancipação, a educação popular é concebida por seu potencial e, ao considerar as diversas culturas, via dinâmica do processo emancipatório, torna-se possível produzir novas culturas. Assim sendo, um projeto de educação popular que tenha por fundamento os princípios da libertação e emancipação dos sujeitos, possibilita o desenvolvimento autônomo dos atores envolvidos, além superação dos conflitos emergentes, sendo que o sujeito do conhecimento é visualizado como coletivo e ao mesmo tempo interativo.

Nessa perspectiva, acontece um processo dialético entre a vivência dos seres e o mundo, onde os seres são condicionados pelo mundo que, por sua vez, é transformado pelos mesmos.

Pelo que foi exposto antes, o fato é que se a educação popular pode ser entendida como uma atividade específica (não é toda ação assistencial, de trabalho social ou de política educativa) ela, por outro lado, não requer ser realizada no interior do sistema educativo formal, separada do conjunto de práticas sociais dos indivíduos: *“muito ao contrário, a educação popular vem sendo desenvolvida no interior de práticas sociais e políticas, é aí precisamente onde podem residir a sua força e a sua incidência”* (BRANDÃO, 1986, p. 69).

E, da comunidade de São Benedito, mostra a importância disso:

Os meus avós e avos e nossos pais são os nossos melhores professores, aprendemos a cuidar da terra, plantar, colher, trabalhar e ter educação. A única coisa que esse nosso povo antiga não ensina para nós é só escrever, fora isso tudo nós aprende. Trabalhar na farinha aprendi desde cedo, cozinhar, fazer bolo e tirar reza de santo. Tudo isso nós aprendemos com o povo antigo e vamos passar para nossos filhos. (E, em entrevista cedida a autora, 2020).

Em consonância com as ideias de Freire (1992) e Brandão (1986), a educação popular consiste em um fenômeno de construção e apropriação dos produtos culturais, expressos por um sistema aberto de ensino e aprendizagem. Ela constitui-se de conhecimentos referenciados com base na vivência dos sujeitos que compõem grupos sociais distintos. Cada um deles com metodologias incentivadoras à participação e ao empoderamento das pessoas que, na visão de Freire:

A questão do empowerment da classe social envolve a questão de como a classe trabalhadora através de suas próprias experiências, na sua própria construção de cultura, se empenha na obtenção do poder político. [...] Indica um processo político das classes dominadas que buscam a própria liberdade da dominação, um longo processo histórico de que a educação é uma frente de luta (FREIRE, 2013, p.138).

Na perspectiva da articulação entre os jovens e as pessoas de mais idade pertencentes à Comunidade de São Benedito, a percepção de empoderamento evidenciada por Sena (2000), realiza o elo entre as pessoas da comunidade, cuja corporeidade sustenta o processo de produção e reprodução social e a coletividade da qual essas pessoas fazem parte. Explicita-se, assim, “*a relação dialética entre reflexão e ação na responsabilidade individual e coletiva pelo impacto que as escolhas dos indivíduos produzem na realidade.*” (GARRAFA, 2005, p. 6).

Em consonância com o ideário de Freire (1998), Sen (2000) argumenta que para se superar a fome, pobreza, a ideia da liberdade deve surgir a partir da própria sociedade. Tal como destacado por Freire (1998) e Sen (2000), a ideia de empoderamento dos sujeitos pertencentes à comunidade de São Benedito, na condição de vulnerabilizados em função do processo histórico e da característica cultural das sociedades nas quais estão inseridos, perpassa o todo social, atuando como elemento capaz de ampliar as vozes dos segmentos alijados do poder de decisão, promovendo sua inserção social. A ideia do empoderamento está, portanto, alicerçada na articulação orgânica entre os diferentes grupos e segmentos, processo que, como já apontava Durkheim, é o que transforma um mero aglomerado de indivíduos em uma sociedade (DURKHEIM, 1990).

Nesta direção, as metodologias utilizadas pela educação popular, como no caso da Comunidade São Benedito, apresentam conteúdos e possibilidades de avaliação processuais permeadas por uma base política de luta, mais que estimula as práticas que oportunizem transformações sociais e orientadas por anseios humanos de liberdade, justiça, igualdade e felicidade.

Embora na comunidade algumas famílias produzam, além da farinha, rapadura e melado, estes não são comercializados em grande quantidade. Desta forma, o trabalho assalariado ou a venda sazonal de mão de obra são praticados por grande número de famílias das comunidades negras, em especial da comunidade São Benedito e se apresenta como uma importante fonte de recursos, uma vez que partes consideráveis dos moradores não conseguem sobreviver apenas com a pequena produção de farinha.

Algumas pessoas da comunidade trabalhavam, eventualmente, fora da área, e desenvolvem diferentes atividades: os homens em geral dedicam-se à venda da mão-de-obra para as fazendas de Cáceres, Poconé, Livramento e seu entorno, que desenvolvem a pecuária de corte extensiva, e para cidades da região, em empregos que exigem pouca qualificação.

Os que são assalariados residem, principalmente, nas cidades de Cuiabá, Várzea Grande e Poconé e Livramento. Em geral possuem pouca qualificação, e trabalham na construção civil, comércio ou como empregados domésticos. Entretanto, existe uma minoria com formação técnica ou universitária, com empregos bem remunerados, como é o caso da E, que é diretora da escola pública local. Também foi possível constatar que as aposentadorias por idade ou invalidez contribuem de forma grandiosa para a manutenção das famílias negras da Comunidade São Benedito, sendo que, em alguns casos, representam a única fonte de recursos para a aquisição de produtos destinados ao uso doméstico.

2.2. Os Quilombos

O conceito de quilombo não é simples. Além do significado evidenciado pelo Dicionário Aurélio de Língua Portuguesa (1988), que menciona o termo como “*s.m. bras. Valhacouto de escravos fugidos*”, existem vários outros mencionados por diversos autores em diversas vertentes a saber: etnográfica, política, filosófica, tecnicista e frigorificada, que atribui aos quilombos o predicado de remanescente.

A percepção dos quilombos como remanescentes diz respeito a uma visão sociológica, que possibilita aos grupos que se auto-identificam como *remanescentes de quilombo* ou quilombola uma efetiva participação na vida política e pública, na perspectiva de sujeitos de direitos. Na mesma direção, tal ressignificação afirma a diversidade histórica e a especificidade de cada grupo (ALMEIDA, 2002).

Para a Associação Brasileira de Antropologia – ABA, quilombo se refere à identidade coletiva definida pela “referência histórica comum, construída a partir de vivências e valores partilhados”. Fala-se, portanto, de uma identidade em termos étnicos, de uma existência coletiva em consolidação, que se fundamenta bem uma autoconsciência identitária, cujas demandas por direitos se revelam mediante organização social e política, possuindo no território uma de suas formas mais expressivas de afirmação.

2.3. Quilombos de Mato Grosso – história de espaços de resistência e sua multiplicidade

(...) autoreconhecimento (...) [inclui] presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida. (Decreto 4887/03 - Brasil)¹

Até 2003 o Ministério da Cultura detinha a competência para a delimitação das terras dos remanescentes das comunidades dos quilombos, bem como a determinação de suas demarcações e titulações, porém a partir do Decreto 4883/03 passa finalmente para o Incra cuja regulamentação se deu por meio do Decreto nº 4.887 de 2003. As novidades são que este texto legal prevê o autorreconhecimento como critério de condição para certificação da área, bem como a possibilidade de legalização de quilombos urbanos; Vale ressaltar que a autodefinição é uma prerrogativa legal sustentada antes pela OIT².

Assim é que a própria comunidade que se autorreconhece “remanescente de quilombo”. Conforme o artigo 2º do Decreto 4887/2003: *"Consideram-se remanescentes das comunidades dos quilombos, para os fins deste Decreto, os grupos étnico-raciais, segundo critérios de autoatribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida."* Dentre as ações do governo federal sobre quilombos, apenas a política de regularização (titulação), na esfera federal, é de responsabilidade do Incra (INCRA - Decreto nº 4.887, 2003); entretanto os estados, o Distrito Federal e os municípios têm competência comum e equivalente para promover e

¹ Segundo o INCRA– Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária, órgão responsável pelo reconhecimento dos quilombos, a definição de comunidades quilombolas é: *"Grupos étnicos – predominantemente constituídos pela população negra rural ou urbana, que se autodefinem a partir das relações com a terra, o parentesco, o território, a ancestralidade, as tradições e práticas culturais próprias. Estima-se que em todo o País existam mais de três mil comunidades quilombolas"* (INCRA, 2015).

² Em sua Convenção 169 e só depois incorporada à legislação brasileira pelo Decreto Legislativo 143/2002 e Decreto Nº 5.051/2004. (FERNANDES *et al*, 2020).

executar esses procedimentos de regularização fundiária. Para acessar a política de regularização de territórios quilombolas, as comunidades devem encaminhar uma declaração na qual se identificam enquanto comunidade remanescente de quilombo à Fundação Cultural Palmares, que é o órgão que emite a certidão sobre essa autodefinição.³

(1) A autarquia foi criada pelo Decreto nº 1.110 de 9 de julho de 1970; atualmente seu objetivo é implantar modelos compatíveis com as potencialidades e biomas de cada região do país e fomentar a integração espacial dos projetos; Também faz o equacionamento do passivo ambiental, a recuperação da infraestrutura e o desenvolvimento sustentável dos mais de oito mil assentamentos existentes no País.

(2) Organização Internacional do trabalho – IOL, organismo ligado a ONU que traça paradigmas que devem ser obedecidas por seus países membros.

(3) Portaria da Fundação Cultural Palmares nº 98, de 26/11/2007, regulamenta a expedição de Certidão de Autoreconhecimento em nome da comunidade quilombola solicitante.

Quadro 4 - Comunidades quilombolas de Mato Grosso com processo de formalização pelo INCRA (2010).

| Número | Município | Número de comunidades |
|--------|----------------------------------|-----------------------|
| 01 | Acorizal | 2 |
| 02 | Barra do Bugres | 10 |
| 03 | Cáceres | 5 |
| 04 | Chapada dos Guimarães | 6 |
| 05 | Cuiabá | 4 |
| 06 | Nossa Senhora do Livramento | 7 |
| 07 | Poconé | 27 |
| 08 | Santo Antônio do Leverger | 1 |
| 09 | Várzea Grande | 1 |
| 10 | Vila Bela da Santíssima Trindade | 6 |
| | | TOTAL: 69 |

Fonte: CPISP – Comissão Pró-Índio de São Paulo (2010).

³ Após a emissão do reconhecimento, ocorre à regularização fundiária, com desintração de ocupantes não quilombolas mediante desapropriação e/ou pagamento de indenização e demarcação do território. O processo é concluído com a concessão do título de propriedade à comunidade, que é coletivo, pró-indiviso, ou seja, é aquele condomínio em que cada membro não tem noção da sua parte no todo, seu direito particular é indefinido em relação à coisa comum, permanecendo na indivisão; ficando a mesma em nome da associação dos moradores da área, registrado no cartório de imóveis local, sem quaisquer custos financeiros para a comunidade beneficiada (FERNADES ET AL,2020).

2.4. Território

Os quilombos atravessaram a época da escravidão, e até hoje existem como comunidades tradicionais, que mantêm o vínculo com a terra e a formas de se produzir, utilizando a agricultura familiar para o abastecimento interno de alimentos e criação de pequenos animais (SOARES, 2018).

Após a abolição teve início a exclusão social e invisibilidade dos afrodescendentes, onde a eles foram negados direitos e foram negados o conhecimento dos territórios quilombolas na estrutura agrária (CARRIL, 2017).

Soares (2018, p. 574) destaca que a luta sobre território quilombola é uma:

[...] luta constante em busca do reconhecimento e manutenção dos territórios dos quilombos contemporâneos mostra que apesar da abolição ter sido realizada há mais de 100 anos, muitos são os reflexos deixados pela escravidão imposta ao Brasil.

Com tudo isso, enfrentam também dificuldades como diz Soares (2018), como abastecimento de água e a luta para permanência nos seus territórios, mesmo com a legitimidade e garantias para essas comunidades.

A Constituição Federal de 1988 representou grande avanço, pois nela foram levantadas as questões quilombolas na organização política do país, com políticas afirmativas como a de reconhecimento de suas terras pelo artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias – ADCT (SILVA, 2013).

Apesar disso, apenas com o Decreto nº 4.887, de 2003, é que foram institucionalizados mecanismos de titulação de terras quilombolas, onde o INCRA (Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária) ficou responsável por essa demarcação:

Art. 3º Compete ao Ministério do Desenvolvimento Agrário, por meio do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária - INCRA, a identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas pelos remanescentes das comunidades dos quilombos, sem prejuízo da competência concorrente dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.
§ 1º O INCRA deverá regulamentar os procedimentos administrativos para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas pelos remanescentes das comunidades dos quilombos, dentro de sessenta dias da publicação deste Decreto.
§ 2º Para os fins deste Decreto, o INCRA poderá estabelecer convênios, contratos, acordos e instrumentos similares com órgãos da administração pública federal, estadual, municipal, do Distrito Federal, organizações não-governamentais e entidades privadas, observada a legislação pertinente. (BRASIL, 2003).

Esse decreto, além de garantir o território, destina assistência técnica, financiamento e tratamento diferenciado para políticas agrícolas e agrárias nacionais, para garantir a essas comunidades a preservação do modo de viver e produzir (SOARES, 2018).

Assim, Carril (2017), corrobora que essas afirmações acontecem por próprias demandas sociais e territoriais, que muitas vezes se diferenciam das estratégias de planejamento do governo, onde é necessário que esses grupos acionem o poder público para reconhecer sua história, coletividade e relação com os territórios de vida.

Para a demarcação das terras, as comunidades devem se reconhecer e se auto intitular. De acordo com o Decreto no. 6.040, de 07 de fevereiro de 2007, povos e comunidades tradicionais são:

Grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais, que possuem formas próprias de organização social, que ocupam e usam territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição (BRASIL, 2007).

Fidelis (2011) ressalta que a maioria das comunidades quilombolas vivem no espaço rural, embora algumas vivam em áreas urbanas, como identificado pela Fundação Cultural Palmares.

Em entrevista a autora, uma quilombola faz seu relato sobre as terras quilombolas:

Essas histórias de terras quilombolas é um pouco novidade para nós, para a nossa comunidade. Aqui era tudo comunitário e ainda é, mas agora é meio estranho, eu não entendo, falam que somos quilombolas e que temos direitos, mas isso ainda não chegou aqui para nós. Tudo para nós é difícil, as crianças estudam na dureza, a escola precisa mudar, quando terminam a escola (ensino fundamental do quinto ao nono ano) tem que estudar noutro lugar e acordar cedo e comer cedo e tudo para essas crianças é difícil. A novidade é que aqui não é mais o mesmo, fora isso a dificuldade e a mesma (E, em entrevista cedida a autora, 2020).

As relações sociais, culturais e políticas envolvem a luta pela terra, articulada pela memória coletiva, permeada pela pluralidade de sujeitos que se expressam por contextos históricos, desafiando ameaças de expulsão e morte física ou cultural, onde muitos jovens foram as cidades em busca de melhores condições de vida, mas retornam, pois veem nesses territórios sua própria identidade (CARRIL, 2017).

Em entrevista no quilombo, essa percepção também se mostrou presente:

Eu cresci no quilombo, vivi toda a minha infância e juventude
Por isso eu sei que aqui é o nosso lugar,
Se me perguntarem qual o melhor lugar do mundo, eu vou responder que é o quilombo, e quero que meu filho cresça e estude aqui.

Por isso precisamos de apoio para que este nosso lugar não acabe e que nós tenha força para vencer e lutar contra o que querem tirar a gente daqui (Ag, em entrevista cedida a autora, 2020).

Existem terras quilombolas em todo o Brasil, e segundo a Comissão Pró Índio do Estado de São Paulo (2020), os números atualizados são de 181 terras tituladas (sendo 139 terras tituladas por governos estaduais, 42 terras tituladas pelo governo federal, e 3 terras tituladas por governos estaduais e federal juntos), e 1719 terras com processo aberto no INCRA (sendo 07 relatórios de identificação publicados em 2019, 02 portarias declaratórias em 2019, e 0 decretos de desapropriação publicados em 2019).

O uso da terra quilombola, tem seu valor no uso simbólico de tradições e sobrevivências culturais, mesclando território, cultura e etnicidade (CARRIL, 2017).

Dessa forma, dentre outras leis estaduais que são direcionadas especificamente aos quilombolas, como o Decreto nº 41.774 de 1997 do governo de São Paulo que criou o Programa de Cooperação Técnica e de Ação Conjunta que além de regularizar as terras de quilombolas deve implantar “medidas socioeconômicas, ambientais e culturais” e o Decreto nº 261 de 2011 do governo do Pará que Institui a Política Estadual para as Comunidades Remanescentes de Quilombos no Estado do Pará, mas que também foram encontrados nos de estados de Alagoas, Bahia, Goiás, Maranhão, Mato Grosso, Pará, Paraíba, Rio Grande do Sul, São Paulo e Tocantins, normas desse tipo para regularização.

Outros programas estaduais não são específicos, mas incluem os quilombolas como beneficiários, sendo eles as normas que instituem programas estaduais de aquisição de alimentos da agricultura familiar no Rio Grande do Sul (Decreto nº 50.305 de 2013) e em Minas Gerais (Lei nº 20.068 de 2013), estabelecem que as comunidades quilombolas são fornecedoras prioritárias de alimentos ao programa e a Lei nº 15.312 de 2014, do governo de São Paulo, que institui a Política Estadual de Incentivo à Formação de Bancos Comunitários de Sementes e Mudas, considerando as comunidades quilombolas como uma das populações que desenvolvem o cultivar local, possibilitando incentivo fiscal e de crédito.

Dentre as legislações federais estão diversas leis, portarias e decretos que dizem sobre os direitos dos quilombolas, estão entre eles a Constituição Federal, máxima lei para ser seguida.

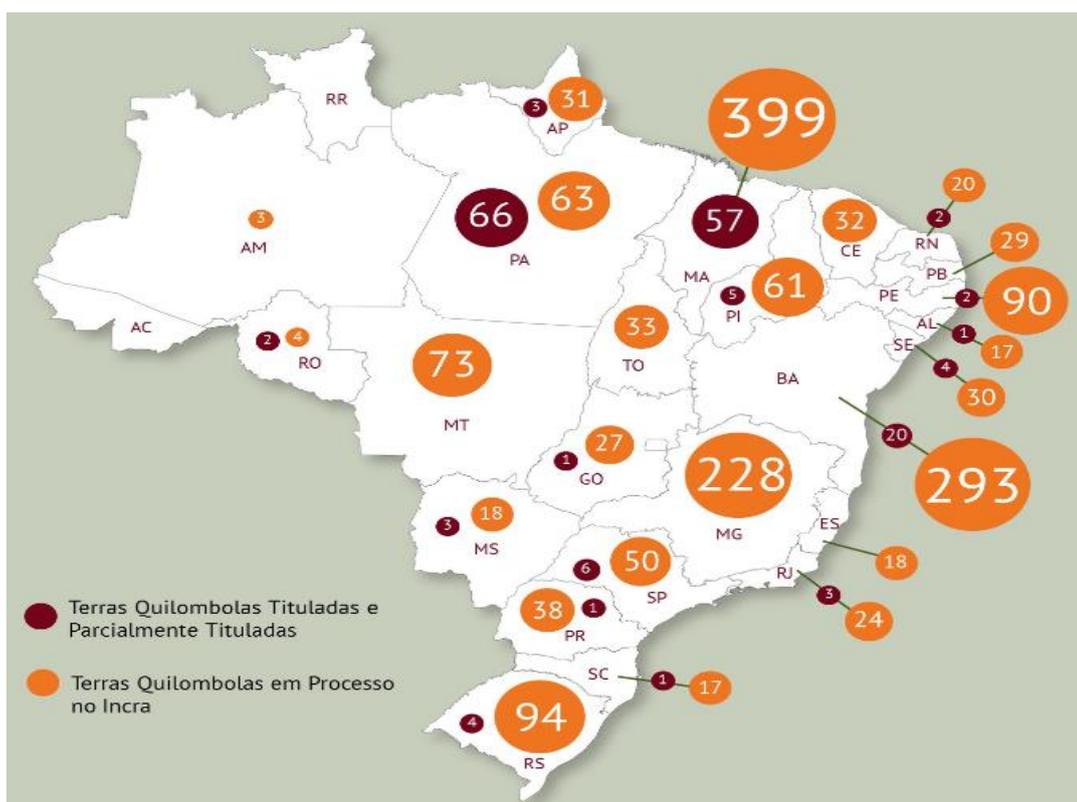
Nas comunidades, o trabalho é bem comum. Na entrevista realizada com a Dona Inês, da comunidade de São Benedito, o início da comunidade era muito difícil:

Aqui era... no início era muito difícil, mas não sei se... A casa da farinha, nós fazia farinha, torrava na mão, era assim que era, que iniciou a casa da farinha.

Aí vinha quatro forno, tudo nós torrava assim, no braço. Nós suava, mas suava... Mas graças a Deus agora melhorou né, daí né, agora tá bem mais melhor. Porque é tudo tocado, o forno é tocado à lenha, torra a farinha dentro, aí... (INE.Entrevista cedida a autora, 2020).

Ela relata que hoje em dia a vida está mais difícil, devido a secas, e que anda tendo muito prejuízos por conta disso, além de que a instalação de fazendas ao redor do quilombo também são responsáveis pelo prejuízo de suas vendas.

Figura 03: Comunidades Quilombolas no Brasil em 08/07/2019



Fonte: Fundação Cultural Palmares (2019).

De acordo com o mapa do Brasil apresentado pela Comissão Pró Índio, até o ano de 2019, foram tituladas um total de 129 comunidades quilombolas no INCRA (Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária), e 52 estão parcialmente tituladas, até a data de pesquisa deste mapa. Ressaltamos, que assim que as comunidades são tituladas ou entram em processo de, esse número é atualizado.

O mapa acima, datado em 08 de julho de 2019, apontam 1719 comunidades quilombolas em processo de titularidade. No entanto, segundo o INCRA, com dados já de dezembro de 2019, esse número é de 1749 comunidades em processo de titulação no Brasil.

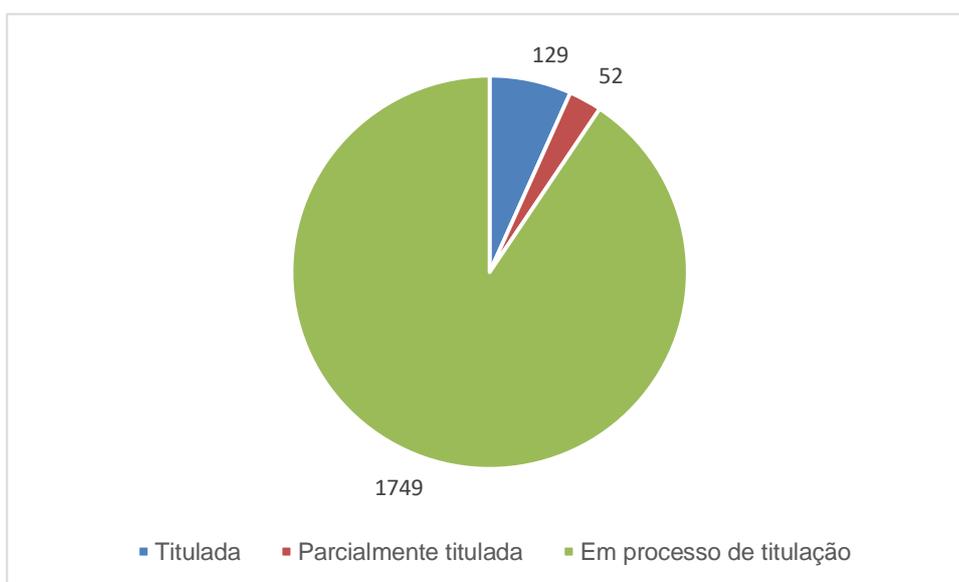
Terras tituladas para comunidades quilombolas são terras que tem por garantia legal (artigo 2º do decreto 4887/2003) a vivência desses povos, bem como sua reprodução

física, social, econômica e cultural asseguradas. Para isso, precisam também ter um espaço territorial que possibilite que essa vivência sigam suas tradições (INCRA, 2017).

Para que isso aconteça, uma comunidade deve procurar o INCRA e iniciar esse processo, que não é rápido. O INCRA faz então uma negociação entre os interesses públicos e os da comunidade para então declarar aquela área como pertencente a comunidade quilombola. Então, essa portaria regulamentando é publicada em Diário Oficial da União e do Estado, contendo memorial descritivo do perímetro desse território. Quando regularizada de fato, outra portaria é publicada, já com pareceres técnicos e jurídicos atestando a regularidade do processo (INCRA, 2017).

Portanto, para estar em processo de titulação, a comunidade deve procurar o órgão competente e iniciar esse processo. Quando reconhecido seu território físico, já está parcialmente titulada, e ao finalizar a parte técnica e jurídica já está titulada.

Gráfico 1 - Total de comunidades quilombolas no Brasil.



Fonte: Elaborado pela autora.

O gráfico evidencia o cenário nacional de terras quilombolas com dados retirados em julho de 2019, da Fundação Cultural Palmares.

2.5. Terras Tituladas – Panorama Geral

A partir da Comissão Pró Índio de São Paulo, as terras tituladas foram separadas por regiões e estados.

Quadro 5– Terras tituladas no Brasil por estados.

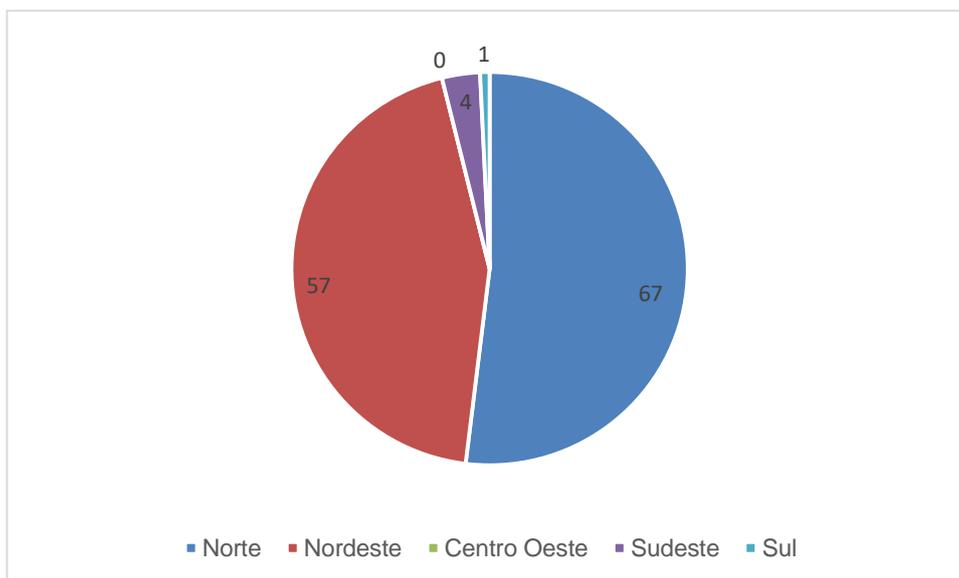
| Região | Estado | Número de terra quilombola titulada |
|---------------|---------------------|--|
| NORTE | Acre | 0 |
| | Amazonas | 0 |
| | Roraima | 0 |
| | Amapá | 3 |
| | Pará | 62 |
| | Rondônia | 2 |
| | Tocantins | 0 |
| TOTAL: 67 | | |
| NORDESTE | Maranhão | 42 |
| | Ceará | 0 |
| | Piauí | 4 |
| | Bahia | 11 |
| | Pernambuco | 0 |
| | Paraíba | 0 |
| | Rio Grande do Norte | 0 |
| | Sergipe | 0 |
| | Alagoas | 0 |
| TOTAL: 57 | | |
| CENTRO OESTE | Mato Grosso | 0 |
| | Mato Grosso do Sul | 0 |
| | Goiás | 0 |
| | Distrito Federal | Não constam dados |
| TOTAL: 0 | | |
| SUDESTE | Minas Gerais | 0 |
| | São Paulo | 1 |
| | Espírito Santo | 0 |
| | Rio de Janeiro | 3 |
| TOTAL: 4 | | |
| SUL | Paraná | 0 |
| | Santa Catarina | 0 |
| | Rio Grande do Sul | 1 |
| TOTAL: 1 | | |

Fonte: Elaborado pela autora.

Mato Grosso como pode-se observar, não possui terras tituladas, assim como as regiões Norte e Nordeste.

2.6. Terras tituladas por região

Abaixo são mostradas as quantidades de terras tituladas por região do país:

Gráfico 2 – Terras quilombolas tituladas no Brasil por região.

Fonte: Elaborado pela autora.

O gráfico acima traduz o mapeamento evidenciado pelo quadro 01, que apresenta a inexistência de terras tituladas no Estado de Mato Grosso.

2.7. Terras em Processo de Titulação – Panorama Geral

Muitas comunidades tem pedido a titulação das suas terras, como mostra o quadro abaixo, separado por região:

Quadro 6– Terras em processo de titulação no Brasil por estados.

| Região | Estado | Número de terra quilombola em processo de titulação |
|---------------|-----------|---|
| NORTE | Acre | 0 |
| | Amazonas | 3 |
| | Roraima | 0 |
| | Amapá | 33 |
| | Pará | 66 |
| | Rondônia | 7 |
| | Tocantins | 33 |
| TOTAL: | | 142 |

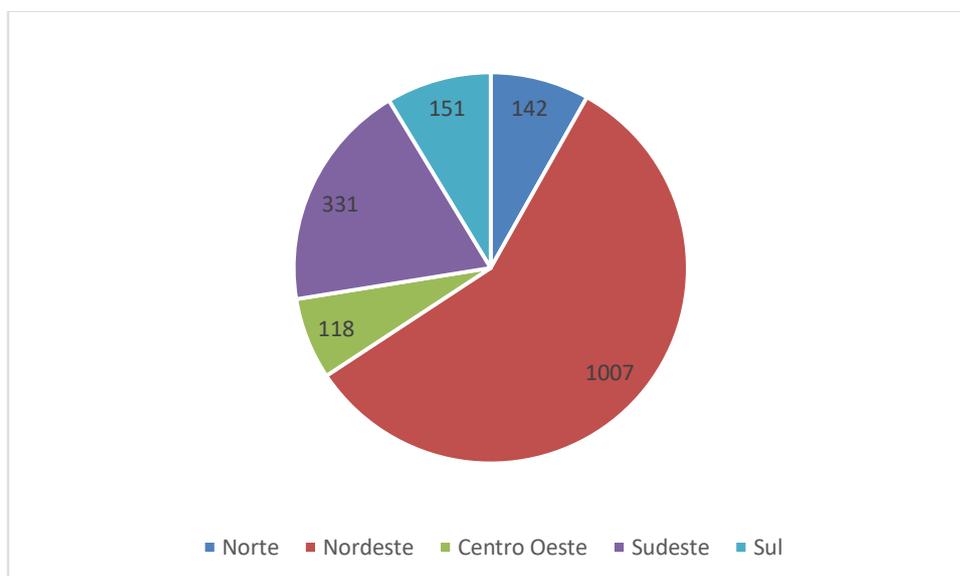
| | | |
|--------------|---------------------|-----|
| NORDESTE | Maranhão | 399 |
| | Ceará | 34 |
| | Piauí | 65 |
| | Bahia | 319 |
| | Pernambuco | 92 |
| | Paraíba | 29 |
| | Rio Grande do Norte | 20 |
| | Sergipe | 32 |
| | Alagoas | 17 |
| TOTAL: 1007 | | |
| CENTRO OESTE | Mato Grosso | 73 |
| | Mato Grosso do Sul | 18 |
| | Goiás | 16 |
| | Distrito Federal | 11 |
| TOTAL: 118 | | |
| SUDESTE | Minas Gerais | 232 |
| | São Paulo | 51 |
| | Espírito Santo | 21 |
| | Rio de Janeiro | 27 |
| TOTAL: 331 | | |
| SUL | Paraná | 38 |
| | Santa Catarina | 17 |
| | Rio Grande do Sul | 96 |
| TOTAL: 151 | | |

Fonte: Elaborado pela autora.

O quadro 02, evidencia que existe u número considerável de terras em processo de titulação no Estado de Mato Grosso e no Brasil.

A seguir, é possível observar a quantidade de terras pelo gráfico:

Gráfico 3 – Terras quilombolas em processo de titulação no Brasil por região.



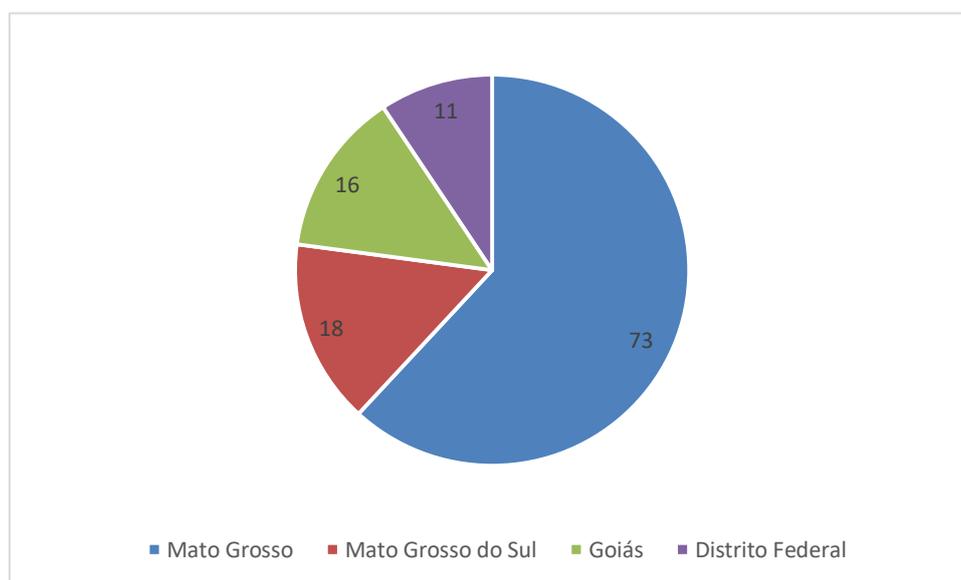
Fonte: Elaborado pela autora.

O gráfico acima traduz o mapeamento evidenciado pelo quadro 02, que apresenta a existência de terras a serem tituladas no Estado de Mato Grosso e na espera por regularização.

2.8. O Caso de Mato Grosso

O estado do Mato Grosso, não possui terras quilombolas já tituladas, mas existem 73 terras em processo, o que evidencia que, assim como em outros estados, os quilombos existem, mas não estão em situação regularizada no INCRA. Além disso, o Mato Grosso é um dos estados do Centro Oeste que mais tem terras dentro desse processo.

Gráfico 4 – Terras quilombolas em processo de titulação na região centro oeste.



Fonte: Elaborado pela autora.

O estado de Mato Grosso se apresenta como um dos estados que possui o maior número de terras quilombolas aguardando por regularização e titulação.

2.9. Comunidade de São Benedito

A Comunidade São Benedito é constituída por aproximadamente 32 famílias. Em um contexto histórico, sua formação se deu na década de 1950, quando a área que habita a comunidade se constituía em um sítio, cujo dono, filho de militar e herdeiros de muitas terras doou para pessoas que quisessem plantar e morar no local.

Na década de 70, a comunidade São Benedito foi registrada, e as famílias que nas redondezas moravam começaram a migrar para o local, em busca de um pedaço de terra para exercer a agricultura.

A comunidade se localiza a 104 km da capital Cuiabá e a 50 km de Poconé, cidade mais próxima à comunidade e desde o ano de 2005 deu entrada no processo de titulação, tendo a certidão emitida pela Fundação Cultural Palmares também no ano de 2005.

Quadro 7 – Processo de titulação da Comunidade de São Benedito.

| | |
|------------------------------|---|
| Número do processo | 54240.005266/2005-68 |
| Ano de abertura do processo | 2005 |
| Superintendência responsável | SR 13 – Mato Grosso |
| Etapa atual | Certidão emitida pela Fundação Cultural Palmares – 12.09.2005 |
| Dimensão da área a titular | Sem informação |

Fonte: Comissão Pró Índio do Estado de São Paulo. Disponível em <<http://cpisp.org.br/sao-benedito-mt/#>>

O sentimento de quem nasceu e cresceu na comunidade é de pertencimento e realização, como pode ser observado na fala de AN.

Eu cresci no quilombo, vivi toda a minha infância e juventude. Por isso eu sei que aqui é o nosso lugar, Se me perguntarem qual o melhor lugar do mundo, eu vou responder que é o quilombo, e quero que meu filho cresça e estude aqui. Por isso precisamos de apoio para que este nosso lugar não acabe e que nós tenha força para vencer e lutar contra o que querem tirar a gente daqui (AN, em entrevista cedida a autora, 2020).

O sentimento de pertença evidenciado por AN justifica o desejo de continuar a viver na Comunidade e de transformá-la em um lugar harmoniosos para viver.

2.10. Quilombo Tradicional /Quilombo Contemporâneo

Na atualidade a concepção de quilombo que perpassa o imaginário social é estereotipada, compreendida como: lugar de negros fugidos que ficou em um passado colonial brasileiro. A imagem, difundida pelos livros didáticos, meios de comunicação, vai ao encontro da definição do Conselho Ultramarino de 1740, “toda habitação de negros fugidos que passem de cinco, em parte despovoada, ainda que não tenham ranchos

levantados nem se achem pilões neles”. Fica evidente o ponto de vista do sistema escravista sobre Quilombo, e na atualidade é defendido por grupos “*que advogam contra os interesses das comunidades negras*”, principalmente na luta pela terra (CASTILHO, 2008, p. 234).

A percepção de Castilho (2008, 2011) é a de que os quilombos se configuraram como núcleos de resistência ao sistema escravista em que desenvolviam uma organização social própria, “*em todas as partes da colônia em que surgia a agricultura e a escravidão, logo os quilombos apareciam enchendo as matas e pondo em sobressalto os senhores de terras*”, localizavam-se sempre em lugares estratégicos, de difícil acesso, propícios a pesca, caça, agricultura, em que, reuniam-se, negros, índios e brancos (MOURA, 1988, p. 69).

O conceito de Quilombo foi retomado, no Brasil mediante aprovação do Ato dos Dispositivos Transitórios Federal, de 1988, mediante o artigo 68, que assim deliberou: “*Aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir a eles os títulos respectivos*” (BRASIL, 1988).

Diante do exposto, Castilho (2011), compreende que os Quilombos são núcleos de resistência contemporâneos, em que o grupo compartilha valores religiosos, culturais, de trabalho e moradia, além da relação com a terra estar vinculada a uma identidade coletiva. Isso é notável na fala desse entrevistado.

Eu medi porque ele falava na vida dele que ele queria que todo mundo viesse ali morar perto dele. Fazer uma, uma cidadinha, pra que tivesse força pra puxar energia. Ele falava isso. E quando eu medi a terra, eu lembrei, falei “agora eu vou fazer o sonho do meu pai” (B, em entrevista cedida a autora, 2020).

Na entrevista desse morador, é possível notar o sentimento de pertencimento e partilha, e isso dialoga com Castilho (2011) quando a autora evoca no seu livro “Quilombo contemporâneo: educação, família e culturas”, de 2011, que o termo quilombo contemporâneo se define por situações implicadas na modernidade com raízes imbricadas no passado e que esse termo quilombo são “termos” criadas pelos brancos e que o que realmente tem valor para quem vive nesses espaços (quilombo) são os sentimentos que carregam dentro de si, são sentimentos verdadeiros e valorosos carregados de valores culturais e muitas vezes de dores e alegrias.

Em diálogo com o artigo “Comunidade de Fé e de Dádivas”, de Castilho (2010), a autora corrobora que no circuito da dádiva, fica evidenciado que não se pretende apenas o acúmulo de bens, propriedades ou pecúnia. Cuida-se, com especial atenção, das relações

humanas, trazendo ao grupo uma aproximação que, como toda manifestação coletiva, atrai e reforça sentimentos de companheirismo e permanência dos laços afetivos.

Como afirma o próprio Mauss, os presentes dados, aceitos e retribuídos não servem à mesma finalidade que o comércio e a troca nas sociedades mais desenvolvidas, e *“a finalidade é antes de tudo moral, seu objeto é produzir um sentimento de amizade entre as duas partes envolvidas, e, se a operação não tivesse esse efeito, faltaria tudo..”* (MAUSS, 2003, p. 211).

Nesta fala é possível entender o significado da troca e a importância para a vida em comunidade:

A gente foi vendo, porque ali se você for fazer a farinha sua e enfiar a mão no bolso pra tirar dinheiro pra pagar, não sobra nada pra você. É troca de dia. Troca dia, eu te ajudo, você me ajuda, eu ajudo dona Branca, e você vem e me ajuda. É desse jeito que vive, é troca de dia. Cada um planta o seu. Se eu não tenho mandioca, você vem e me dá a mandioca, eu faço de a meia. Você dá vinte e cinco fardo, doze fardo e meio é meu, doze fardo e meio é seu. É desse jeito que trabalha. Só que agora tá com problema, tá batendo duro. Mas tem que organizar. E precisa do dinheiro. E nós, a farinheira não dá, é só pra comer (B, em entrevista cedida a autora, 2020).

As comunidades possuem muito conhecimento e grande sentimento de partilha, mas continuam enfrentando grandes dificuldades, principalmente quanto a mudanças do seu modo de vida, as chegadas das lavouras de soja, o acesso restrito as estradas, as queimadas provocadas intencionalmente pelos grandes fazendeiros e a chegada dos garimpos nas redondezas estão provocando mudanças na vidas das comunidades tradicionais.

CAPÍTULO III

JUVENTUDE NEGRA E QUILOMBOLA

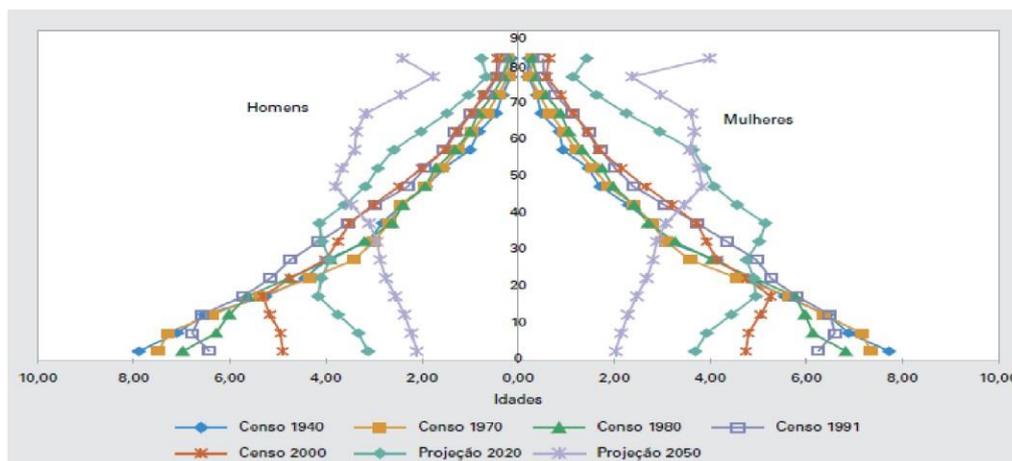
Definir juventude não se configura como uma tarefa fácil ou simples. Por meio da leitura analítica de uma vasta produção em diferentes livros, artigos, teses, leis e políticas públicas constatamos a impossibilidade de cunhar um conceito único relativo à juventude no tempo atual, tendo em vista que na sociedade atual existem várias tribos relativas à juventude- a mesma que é visualizada como problema e solução para o país. Ou seja, ao mesmo tempo em que ouvimos expressões do tipo: juventude perdida, viciada, violenta; escutamos frases como os jovens são o futuro do país.

Em conformidade com o pensamento de Spósito (1997), é possível inferir que em se tratando da realidade brasileira o tema relativo à juventude tem perpassado diferentes estudos desenvolvidos no campo da sociologia, psicologia, pedagogia e antropologia, razão pela qual, talvez seja possível explicar a variedade de definições, para o termo.

Em uma perspectiva histórica, segundo o IBGE (2009), o Brasil até a década de 1970 era considerado um país cuja população em sua maioria era jovem (p. 36). Tal constatação se referia à soma do total de jovens entre 15 a 29 anos, e do número de pessoas abaixo de 15 anos, que, juntos, “*representaram grandes parcelas da população relativamente aos demais grupos etários*” (CAMARANO et al., 2009, p. 74). Contudo, ao longo do tempo, o país tem evidenciado o amadurecimento gradual de sua população.

O processo de transição pela qual a população vem sofrendo desde a década de 70 se dá em função de inúmeros processos voltados para “*à urbanização e modernização da sociedade brasileira*” que possibilitaram que as taxas de fertilidade e mortalidade sofressem alterações, ocasionando o estreitamento da base da pirâmide etária do país (WAISELFISZ, 2011, p. 17; CAMARANO et al., 2009, p. 73). Tal realidade pode ser visualizada na figura abaixo que evidencia a variação da pirâmide etária no Brasil desde 1940 e as suas projeções até 2050.

Figura 4 - Estrutura relativa à sexo e idade da população brasileira no período de 1940 a 2000 e projeções para 2020 e 2050.



Fonte: IBGE, 2009.

O número mais expressivo de jovens entre 15 e 29 anos foi atingida em 2010, em que o país somou mais de 51 milhões de pessoas nessa faixa etária. (CAMARANO et al., 2009). Dados do IBGE apresentados no ano de 2011, evidencia que em 2010 a idade média da população brasileira chegou à 32,1 anos, sendo que os homens chegaram a marca de 31,3 anos, e as mulheres de 32,9 anos (IBGE, 2011).

O Brasil, até então visualizado como um país jovem tem se tornado um país maduro, em função das muitas transformações advindas do modo de vida da população vinculadas essencialmente aos processos de urbanização e modernização, que permitiram que a juventude “aparecesse” e fosse expressa em sua máxima ao longo do tempo.

Diante do exposto, podemos afirmar que a juventude consiste em uma fase da vida humana cujas características são particulares, seja na forma de pensar, agir e falar. A percepção de Sato (2006, p. 02) é a de que os jovens “*tornam-se poetas do mundo, interpretando sonhos de uma época num mundo em ruínas, e entre desvios e caminhos labirínticos, talvez jamais cheguem a uma saída, nem salvem o futuro da Terra que parece ter um destino pré-determinado*”. Ou seja, a juventude consiste em uma etapa da vida em que a pessoa está aberta para as vivências e ao mesmo tempo se coloca à disposição para transformar a realidade, sem, contudo, ter definido grandes projetos de vida.

Castro (2013) menciona que “jovem” consiste em um termo utilizado pelo senso comum, pelo campo acadêmico e mesmo nos espaços políticos desde o século XIX, inicialmente como uma concepção geracional que opunha uma relação entre jovens e velhos ou jovens e adultos.

A autora destaca que no final do século XX e início do século XXI, muitos foram

os debates relativos ao conceito e tema da juventude no cenário brasileiro. Contudo, parte considerável dos estudos voltados para a juventude, a tratam como uma categoria auto-evidente ou auto-explicativa, partindo da ideia de que a concepção de juventude é consensual, tendo em vista, o fato de utilizar a idade e/ou comportamento como únicos critérios para definir o início e o fim da juventude na sociedade contemporânea. Nesta direção, definir no aspecto teórico a juventude, é um desafio, já que se trata de um conceito, cujo significado é fruto de uma construção social desenvolvida em consecutivas batalhas simbólicas ao longo do tempo (STROPASSOLAS, 2006; SILVA, 2013).

Na Comunidade de São Benedito, a concepção de juventude se difere daquela definida pelos aspectos legais, ou seja, em geral, aos 20 anos um jovem quilombola já assume o matrimônio como projeto de vida e passa a ser visualizado como um adulto, conforme será evidenciado no tópico relativo à juventude quilombola, mais adiante.

Compreendida por Spósito (1997), como uma fase histórica e socialmente, marcada por certa instabilidade, a juventude é visualizada por Bourdieu (1983) como uma fase marcada pela associação com a rebeldia e a imaturidade, e à velhice, associa-se a sabedoria e a maturidade.

Castro (2013) chama a atenção para o fato de que ser jovem se difere de um indivíduo para o outro em função dos recortes sociais, significativos na maneira pela qual cada um se inscreve como sujeito e na constituição de suas identidades, razão pela qual muitas são as percepções relativas ao significado de juventude. Certamente a percepção de juventude para os quilombolas se difere do conceito e percepção daqueles jovens que fazem parte de outra realidade social.

Conforme Abramo e Branco (2005, p. 37):

Juventude é desses termos que parecem óbvios, dessas palavras que se explicam por elas mesmas e assunto a respeito do qual todo mundo tem algo a dizer, normalmente reclamações indignadas ou esperanças entusiasmadas. Afinal, todos nós somos ou fomos jovens (há mais ou menos tempo), convivemos com jovens em relações mais ou menos próximas, e nas últimas décadas eles têm sido tema de alta exposição nos diferentes tipos de mídia que atravessam nosso cotidiano.

Abramo (1997) ainda destaca que a partir da década de 1930 se consolida a noção predominante de juventude no século XX, ou seja, a concepção de juventude passa a ser pensada como um momento de transição no ciclo da vida, da infância para a maturidade, marcada pela incorporação de normas e valores sociais, necessárias para a integração como membro da sociedade.

Ela ainda apresenta importantes considerações sobre a juventude a partir dos anos

50 com foco na realidade brasileira. Para explicar o processo de transformação experienciado pela juventude na década de 50, a autora parte das interpretações que tinham sido construídas desde o final do século XIX, em que, a percepção de juventude estava ligada a uma vida agitada, fortemente assinalada por atos de rebeldia, de delinquência e marginalidade. Ou seja, na perspectiva de um problema social que demandava cuidados e atenção por parte dos adultos para integrar os jovens em uma sociedade normal e sadia.

Ao longo da década de 50, muitas foram às mudanças sociais, especialmente relacionadas ao conceito de juventude que até então não eram discutidas no campo social. Socialmente, as pessoas eram divididas entre crianças e adultas, e vale destacar que antigamente as pessoas se tornavam adultas muito rápido, o que ocasionou a criação da ideia de adolescente. Assim, nesta ocasião, se concretiza a ideia atual de juventude, em que, esta etapa da vida, passa a ser pensada como um processo de desenvolvimento social e pessoal de capacidades e ajustes relativos aos papéis de adulto ou como um período de transição da infância a fase adulta, caracterizado pela incorporação de normas e valores sociais imprescindíveis à integração como membro da sociedade (ABRAMO, 1997; WEISHEIMER, 2009).

Neste período, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), desenvolveu algumas investigações no sentido de caracterizar a juventude. Jean Stoetzel, pesquisador francês encarregou-se de cumprir com esta tarefa para o caso do Japão, cujo desafio foi determinar a população do estudo. Para tanto, foi estabelecido de forma arbitrária os limites de 15 a 25 anos. No relatório de pesquisa divulgado pela UNESCO em Paris no ano de 1953, o estudioso constatou que os jovens se encontravam em relação de extrema dependência de seus pais, e concluiu que a condição de jovem é uma condição inferior à dos adultos (WEISHEIMER, 2009, apud STOETZEL, 1968).

Com o passar do tempo, mais precisamente nas décadas de 60 e 70, uma nova geração de jovens se constituiu (WEISHEIMER, 2009). As duas décadas seguintes foram marcados por muitos questionamentos no que tange à juventude. A questão em voga em ordem planetária por meio dos movimentos juvenis, era em que consistia a juventude, que mesmo sendo visualizados como uma ameaça à ordem social nos planos político, cultural e moral, foi visualizada à posteriori como uma categoria com capacidade de realização de transformações densas, apresentando-se como uma geração idealista, generosa, criativa, que ousou sonhar e se comprometer com as mudanças sociais. Mediante abertura

para o Rock'n Roll, da liberação sexual, da contracultura, do movimento estudantil, da luta por direitos civis, a juventude desenvolvia uma crítica à ordem social situada na sociedade neste período.

Tal perspectiva tem a ver com o surgimento também das reflexões relativas à conservação dos sistemas de vida e da biodiversidade, conforme menciona Sato e Santos (2003, p. 256):

As reflexões para a conservação dos sistemas de vida e da biodiversidade dirigiram-se para o campo da Educação Ambiental, inicialmente num sentido conservacionista. Foi somente na década de 70 que o ser humano foi destacado como protagonista na manutenção do planeta. A partir da década de 80 e, principalmente nos últimos anos, reconheceu-se a importância das comunidades locais para a conservação de áreas e de espécies ameaçadas de extinção, sendo fundamentais, além de estudos ecológicos, a educação e o envolvimento comunitário nestas questões.

Em se tratando da realidade brasileira, a temática juventude ganha relevância neste tempo histórico, seja no campo científico ou político. No Brasil, passou a existir movimentos juvenis contra o regime autoritário, com a participação e mobilizações de entidades estudantis e do engajamento nos partidos de esquerda, movimentos culturais que questionavam os padrões de comportamento, tais como: sexuais, morais, a relação com a propriedade e o consumo. Como consequência, os jovens brasileiros foram perseguidos pelos aparelhos repressivos, em função do comportamento, uso de drogas, o modo de se vestir e como por suas ideias e ações políticas (ABRAMO, 1997).

A perspectiva de luta assumida pela juventude foi evidenciada também no que tange às questões ambientais, onde os jovens se engajaram para anunciar a necessidade de preservação e denunciar as ações humanas que degradam o planeta e o Meio Ambiente.

Na prática, o perfil da juventude dos anos 80 provocou para a sociedade grandes insatisfações, os jovens passaram a serem visualizados como individualistas, consumistas, conservadores e indiferentes aos aspectos relativos a questões ligados ao contexto público, compreendidos como uma geração que renuncia a assumir o papel social de transformar a sociedade naquele período. Porém, nos anos 90 se dá a retomada do comportamento voltado para a delinquência dos jovens como já visualizado nos anos 50. Neste sentido, a apatia e desmobilização deixam de chamar a atenção, mas “[...] a presença de inúmeras figuras juvenis nas ruas envolvidas em diversos tipos de ações individuais e coletivas” (ABRAMO, 1997, p. 31).

Mediante construção histórica relativa à trajetória da juventude é possível observar que “O jovem no Brasil nunca é levado a sério. Sempre quis falar, nunca tive

chance [...]” como afirma a canção de Charlie Brown Jr. Mesmo diante do envolvimento nos movimentos de luta mais importantes no contexto brasileiro, no Brasil, a mídia evidencia uma imagem negativa da juventude.

Dentre os principais movimentos nos quais a juventude se fez presente de forma maciça, destacamos o Golpe Militar de 1964 que originou o regime ditatorial no Brasil(1964-1985) em que os jovens estudantes e intelectuais se organizaram e manifestaram contra o presidente João Goulart, a Diretas Já (1983-1984), uma das mais importantes manifestações populares ocorridas no país, o movimento conhecido denominado de Caras- pintadas (1992) organizado pela União Nacional dos Estudantes (UNE) com a participação dos jovens em manifestações de rua pedindo o *impeachment* do então presidente Fernando Collor de Mello (SILVA, 2013). Fica evidente que os jovens se fazem presentes em boa medida, em parte considerável dos movimentos de lutas e transformações sociais de nosso país.

Em um contexto histórico, desde o século XIX, a idade é empregada como principal critério para identificar quem pode ser considerado como jovem. No intuito de desconstruir esse conceito impregnado na sociedade Weisheimer (2005), evidencia em seus estudos cinco diferentes aspectos: a juventude na perspectiva da faixa etária; a juventude como transição ou ciclo de vida; a juventude como enfoque geracional, a juventude como cultura ou modo de vida e a juventude como representação social e auto representação. Em uma perspectiva universal, é perceptível que a concepção de juventudes como faixa etária se destaca sobre os demais conceitos. Contudo, nossa percepção é a de que definir a faixa de idade é insuficiente para definir jovem.

Como exemplo desta impossibilidade, temos as definições evidenciadas por organismos internacionais tais como a Organização Mundial da Saúde (OMS), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), a Comissão Nacional de População e Desenvolvimento (CNPD) e a Organização Internacional do Trabalho (OIT) que fazem uso do recorte etário de 15 a 24 anos, para homogeneizar o conceito de juventude empregando os limites de entrada no mundo do trabalho e no término da escolarização formal básica.

Em se tratando dos aspectos legais, no Brasil, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) não esclarece a faixa etária relativa a juventude. Em seu artigo 2º considera criança entre 0 a 12 anos, adolescente dos 12 aos 18, e, em alguns casos até os 21 anos; a Secretaria Nacional de Juventude (SNJ), o Conselho Nacional de Juventude (CONJUVE) e o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) por sua vez,

percebe como jovens as pessoas entre 15 e 29 anos, divididas nos seguintes subgrupos: 15 a 17 (jovem adolescente), 18 a 24 anos (jovem-jovem) e de 25 a 29 anos (jovem-adulto) (AQUINO,2009).

Tais organizações e Leis evidenciam vários critérios que podem ser utilizados para determinar a faixa etária que se compreende como juventude e inexistente uma definição universalizante no contexto brasileiro. Weisheimer (2009), na busca por evidenciar as muitas definições, em sua dissertação de Mestrado destaca o que poderia ser compreendido como “início da juventude e término da juventude”, em seguida, em sua tese de Doutorado reelabora este conceito evidenciado que:

[...] do ponto de vista das práticas sociais o início da juventude é representado pelo surgimento da puberdade. Esta é marcada pelo desenvolvimento de um novo porte físico e por novas exigências e disciplinamento os corpos. Estas mudanças biológicas são acompanhadas pela incorporação de novos papéis sociais que acentuam, entre outras coisas, as distinções entre os sexos. De modo geral, podemos dizer que a entrada da fase juvenil da vida é marcada por múltiplos critérios que expressam as transformações vividas pelos indivíduos no plano biológico, psicológico, cognitivo, cultural e social. Por sua vez, o término da juventude é definido por critérios eminentemente sociológicos. O fim da juventude aparece relacionada à progressiva autonomia nos planos cívico (maioridade civil) e ligado à conjugação de responsabilidades produtivas (um status profissional estável); conjugais (um parceiro sexual estável assumido como cônjuge); domésticas (sustento de um domicílio autônomo); e paternal (designação de uma prole dependente). (WEISHEIMER, 2009, p. 53).

Podemos inferir, após a realização de vasta leituras que determinar o início e o final da juventude mediante essas abordagens são insuficientes, se faz importante e necessário desconstruir a ideia de que a responsabilidade está relacionada somente aos adultos, já que estes possuem trabalho fixo, casa e família/filhos. Importante observar que na sociedade contemporânea muitos adultos se adaptam a estes critérios, porém, não são responsáveis. Na mesma perspectiva, existem jovens que não possuem trabalho/casa/família/filhos e são responsáveis. Eis aí uma ambiguidade!

A palavra ambiguidade no sentido etimológico significa: “[...]que se pode tomarem mais de um sentido” (AURÉLIO, 2001), ou “o que apresenta duas naturezas diferentes” (LAROUSSE, 2001). A ambiguidade se constitui uma das características que permeiam as ações humanas de forma clara. Por compreendermos a dimensão humana da ambiguidade, ao tentar delinear o que define ser jovem ou não, nossa intenção é fugir das amarras conceituais que adotam a faixa etária como única definição.

Assim como Weisheimer (2009) compreendemos que as fronteiras que demarcam essas divisões perpassam por um conjunto de fenômenos objetivos e subjetivos, sociais e

individuais que tendem a variar de sociedade para sociedade, assim “*a definição de faixas etárias é, obviamente, arbitrária e não dá conta das diferenças entre idade biológica e idade social*” (ibidem, p. 72).

Para o sociólogo Pierre Bourdieu (1983), a demarcação é banal, uma vez que a idade é um dado biológico socialmente manipulado e manipulável. O sociólogo lembra que as divisões por idades são arbitrárias. Ou seja, por meio da idade não é possível demarcar quando começa a juventude e quando começa a velhice. Assim, as fronteiras entre juventude e velhice se tornaram objetos de disputas em todas as sociedades. Bourdieu (1983), destaca ainda que é possível encontrar na sociedade duas juventudes com a mesma idade, aquelas formadas por pessoas que trabalham e aqueles que só estudam, e que mesmo possuindo ambas a mesma idade, encaram situações sociais, econômicas e familiares totalmente diferentes.

Acrescenta ainda Bourdieu (1983, p.152) que “*as classificações por idade (mas também por sexo, ou, é claro, por classe) acabam sempre por impor limites e produzir uma ordem onde cada um deve se manter em relação à qual cada um deve se manter em seu lugar*”. Daí portanto, que, situar a idade como único critério entre juventude e velhice é complexo, uma vez que os seres humanos se desenvolvem em diferentes meios sociais e culturais. Na prática, é perceptível que a idade acaba por impor limites à juventude. Razão pela qual inexistente consenso quanto a definição de juventude por idade, uma vez que encontramos, nos mais diferentes grupos sociais da sociedade e jovens que assumiram responsabilidades e são atuantes em diferentes movimentos, de forma a lidar com seus dilemas, pensando e agindo em conformidade com o meio em que estão inseridos independentemente da idade cronológica.

Mediante processo de desconstrução da idade como único critério para definir juventudes, Silva (2013) nos apresenta alguns estudos desenvolvidos junto a diferentes movimentos juvenis mato-grossense. Tais estudos, relativos à ações de educação ambiental, ao questionar o que é ser jovem, ocorreu entre os entrevistados uma predominante compreensão da juventude enquanto um estado de espírito. “*De fato, é comum as pessoas relacionarem juventude a um estado de espírito, o que denota uma idealização positiva dessa fase da vida [...]*” (ibidem, p. 106). A percepção da pesquisadora, é a de que as “*imagens plasmadas sobre juventude, especialmente das que a associam à militância, foi mais importante para a identificação dessas pessoas, do que a sua delimitação a uma faixa etária, pois as suas identidades são construídas essencialmente na militância*” (ibidem, p. 09).

Mesmo compreendendo a importância de definir a idade para a implementação de políticas públicas, nessa investigação fizemos opção por não definir uma faixa etária para os jovens, a definição de juventude adveio dos moradores/as da Comunidade Quilombola São Benedito. Fizemos opção também pelo critério da auto identificação elaborada por Silva (2011), que consiste em um dos princípios da metodologia Mapa Social.

A auto identificação também foi utilizada por Trindade (2015) em sua tese denominada “Constituição social do ser jovem camponês no contexto de assentamentos da Reforma Agrária na microrregião Guanambi, Bahia”. O autor compreende que, a autoidentificação dos jovens se dá nos primeiros contatos com o campo de pesquisa, assim como o autor, foi durante as visitas em *lócu* que ao questionar se existia “jovens” na CQSB, em instante algum foi apresentado aqueles que possuem idade cronológica defendida por lei e aqueles que não possuem, mas são reconhecidos como lideranças jovens.

Diante das transformações sociais, políticas, econômicas e culturais que a sociedade contemporânea se insere, das manipulações e complexidades conceitual para se definir as juventudes, nessa pesquisa o conceito de juventudes é defendido a partir das “representações sociais e auto-identificação”. Essa abordagem permite entender as juventudes como uma realidade múltipla, no caso dessa pesquisa a realidade carrega as marcas das injustiças socioambientais. Esse conceito nomeia uma variedade de relações sociais vividas pelos indivíduos, permitindo olhar “[...] *como sujeitos singulares, com marcas e adjetivos que lhes são atribuídos nos percursos de vida instituídos na base das contradições que movimentamos diversos processos que envolvem a vida dos/das jovens*” (TRINDADE, 2015, p. 107).

Diante do exposto, em conformidade com o que declarava Gonzaguinha, na canção “E vamos à luta”, de 1980, nossa crença é a de que é por meio da juventude que as transformações necessárias para a melhoria da qualidade de vida em nossa sociedade irá se materializar, pois,

Eu acredito é na rapaziada
 Que segue em frente
 E segura o rojão
 Eu ponho fé no pé da moçada
 Que não foge da fera
 E enfrenta o leão

Eu vou à luta com essa juventude
 Que não corre da raia
 À troco de nada
 Eu vou no bloco
 Dessa mocidade

Que não tá na saudade
E constrói a manhã desejada.

Podemos inferir que a juventude é compreendida como um tempo de preparação para a vida adulta, tempo dedicado para a formação cidadã e para a formação do conhecimento. Na mesma medida, consiste em um tempo marcado pelo gradual acúmulo de responsabilidade social e protagonismo enquanto parte ativa de nossa sociedade.

Se faz importante destacar que, mesmo compreendendo a juventude por este prisma, ela não é vivida de forma igualitária por todos os jovens. Na prática, existe uma desigualdade nas trajetórias individuais dos jovens que são marcadas por inúmeras questões, dentre as quais podemos destacar a renda, configuração familiar, o que leva a uma diferença entre a condição juvenil e a situação juvenil, definidas entre a condição juvenil, que consiste no modo como uma sociedade constitui e atribui significado a esse momento do ciclo da vida, que alcança uma abrangência social maior, referida a uma dimensão histórica e geracional e a situação juvenil, que diz respeito à maneira como tal condição é vivida a partir dos diversos recortes referidos às diferenças sociais - classe, gênero, etnia, etc. Assim, não se pode falar de juventude de forma unívoca, mas de juventudes no que consta a realidade vivida pelos jovens na contemporaneidade.

Os jovens, segundo o Estatuto da Juventude (2013) são as pessoas com idade entre 15 e 29 anos de idade. No entanto, nem todo jovem leva uma vida igual, principalmente em aspectos que envolvam sua cor de pele.

Como destacam Gomes, Rodrigues (2018, p. 930):

No contexto das desigualdades sociorraciais, de gênero e econômicas, sabemos que determinados sujeitos sempre estiveram não somente fora do direito à cidadania. A exclusão e a discriminação sobre eles impostas historicamente pelas relações de poder os retiravam, também, do imaginário cidadão.

Guimarães (2004), aponta que o racismo ocorre na cena da política brasileira, quando se aproxima da abolição da escravatura para a igualdade política entre os brasileiros, sendo esse racismo uma reação a igualdade legal entre os cidadãos.

O racismo é um fenômeno ligado a determinada dimensão social, seja ela a doutrinas, ideias, ideologias, atitudes, ações, que se caracterizam pela produção de uma noção histórica sobre raça de forma desigual (CAMPOS, 2017).

Esse racismo afeta as questões de cidadania, que após a abolição ainda não aconteceu, e é uma luta na sociedade que constantemente tenta apagar a memória do que foi feito contra os escravos, e dissemina o mito da democracia racial (NUNES, 2006).

Nunes (2006, p. 91) ressalta ainda que:

Mudaram as aparências, mas a essência das relações sociais não mudou. A atitude do Estado para a situação do negro “liberto” sempre foi omissa: a miséria material, a discriminação e a humilhação vividas pelos afrodescendentes são reduzidas à culpa deles mesmos, por meio de uma manobra ideológica que transforma o que é da esfera das relações de poder em algo natural, inerente à raça. A ideologia republicana pedia um projeto de nação que, por sua vez, requeria que se repensasse o homem brasileiro.

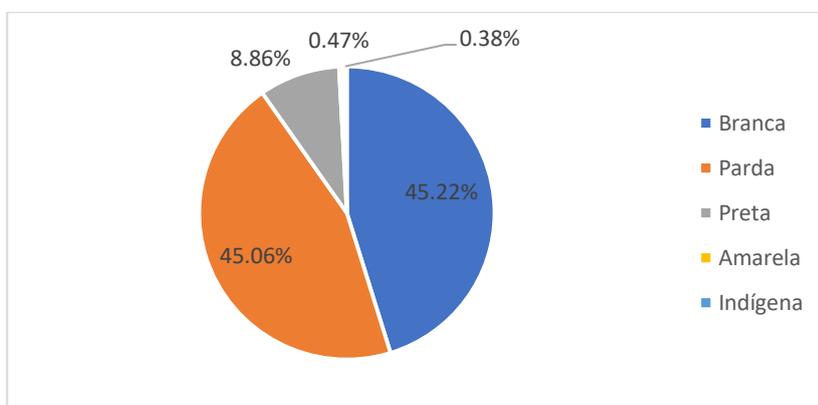
No entanto, essas relações sociais ainda não mudaram. Os jovens negros são as principais vítimas da violência da cidade, conhecida como violência urbana. São os alvos dos excessos policiais, lideram o ranking dos que vivem em famílias consideradas pobres e dos que recebem os salários mais baixos do mercado. Estão na lista dos desempregados, dos analfabetos, dos que abandonam a escola antes de tempo e dos que têm maior defasagem escolar.

Desta forma, são apresentados dados que dizem acerca da vida da população negra, e dos jovens negros, quanto a população em geral, população jovem, escolarização quanto a analfabetismo, alfabetização, estudos e proporção por tipo de instituição, mercado de trabalho, distribuição de pessoal na força de trabalho, renda, insegurança, homicídios e feminicídios, e mortes violentas.

3.1. População e juventude negra

Quanto a população por cor ou raça, sem divisão pela idade, os números de pessoas que se declararam branca e parda são muito próximas, sendo em torno de 45%. Um pouco mais de 8% se declararam pretos, e menos de 1% amarela e indígena.

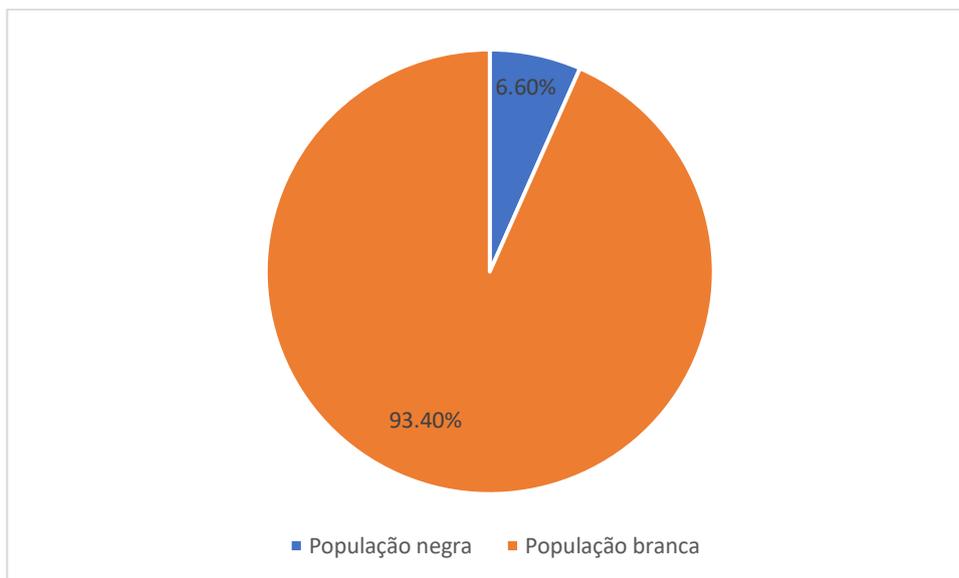
Gráfico 5 – População geral por cor ou raça.



Fonte: elaborado pela autora a partir do IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), 2015.

De acordo com os dados do IPEA (2017), atualmente o Brasil possui 51 milhões de jovens.

Gráfico 6 - População jovem no Brasil



Fonte: elaborada pela autora a partir do IPEA, 2017.

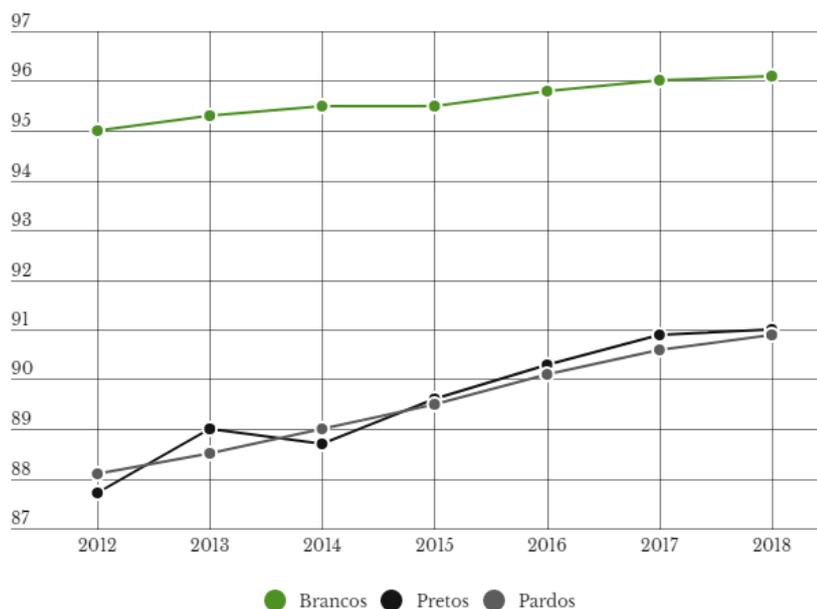
Dentre esses números 11,5 milhões são de jovens negros de 18 a 24 anos de idade, o que representa 6,6% da população brasileira. Entre esses números constata-se 5,8% de jovens negros analfabetos, enquanto que para os jovens brancos com a mesma idade é de 1,9%.

3.1.1. Escolarização

Em média os jovens negros têm dois anos a menos de estudo do que os brancos da mesma faixa etária, e essa desigualdade vai aumentando à medida que os níveis educacionais mudam. Por exemplo, se no ensino fundamental essas desigualdades já são visíveis, nas universidades isso ocorre dez vezes a mais.

A seguir são mostrados dados sobre alfabetização, analfabetismo, nível de estudo e idade e proporção de negros por tipo de instituição.

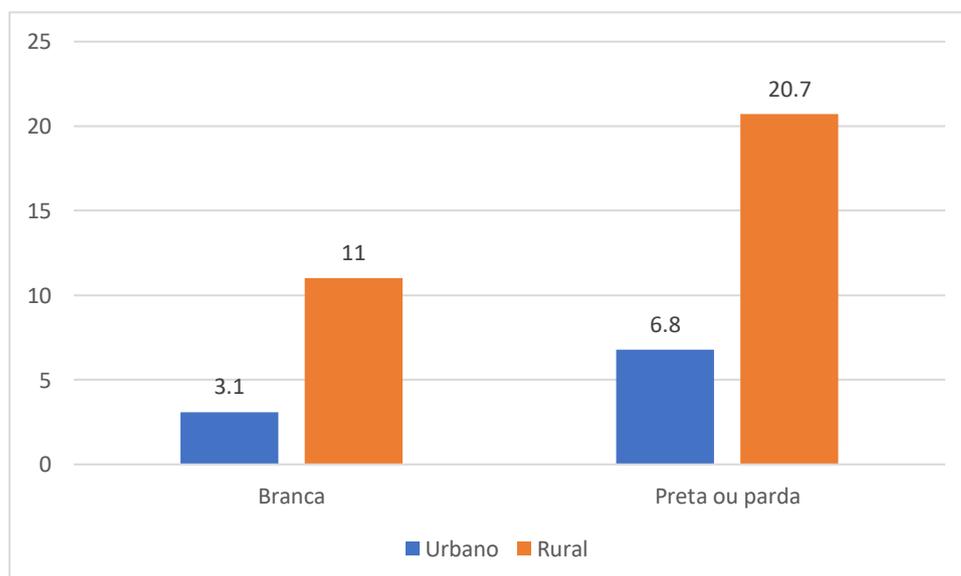
Gráfico 7 – Taxa de alfabetização da população de 15 anos ou mais.



Fonte: Todos pela Educação. Disponível <<https://www.todospelaeducacao.org.br/conteudos>>

Entre os anos de 2012 e 2018, é possível observar a partir do gráfico que a taxa de alfabetização entre pretos e pardos tem crescido mas ainda é muito distante se comparado com o número de brancos, pois enquanto negros e pardos estão em média com 89 na taxa, os brancos estão com 95, ou seja, 6 pontos a mais. Em 2018, o IBGE publicou dados sobre a taxa de analfabetismo, entre a área urbana e rural.

Gráfico 8 – Analfabetismo na área urbana e rural.



Fonte: Elaborado pela autora a partir do Estudo "Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil", do IBGE (2019).

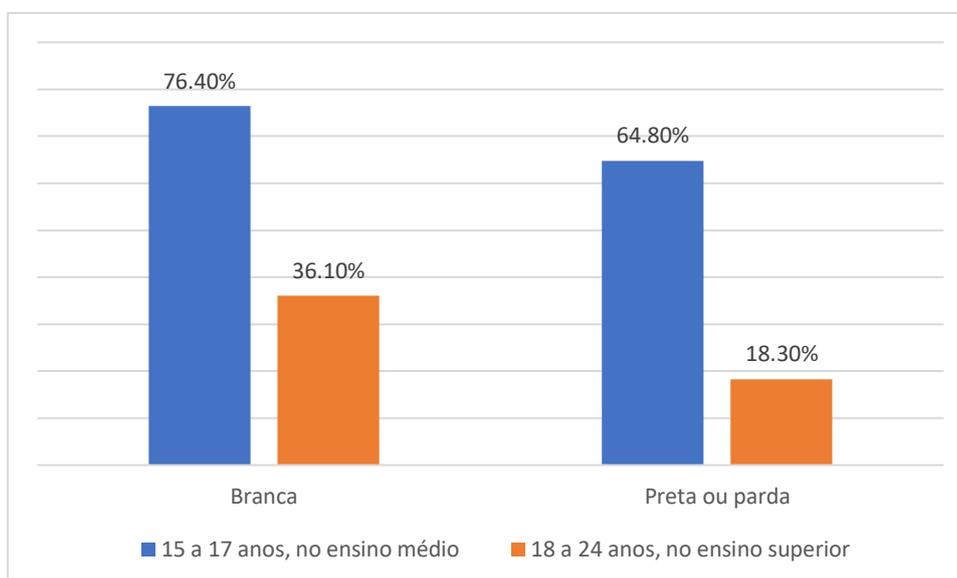
Neste gráfico é possível ver que os negros são o maior número de analfabetismo tanto na área urbana quanto na área rural, e representa mais que o dobro de pessoas brancas quanta a área urbana e quase o dobro na área rural.

Em relação a analfabetismo, a parcela de pessoas pretas ou pardas entre 18 a 24 anos com menos de 11 anos de estudo ou que não frequentavam a escola caiu de 30,8% para 28,8%, mas em relação as pessoas brancas na mesma situação, esse número é de 17,4% (IBGE, 2019).

A frequência escolar também apresenta desigualdades de acordo com o IBGE (2019), que mostra o não alcance de níveis de ensino mais elevados em detrimento da cor, e também da evasão escolar. Essa comparação pode ser vista entre os anos iniciais do ensino fundamental (6 a 10 anos) e o ensino superior (18 a 24 anos) por exemplo: enquanto nesses anos do ensino fundamental as proporções de alunos brancas e pretas ou pardas era de 96,5% e 95,8% respectivamente, no ensino superior a proporção de alunos que frequentavam ou já haviam concluído o ensino superior ficou em 36,1% para os brancos e apenas 18,3 % entre a população preta ou parda.

Além da taxa de analfabetismo, há também dados sobre o nível de estudo e idade, diferenciando entre brancos, pretos ou pardos.

Gráfico 9– Nível de estudo e idade.



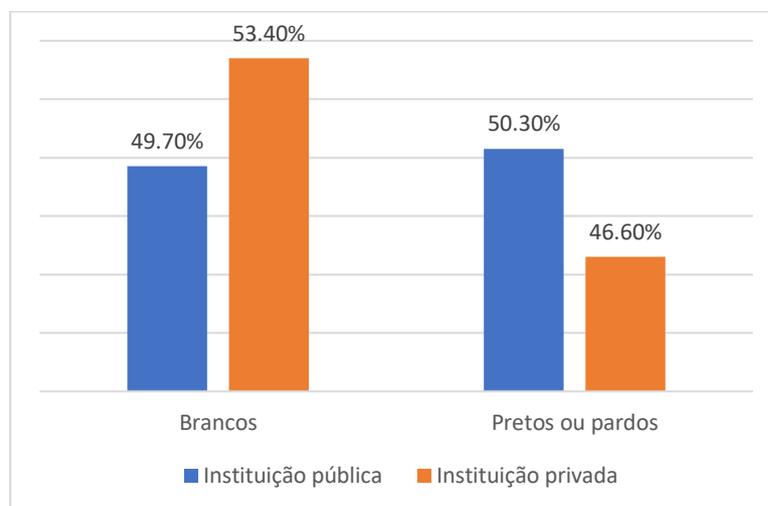
Fonte: Elaborado pela autora a partir do Estudo "Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil", do IBGE (2019).

Quanto a conclusão do ensino médio, entre as pessoas brancas a porcentagem é de 76,8% e entre pretos ou pardos de 61,8%. Quanto a separação por gênero, entre os homens pretos e pardos e brancos os números ficam em 56,2% e 72% respectivamente, enquanto entre as mulheres pretas e pardas e brancas ficaram em 67,6% e 81,6% nesta ordem.

Existe uma grande diferença entre o número de estudantes brancos, pretos e pardos que estudam em instituições de ensino superior, e essa diferença pode ter impacto devido a quantidade de pessoas que concluem o ensino médio.

Somente 4,4% dos negros de 18 a 24 anos estão matriculados em Instituições de Ensino Superior, entre os brancos esse percentual é cerca de quatro vezes maior, de 16,6% (IBGE, 2019).

Gráfico 10 - Proporção de negros por tipo de instituição.



Fonte::Elaborado pela autora a partir do Estudo "Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil", do IBGE (2019).

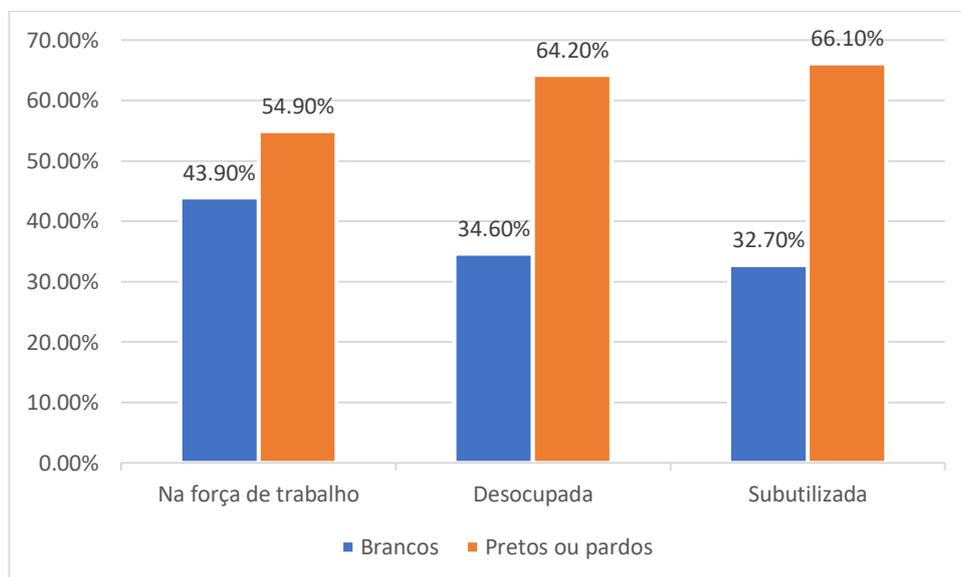
3.1.2. Mercado de trabalho e distribuição de renda

Para a juventude negra o processo de exclusão se vê retaliada cada vez mais, dos jovens de 18 a 24 anos de idade, quatro entre dez se encontra desempregado, enquanto entre os brancos essa relação é de um para seis. E quando o jovem negro encontra um trabalho, esse é, em geral exercido de forma bem mais precária que a do branco. A maioria dos jovens negros, nessa mesma idade não possui carteira assinada.

Eu percebo o mundo, O mundo não me percebe.
 Não caibo nesses espaços E esses espaços não cabem em mim.
 De todos os fatos Descubro que,
 “Estou perdida em mim mesma.”
 (Jovem Quilombola poetisa , em entrevista concedida a autora, 2020).

O estudo do IBGE sobre Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil (2018), identificou sobre como é formada a força de trabalho no país.

Gráfico 11 – População no mercado de trabalho.



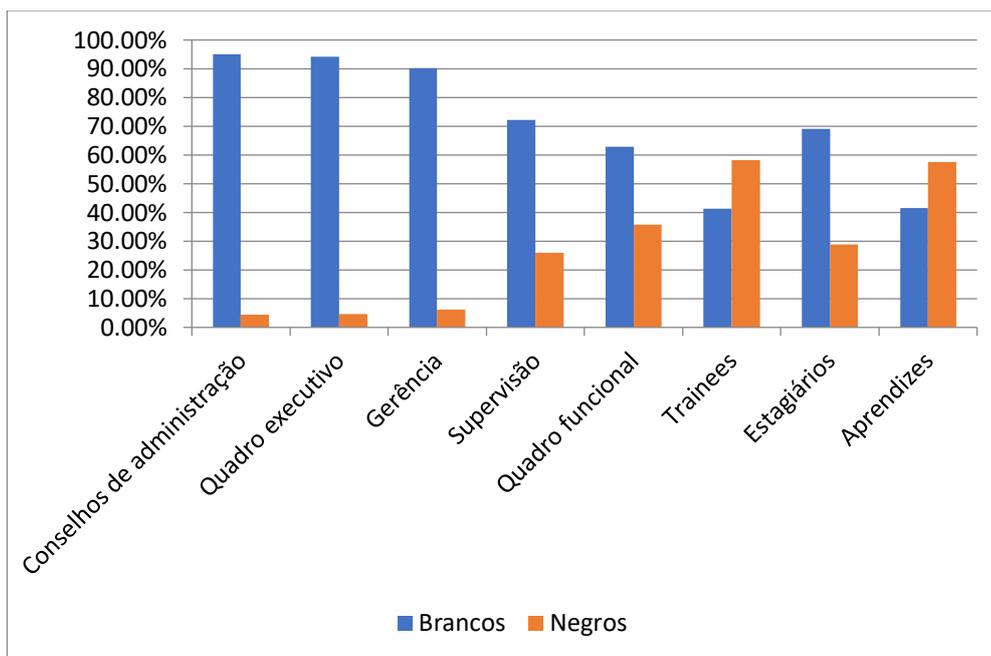
Fonte: elaborado pela autora a partir do estudo "Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil", do IBGE (2019).

Os negros representam a maior parte da força de trabalho dentre os que estão inseridos no mercado de trabalho, porém em relação as pessoas desocupadas e

subutilizadas, o número de pretos ou pardas também supera o número de brancos. Os subutilizados, como destaca o IBGE tem a maioria das pessoas sem instrução ou fundamental incompleto, ou fundamental completo mas ensino médio incompleto.

Quanto a distribuição de pessoal, o IBGE em 2018, identificou que 47,3% das pessoas ocupadas que são pretas ou pardas estavam em trabalhos informais, mostrando que com o crescimento da informalidade, essa população é a que mais sofre com isso.

Gráfico 12 – Distribuição de pessoal na força de trabalho população jovem e adulta.



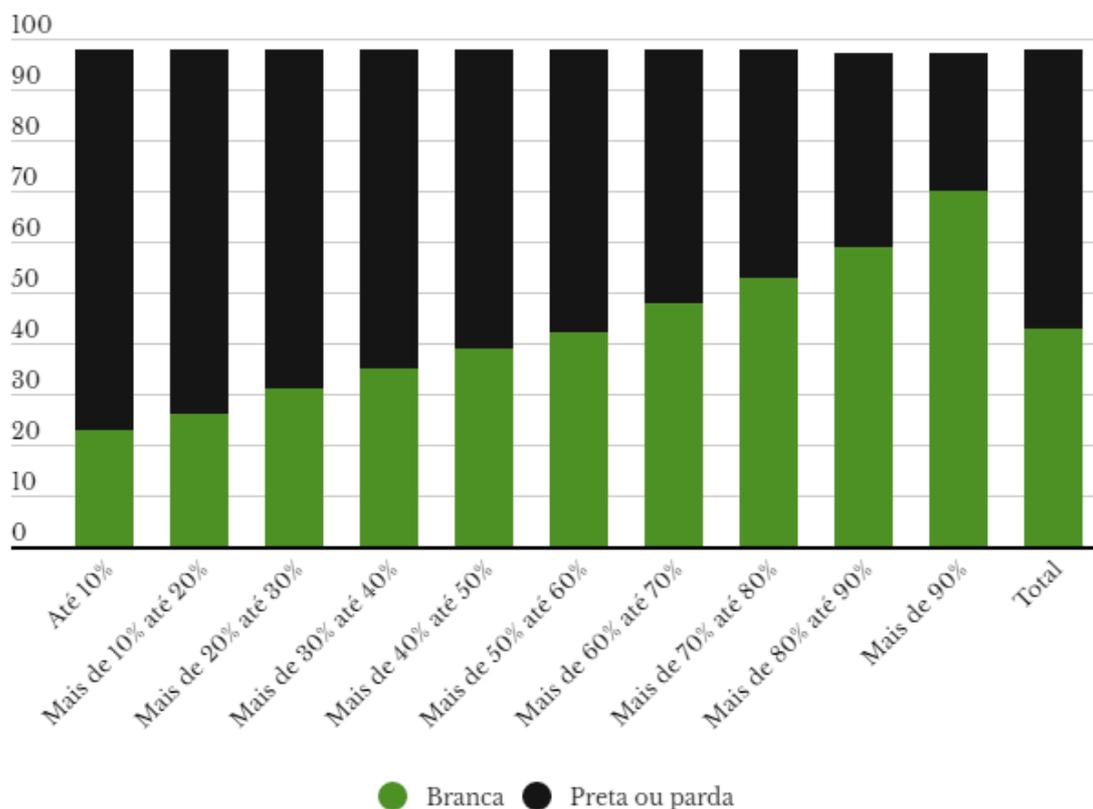
Fonte: elaborado pela autora a partir do Instituto Ethos de Empresas e Responsabilidade Social. Disponível em <<https://www.ethos.org.br/categoria/publicacoes/>>

O gráfico acima, elaborado a partir de dados do Instituto Ethos (2016), mostra que os brancos são maioria que compõe quadros administrativos, executivos, gerência, supervisão e quadro funcional e estagiários, enquanto os negros são maioria entre os trainees e aprendizes.

Nesses questionamentos e na sua grande maioria as respostas se esclarecem de forma bem visíveis que esse sistema existe para atender as demandas dos jovens brancos, são poucas as chances de inclusão e reconhecimento dos jovens negros nos espaços sociais, pois lhes são negadas as oportunidades.

A distribuição de renda representa outro fator importante quando comparado entre a população branca e a população preta ou parda:

Gráfico 13 – Distribuição de renda.



Fonte: Instituto Ethos de Empresas e Responsabilidade Social. Disponível em <<https://piaui.folha.uol.com.br/lupa/2019/11/20/consciencia-negra-numeros-brasil/>>

No livro *Pedagogia do Oprimido*, Paulo Freire (2013, p. 43) aborda nas entrelinhas o processo de retaliações que vive o jovem negro atualmente quando afirma “*Quem melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá melhor que eles, os efeitos da opressão? Quem mais que eles, para ir compreendendo a necessidade da libertação?*”.

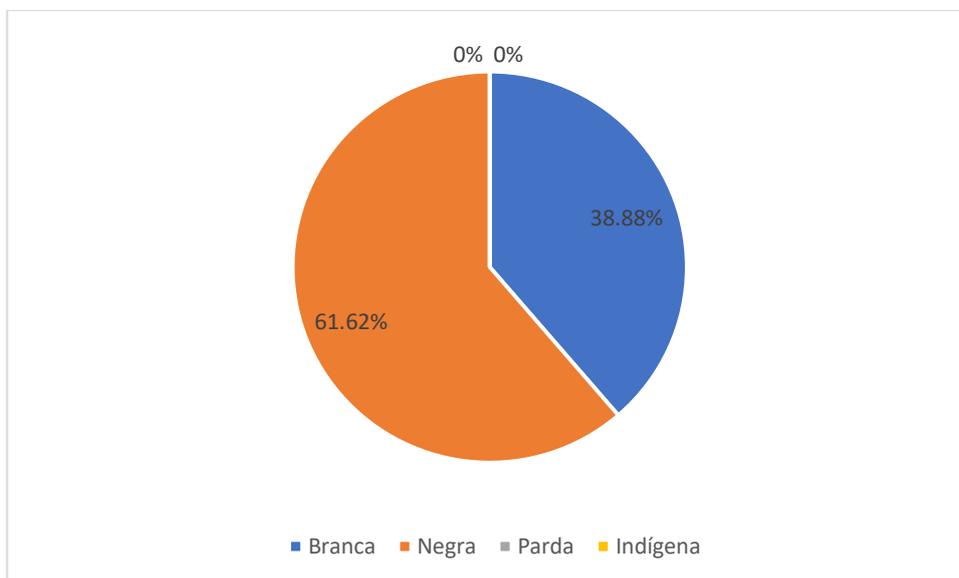
Ainda nesse contexto, Bento e Beghin (2005) imbricam o desafio que se apresenta enquanto vítimas de opressão é o de desvendar os diversos fenômenos que explicam a desigualdade racial no Brasil, procurando responder a perguntas tais como: que processos sociais estão por trás desse sistema que protagoniza a exclusão dos negros? Qual o perfil daqueles que dirigem escolas, universidades, empresas e outras instituições, públicas e privadas, nas quais os negros não são bem-vindos; ou dos que, em nome da lei, excluem e, mesmo, executam os meninos negros? O que motiva esses agentes da exclusão?

3.1.3. Segurança e homicídios

Segundo Bento e Beghin (2005), a insegurança é outro terrível flagelo que afeta os jovens negros, em especial os homens; eles são os principais alvos da criminalidade violenta. Segundo estimativas da Disoc/Ipea, a partir de dados do Departamento de Informática do Sistema Único de Saúde (Datasus), em 2017, a taxa de vítimas de homicídio de jovens negros era de 74,1 por 100 mil habitantes, bastante superior à observada para os brancos da mesma idade, de 41,8 por 100 mil habitantes. Numa equação bem conhecida, a conjugação perversa de diversos fatores, tais como racismo, pobreza, discriminação institucional e impunidade, contribui para a falência do sistema de segurança e justiça em relação à população negra. Essa relação não é fruto do acaso: distorções como a “presunção de culpabilidade” em relação aos negros resultam em ações que promovem a eliminação pura e simples dos suspeitos, violando os direitos humanos e constitucionais desses jovens. Ações que de tão recorrentes e banalizadas denunciam um processo silencioso de eliminação desse grupo da população.

O Atlas da Violência, publicado em 2019 pelo IPEA (Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas), apontou que os negros são maioria entre as vítimas de homicídios no Brasil.

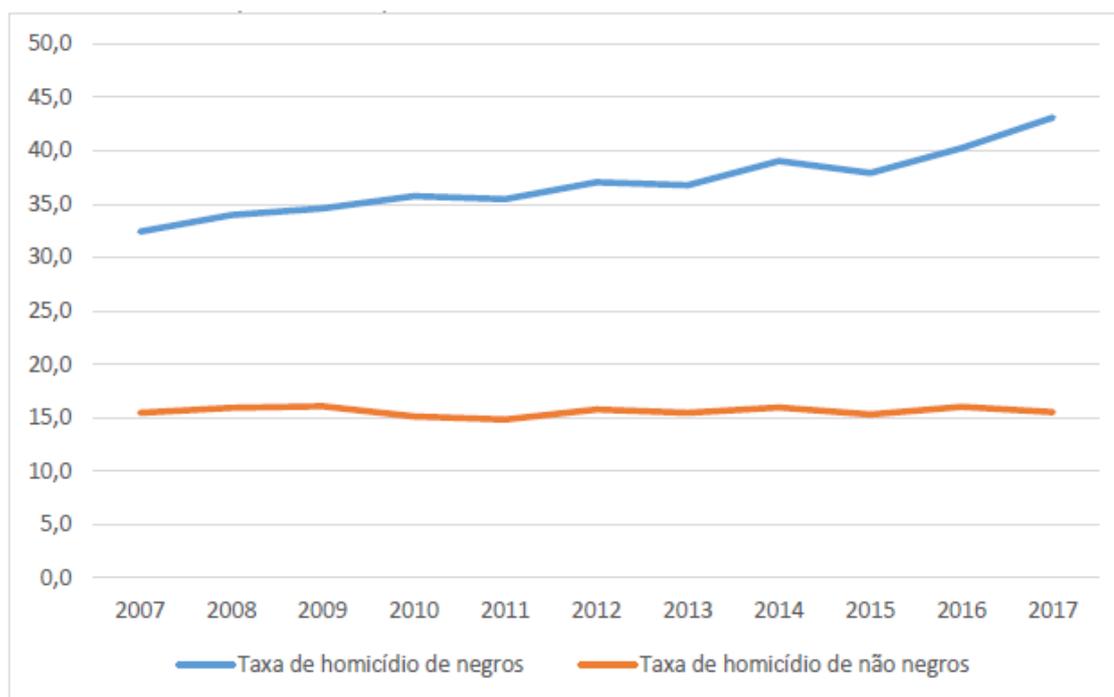
Gráfico 14 – Vítimas de homicídios por cor ou raça.



Fonte: elaborado pela autora a partir de dados do Atlas da Violência 2019. Disponível em <<http://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/download/19/atlas-da-violencia-2019>>.

Para além de serem maioria entre as vítimas de homicídios, os negros têm ainda o crescimento desse número como aponta o gráfico abaixo:

Gráfico 15 – Taxa de homicídios entre negros e não negros a cada 100 mil habitantes.

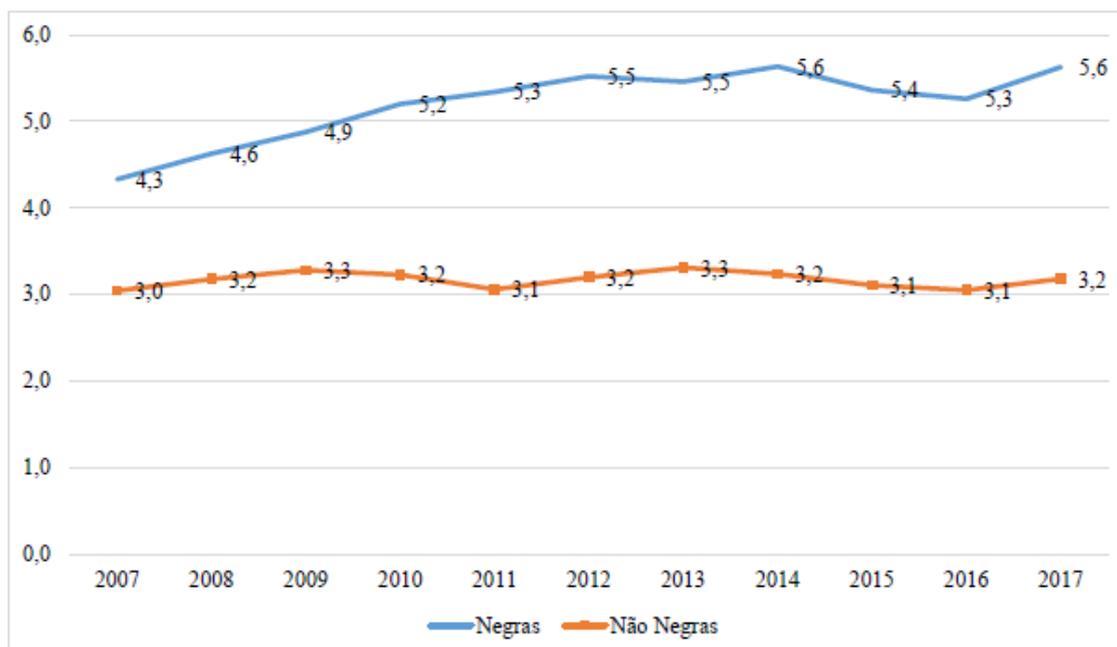


Fonte: Atlas da Violência 2019, página 49. Disponível em <<http://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/download/19/atlas-da-violencia-2019>>.

Analisando o gráfico, vê-se que um pouco mais de 75% das pessoas assassinadas eram pretas ou pardas, e que para essa população a taxa de homicídios tem crescido de forma significativa.

De acordo com o Atlas da Violência (2019), os estados com as maiores taxas de homicídios de negros estão no Nordeste, sendo Rio Grande do Norte, Ceará, Pernambuco, Sergipe e Alagoas, respectivamente. Já os estados com menores taxas de homicídios de negros foram São Paulo, Paraná e Piauí.

Dentre os homicídios de mulheres, o número de homicídios também é assustador, sendo que as mulheres negras integram o maior número de vítimas e apresenta grande crescimento.

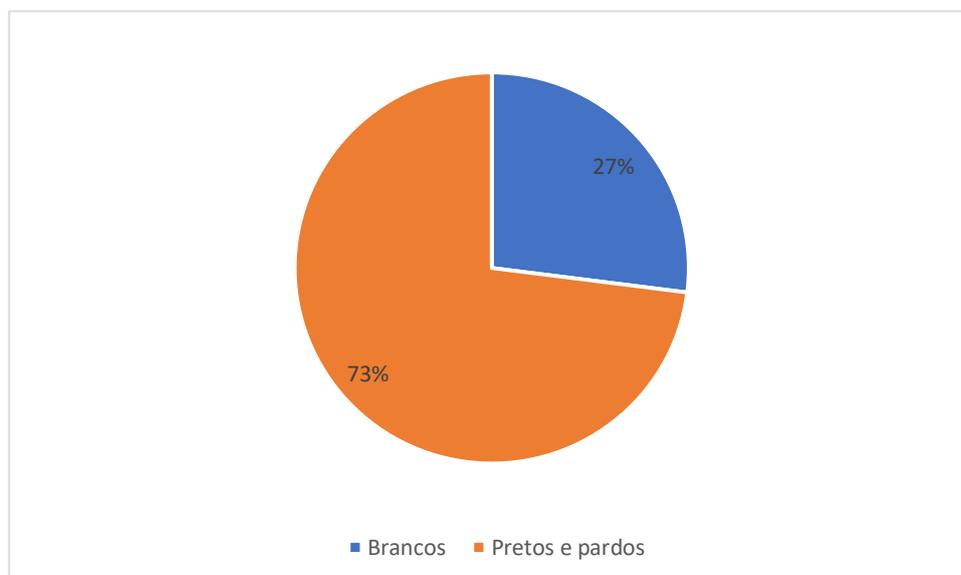
Gráfico 16 – Taxa de homicídios entre mulheres negras e não negras.

Fonte: Atlas da Violência 2019, página 39. Disponível em <<http://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/download/19/atlas-da-violencia-2019>>.

O Fórum Brasileiro de Segurança Pública, ocorrido em 2016, elaborou um documento intitulado “Anuário Brasileiro de Segurança Pública 2016”. Neste documento, foi apontado que dentre as taxas de feminicídio, por cor ou raça, as mulheres negras lideram com mais de 60%, enquanto as mulheres brancas ficam em torno dos 38% dessas taxas.

Os negros também lideram, infelizmente, as mortes violentas. Os dados mostram que sim, os/as jovens negros/as, periféricos/as estão morrendo. Esse foi o resultado do estudo realizado pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea) e pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública, que traduz a triste realidade nessa última década.

A pesquisa aponta que “há um processo gradativo da vitimização letal da juventude, em que os/as mortos/as são cada vez mais jovens”, 92% dos homicídios acometem a parcela da população de 15 a 29 anos. Os/as jovens que estão morrendo de alguma forma já foram atingidos/as por outras privações de direito social, tais como escolarização, trabalho, lazer, cultura.

Gráfico 17 – Taxa de mortes violentas por raça.

Fonte: Anuário Brasileiro de Segurança Pública 2016. Disponível em <
http://www.forumseguranca.org.br/storage/10_anuario_site_18-11-2016-retificado.pdf >

Como é ressaltado pelo próprio Atlas da Violência (2019, p. 51):

Em resumo, constatamos em mais uma edição do Atlas da Violência a continuidade do processo de profunda desigualdade racial no país, ainda que reconheçamos que esse processo se manifesta de formas distintas, caracterizando cenários estaduais e regionais muito diversos sobre o mesmo fenômeno. Portanto, pelo que descrevemos aqui, fica evidente a necessidade de que políticas públicas de segurança e garantia de direitos devam, necessariamente, levar em conta tais diversidades, para que possam melhor focalizar seu público-alvo, de forma a promover mais segurança aos grupos mais vulneráveis.

Bento e Beghin (2005) ainda complementam essa situação quando afirmam que quando analisados os dados referentes a condições de vida dos jovens negros, não se pode deixar de enfrentar a questão que se explicita: o amplo e diversificado leque de manifestações da discriminação racial que os atinge. De um lado, constata-se um ambiente escolar pouco hospitaleiro para os negros, que engendra a evasão ou torna a trajetória educacional mais acidentada e de outro, a grande dificuldade de inserção qualificada no mercado de trabalho. No final da linha observa-se, com estarecimento, um quadro de genocídio. É óbvio que esse quadro não favorece a esperança, não estimula a dedicação aos estudos, não alimenta uma perspectiva otimista de futuro. Como confiar em si próprio, como acreditar na meritocracia, como avançar se, de antemão, sabe-se que o tratamento será negativamente diferenciado? O desalento, a desesperança, o não ter com quem contar atravessa o cotidiano desses jovens.

Em diálogo com uma jovem quilombola da comunidade Remanescente de Quilombo São Benedito, em entrevista concedida a autora, 2020, ela diz: *“Eu nunca fui tímida, sempre fui invisível, e por isso me silencieei”*. Nas palavras desta jovem negra e quilombola em discussão com Bento e Beghin (2005), percebe-se os abismos imensuráveis que separam os jovens negros dos jovens brancos, espaços esses que estão presentes nos campos da educação, do mercado de trabalho ou da justiça, entre outros, são resultado não somente de discriminação ocorrida no passado, da herança do período escravista, mas também de um processo ativo de preconceitos e estereótipos raciais que legitimam, diuturnamente, procedimentos discriminatórios. Quando se pensa no jovem negro rural, outras injustiças se somam.

As consequências da permanência das desigualdades raciais são dramáticas para a sociedade brasileira. De um lado, naturaliza-se a participação diferenciada de brancos e negros nos vários espaços da vida social, reforçando a estigmatização sofrida pelos negros, inibindo o desenvolvimento de suas potencialidades individuais e impedindo o usufruto da cidadania por parte dessa parcela de brasileiros à qual é negada a igualdade de oportunidades que o país deve oferecer a todos. De outro lado, o processo de exclusão vivido pela população negra compromete a evolução democrática do país e a construção de uma sociedade mais coesa e justa. Tal processo de exclusão fortalece as características hierárquicas e autoritárias da sociedade e aprofunda o processo de fratura social que marca o Brasil contemporâneo (JACCOUD; BEGHIN, 2002).

Outro dado perturbador presente no estudo publicado no Atlas da Violência 2019 é que a cada 100 pessoas assassinadas, 71 são negras. Uma pessoa negra tem 23,5% a mais de chance de ser assassinada.

De acordo com a pesquisa supracitada a naturalização das violências, principalmente quando praticadas contra determinados grupos humanos, é uma realidade no contexto social que se perpetua ao longo dos tempos. A menos valia, a desumanização e a morte dessa juventude não têm gerado comoção. O intrigante é que esse crime contra a juventude negra está naturalizando, essa naturalização das juventudes negras-, tem gerado uma frieza social que chega a ser assustadora e principalmente quando se refere ao gênero e, as mulheres são ainda mais invisibilizadas.

Na pesquisa do IBGE, Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil (2019), é ressaltada as desigualdades étnico-raciais.

A população de cor ou raça preta ou parda possui severas desvantagens em relação a branca, no que tange as dimensões contempladas pelos indicadores

apresentados – mercado de trabalho, distribuição de rendimento e condições de moradia, educação, violência e representação política (IBGE, 2019, p. 12)

Entender que a vida diária da maioria da juventude negra expõe faceta da miséria do próprio sistema capitalista e que portanto, são nesses espaços de contradições que se desenvolvem as relações sociais geridas a partir de uma organização desigual e, muitas vezes, perversa. Nesse contexto, o que fazer para que sejam decifradas as multifacetadas fracionadas da questão social que impacta esse segmento? Guimarães (1999, p. 5) corrobora com essa reflexão quando aponta o racismo como a *“disseminação no cotidiano de práticas de discriminação e de atitudes preconceituosas que atingem, prioritariamente, os negros e os pardos.”*

3.2. Juventude Quilombola da Comunidade São Benedito

Na Comunidade São Benedito, a concepção de juventude se difere daquela definida pelos aspectos legais. Ou seja, em geral, aos 20 anos um jovem quilombola já assume o matrimônio como projeto de vida e passa a ser visualizado como um adulto.

Eu me casei muito cedo, tinha 14 anos, já sabia fazer tudo em casa e ajudava meus pais na farinha, me casei por que já estava na época, não tive muitas escolhas e eu marido é daqui também, temos 3 filhos e eu não quero que eles casam cedo, hoje eu quero que eles possam ter oportunidades e ir para uma universidade, essa chance eu não tive. (E. Entrevista cedida a autora, 2020).

Essa fala mostra a realidade das maiorias dos quilombos, onde as/os jovens não tem escolhas, essas estatísticas que analisam essas situações nas comunidades quilombolas de modo específicos não existem.

As comunidades se englobam em suas próprias singulares, individualidades e estruturas, sejam elas próprias ou específicas, que tenham como objetivo comunicar as relações que orientam as relações sociais, é onde norteia-se a conduta de um indivíduo, na esfera individual e na esfera coletiva de vivência (FURTADO, PEDROZA, ALVES, 2014).

A identidade, como ressalta González Rey (2003) é o efeito da ação do próprio sujeito e da sociedade, nas forças sociais que ele próprio constrói e atua, enquanto a subjetividade, formada igualmente no nível individual e social, diz respeito a significação da experiência vivida, sejam elas atuais ou que já aconteceram. A subjetividade expõe como os sentidos que o sujeito produz e organiza funcionam no nível social, já que a subjetividade depende da visão de casa um.

Este tópico tem como objetivo realizar um debate entre identidade e políticas públicas, em consonância com as entrevistas realizadas com os quilombolas.

3.2.1. Identidade e políticas públicas

Quando os sujeitos fazem parte de um grupo e se reconhecem como parte dele, constroem sua identidade e sua própria subjetividade, sendo essa construção de grande complexidade. (DESCHAMPS & MOLINER, 2009).

Todas as pessoas se formam a partir de informações e sentidos, que cada qual atribui um significado. A instância social, como apontam Furtado, Pedroza, Alves (2014), é geradora de sentidos que se produzem a partir da experiência vivida, como sua história e suas relações.

A identidade quilombola acontece a partir de representações e abordagens nos quais os sujeitos fazem parte, identificando seus valores e significados construídos socialmente, enquanto o posicionamento da comunidade perante o contexto histórico-cultural acontece na partilha de histórias, valores e costumes remetidos ao passado, que formam a identidade cultural dessa comunidade (FURTADO, PEDROZA, ALVES, 2014).

Como trazem Sousa, Santos (2019, p. 204):

Os quilombos na história do Brasil representam um enfrentamento a uma situação adversa que foi dada aos negros escravizados e aos seus descendentes. No entanto, resistiram e cravaram suas raízes em um lugar, formando grupos familiares com vínculo de parentesco entre si. Ali edificaram cercas reais ou imaginárias, que protegem seus saberes, seus santos, seus lamentos, seus tambores, suas expressões, seus modos de criar, de fazer e de viver. Na adversidade, construíram um saber que é transmitido de geração a geração.

Historicamente, o Brasil foi marcado pelo tráfico e comércio de africanos vindos de diversas partes da África, e foi o último a abolir a escravidão. Durante a escravidão, houveram muitos protestos contra esse tipo de dominação, pautados na sobrevivência e nos costumes que eram diferentes dos vividos aqui no Brasil. A escravidão na época colonial se respaldava em práticas europeias, mostrando aqui outra cultura, onde era permitido que as pessoas fossem vistas como propriedades dos seus senhores (SOUZA, 2009).

Dessa forma, os quilombos se formaram como uma forma de manifestação da revolta com as repressões vividas durante a escravidão, onde muitos negros se organizaram em locais distantes como forma de resistência e refúgio do sistema

escravista, com estratégias de defesas e busca pela liberdade (FURTADO, PEDROZA, ALVES, 2014).

A abolição da escravatura, instituída com a Lei Áurea em 1888, não garantiu aos negros direitos sociais, e muitos acabaram por se fixar em periferias ou se refugiar nos quilombos, conhecidos como núcleos paralelos de organização social e subsistência, e estes quilombos mostraram as relações violentas que ocorreram durante a escravidão, que foi essencial para a formação histórico-cultural da identidade brasileira (FURTADO, PEDROZA, ALVES, 2014).

A formação dos quilombos não ocorreu somente com fugas e rebeliões, mas de contextos de heranças de terras de antigas de senhores, abandonada de plantação e de terra por decadência econômica, ou pela compra da alforria e manutenção de uma produção autônoma (CARRIL, 2017).

Atualmente, as comunidades quilombolas são distribuídas em todo o território nacional, seja no campo ou na área urbana. Se constituem como fortes laços de parentesco e herança familiar, relações sociais e territorialidade de uso coletivo, que criou uma identificação étnica própria (FURTADO, PEDROZA, ALVES, 2014).

Na cultura quilombola existem muitos símbolos afetivos, onde os significados são construídos socialmente, sendo os elementos culturais, de representações, crenças, língua, religião, memória e valores, com trocas e particularidades (FURTADO, PEDROZA, ALVES, 2014).

Políticas públicas dizem diretamente sobre a vida dos indivíduos em diversas esferas e podem se referir a respeito de educação, saúde, habitação, que nessas comunidades são construídos de acordo com a identidade que foi criada. Como aponta Fakh (2018), as políticas públicas tratam de políticas, programas e ações governamentais que implicam nas questões sociais, sejam elas de emergência ou avaliação das políticas já implementadas.

O Estado representa para essas políticas públicas a definição de agenda e implementação de ações. Para isso:

O Estado dispõe de meios, redes múltiplas, instituições variadas (discal, de ensino, polícia, justiça, etc.) para conservar a unidade nacional e programá-la. Ele possui o poder de repressão e a capacidade legislativa ou contratual, que são utilizados em sua função de gestão e manutenção da ordem estabelecida. O Estado é concebido como uma entidade cuja atuação é pautada pela coerência e a racionalidade, baseadas em regras impessoais que asseguram a igualdade de direitos para todos os cidadãos. Desta forma, ele age como um importante sustentáculo na ideologia moderna capitalista, encobrindo as contradições sociais presentes, inclusive, no interior do próprio Estado. No entanto, na prática, a sua atuação resulta da confrontação entre forças diversas

representativas dos interesses, objetivos e vontades das diferentes frações sociais empenhadas na luta política e as concepções dos dirigentes. É no nível da luta política que se define a ação estratégica do Estado. (MARQUES, 2000, p. 82).

Desde o início da década de 1930, várias entidades negras e movimentos sociais negros, passam a se organizar. A frente negra brasileira é considerada uma das organizações políticas negras de massa de maior importância do Século XX. Combatia o racismo, denunciava as péssimas condições de vida da população negra, lutava por saúde, à acesso educação. Em 1936, transformou se em Partido Político, termina as atividades em 1938 pelo golpe militar de Getúlio Vargas.

Em 1940, temos o Comitê Democrático Afro Brasileira e o Teatro experimental que tinham objetivo de combater o racismo pela arte e pela cultura. Neste sentido, as políticas públicas voltadas para os quilombolas continuaram quando na década de 1970, militantes negros fundaram o Movimento Negro Unificado, que tinha como objetivo denunciar as brutalidades cometidas contra a população negra nas suas diversas formas de discriminação racial por parte do Estado (SILVA, 2013). Na Constituição Federal de 1988, no artigo 216 é estabelecido que o Poder Público em parceria com a sociedade em geral deva constituir como patrimônio cultural brasileiro os modos de criar, de fazer e de vida dessas comunidades, de forma a ser preservado (SOUSA, SANTOS, 2019).

O Movimento Quilombola e o Movimento Negro são os responsáveis pelas relações construídas entre os Ministérios, movimentos sociais e a sociedade civil como aponta Silva (2013), para assim serem feitas estratégias e planos formais para esses territórios.

Em 2003, após reivindicações de longa data do Movimento Negro, foi construída a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial – SEPPIR, que tinha como demanda operações, orçamentos e entraves jurídicos. Após a criação dessa Secretaria, é criado em 2014 o Programa Brasil Quilombola – PBQ (vinculado ao Decreto nº 4.887/2003, por meio da Subsecretaria de Políticas para Comunidades Tradicionais) com o objetivo de articular e coordenar ações governamentais através de articulações transversais para os quilombolas, com participação na sociedade civil, que tem ação conjunta em 23 entidades da administração pública federal, para garantir o direito à terra, à documentação básica, alimentação, saúde, esporte, lazer, moradia adequada, serviço de infraestrutura, previdência social, educação e cultura (SILVA, 2013).

Mais tarde, em 2007 a Comissão Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais – CNPCT, criada pelo Decreto de 13 de julho de 2006 determina a competência de coordenar as execuções da Política Nacional para o Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais – PNPCT, em anexo ao Decreto de 2007 (SILVA, 2013).

As competências para serem seguidas são:

1. A segurança alimentar e nutricional como direito dos povos e comunidades tradicionais ao acesso regular e permanente a alimentos de qualidade, em quantidade suficiente, sem comprometer o acesso a outras necessidades essenciais, tendo como base práticas alimentares promotoras de saúde, que respeitem a diversidade cultural e que sejam ambiental, cultural, econômica e socialmente sustentáveis;
2. O acesso em linguagem acessível à informação e ao conhecimento dos documentos produzidos e utilizados no âmbito da Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais;
3. A pluralidade socioambiental, econômica e cultural das comunidades e dos povos tradicionais que interagem nos diferentes biomas e ecossistemas, sejam em áreas rurais ou urbanas;
4. Garantir e valorizar as formas tradicionais de educação e fortalecer processos dialógicos como contribuição ao desenvolvimento próprio de cada povo e comunidade, garantindo a participação e controle social tanto nos processos de formação educativos formais quanto nos não-formais;
5. Garantir aos povos e comunidades tradicionais o acesso aos serviços de saúde de qualidade e adequados às suas características sócio-culturais, suas necessidades e demandas, com ênfase nas concepções e práticas da medicina tradicional;
6. Implementar e fortalecer programas e ações voltados às relações de gênero nos povos e comunidades tradicionais, assegurando a visão e a participação feminina nas ações governamentais, valorizando a importância histórica das mulheres e sua liderança ética e social;
7. Assegurar o pleno exercício dos direitos individuais e coletivos concernentes aos povos e comunidades tradicionais, sobretudo nas situações de conflito ou ameaça à sua integridade. (PNPCT, 2011)

As competências, apesar de determinadas nem sempre são cumpridas, deixando muitos tópicos em aberto ou em deficiência para com as comunidades quilombolas de forma geral.

Sobre a comunidade de São Benedito e seu surgimento, em entrevista é contado que:

É, surgiu porque aqui toda a vida existiu um sítio. Esse sítio veio do meu bisavô. Veio pro meu avô, que é o Antônio Maria de Almeida, que é ali na escola né, Antônio Maria de Almeida, depois Antônio Maria de Almeida repartiu as terras, e meu pai pegou, o Antônio Reis de Almeida. Ele era o dono do lugar, morava ali naquela casa velha ali, pertinho do colégio. (B, em entrevista cedida a autora, 2020).

Segundo ele, a comunidade foi fundada pelo bisavô dele e por Antônio Maria Reis de Almeida, que através do padre Joaquim criou a comunidade para trabalhar e celebrar missa. Depois, ele (atendendo ao pedido do pai) doou essas terras para Associação dos

Pequeno Produtor Rural de São Benedito, pois segundo ele (o sonho do seu pai) não queria que as terras acabassem.

Conforme relatado por ele, seu pai era filho de capitão do exército e este era dono da sesmaria do Carandazinho, e quando ele (filho do capitão) adquiriu as terras, já havia pessoas que ali moravam e que continuaram mesmo após a compra.

3.2.2. Educação

O artigo 205 da Constituição Federal coloca a educação como um direito de todos, dever do Estado e da família. A educação e acesso à escola são direitos também entre os afro-brasileiros, e se torna também para eles ponto importante para alcançar sua emancipação (CARRIL, 2017).

No entanto, são necessários processos educacionais que promovam reconhecimento daqueles que fazem a vida nos territórios quilombolas, mas que contenha pedagogia que articulem e possibilite uma educação para a libertação (HONNETH, 2003).

Anderson, entrevistado pela autora relata que:

Na escola se aprende muita coisa
Eu queria aprender como fazer para as pessoas de fora nos respeitarem.
Pois quando se diz que somos do quilombo, parece que caçam da gente.
As vezes nem dá vontade de sair daqui (NA. Entrevista cedida a autora, 2020).

Carril (2017) ressalta sobre a discussão para a construção de processos educacionais que tencionem para a formação de indivíduos dentro de outras referências, seja para atuar nas escolas, movimentos sociais ou universidade, com interesse em projetos de escolarização, a escola tem um papel fundamental na vida das pessoas e preparar para as diferenças é papel de todos e todas que fazem parte dos profissionais de educação de uma instituição educacional, as escolas que não são quilombolas precisam estar trabalhando com os estudantes as questões de preconceito e discriminação. Conhecer, aceitar e respeitar as diferenças é uma das missões dos profissionais de educação. Esses projetos de escolarização são voltados para adultos em seus sítios de moradias, e para crianças moradoras dos quilombos que já se encontram nas escolas, onde é necessário colocar em seus currículos temas relacionados a cultura quilombola:

Nesse sentido, há a necessidade de salvaguardar e reforçar a identidade cultural em ambientes escolares que, explicitamente ou não, podem vir a manifestar formas de preconceito e racismo e repensar processos educacionais que abarquem as comunidades quilombolas como elemento central de seus projetos. (CARRIL, 2017, p. 544).

A história da educação brasileira se baseia em uma sociedade dualista como aponta Carril (2017), por conta de séculos de escravidão, que se estende para além desse período, já que o saber e o fazer se restringiu a um pequeno domínio social, e foi em meados de 1930 que foi criada uma escola unitária que aproximou o mundo do trabalho do mundo da escola, mas a escola pública não contemplaria uma grande parte da sociedade e principalmente marginaliza ao negro o direito a educação, onde por conta disso, uma parcela dos negros criou suas próprias escolas, para que pudessem alcançar níveis de instrução.

A universalização da educação é um processo que continua com dívida social ainda atualmente, e a escola reflete a sociedade com conflitos e desigualdades, mas deve potencializar possibilidades para a educação para emancipação, e a escola não pode permanecer com um ensino de forma hegemônica, com conteúdo neutro em seus currículos (CARRIL, 2017).

Dessa forma, alguns quilombolas apresentam dificuldades de adaptação a educação escolarizada que se tem hoje:

Os meus avós e avôs e nossos pais são os nossos melhores professores, aprendemos a cuidar da terra, plantar, colher, trabalhar e ter educação. A única coisa que esse nosso povo antiga não ensina para nós é só escrever, fora isso tudo nós aprende. Trabalhar na farinheira aprendi desde cedo, cozinhar, fazer bolo e tirar reza de santo. Tudo isso nós aprendemos com o povo antigo e vamos passar para nossos filhos. (E, em entrevista cedida a autora, 2020).

Essa resistência pode ser o reflexo da evasão escolar quilombola ou o fator que fazem com que alguns veem a escola como algo distante:

Eu lembro dos colegas de escola, das brincadeiras e da merenda boa. Eu gostava da escola, mas não gostava de ficar escrevendo, as professoras pediam coisas difíceis como falar de outros lugares e mandava caçar (procurar) nos livros, as vezes eu sonhava em conhecer uma praia (ED. Entrevista cedida a autora, 2020).

Nesse contexto, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN, de 2012) e posteriormente a DCNEEQ (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, de 2015), conteve a resolução nº 8 que definiu sobre a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica:

Uma proposta de educação quilombola necessita fazer parte da construção 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. Isso significa que o próprio projeto político- pedagógico da instituição escolar ou das organizações educacionais deve considerar as especificidades históricas, culturais, sociais, políticas, econômicas e identitárias das comunidades quilombolas, o que implica numa gestão democrática da escola que envolve a participação das comunidades

escolares, sociais e quilombolas e suas lideranças. Por sua vez, a permanência deve ser garantida por meio da alimentação escolar e a 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. (BRASIL, 2012, p. 26).

Nas DCNEEQ, os artigos 7 e 8 tratam das ações que devem ser desenvolvidas, e quais princípios devem ser garantidos, respectivamente. Dentre as ações estão sobre a presença preferencial de professores e gestores quilombolas nas escolas quilombolas, currículo aberto, flexível e interdisciplinar, projeto político-pedagógico com especificidades históricas, culturais, sociais, políticas, econômicas e identitárias das comunidades quilombolas; incorporação da realidade quilombola no material didático e realização de processo educativo escolar que respeite as tradições e o patrimônio cultural dos povos quilombolas, e os princípios ficam no reconhecimento dos direitos da população quilombola (MONTEIRO, REIS, 2019).

No entanto, mesmo elucidado nas DCN's, a realidade da educação quilombola é bem diferente e enfrenta desafios, como material didático, recursos financeiros, falta de formação docente, falta de espaço, e até falta de esgoto (CARRIL, 2017). Com isso, a realidade retratada em entrevista foi:

Aqui na escola se aprende o que as professoras passa para nós, elas vêm de longe, de Poconé e outros lugares. Eu não tenho muita saudade de quando estudava, era muito sem graça. Os livros eram difíceis de entender, eu gostava mais era de conversar com os colegas (E. Entrevista cedida a autora, 2020).

A lei 12.796/13 altera a altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394/96, e diz sobre a obrigatoriedade do Estado de oferecer a educação básica gratuita, agora compreendida entre 4 a 17 anos, englobando desde a educação infantil até o ensino médio. Na LDB também são colocadas questões sobre a igualdade de oportunidades para crianças, seja em questões econômicas, étnico-raciais ou de gênero, e questões de um ensino com amplas concepções, tendo a criança como um indivíduo ativo, competente, agente, produtor e recriador de cultura.

Ainda na LDB, no seu artigo 26, é tratada sobre a obrigatoriedade do ensino da cultura afro-brasileiro e indígena nas escolas, além do estabelecimento do dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra”.

Nas escolas devem ser levados em conta para os alunos as particularidades do grupo quilombola, sem desconsiderar os saberes universais, relacionando esses conhecimentos (MONTEIRO, REIS, 2019).

Para tratar da educação quilombola, muitas vezes faz-se uso da interdisciplinaridade, envolvendo as diversas disciplinas, mas que encontra seus limites na cultura institucional e também nas práticas pedagógicas dos cursos de formação de professores (CARRIL, 2017).

CAPÍTULO IV

A JUVENTUDE DA COMUNIDADE DE SÃO BENEDITO E A SUA RELAÇÃO COM MEIO AMBIENTE

É imperioso ao discutir a temática relativa ao meio ambiente mencionar o racismo ambiental. O termo é utilizado para desqualificar o outro, seja se referindo a pessoas, como se referindo a ambientes. Entende-se pelo conceito de racismo ambiental, a discriminação racial, injustiça ambiental e discriminação ambiental para com as comunidades étnicas, com instalação e exposição de locais a resíduos tóxicos, além da exclusão das minorias em relação a políticas ambientais (RIBEIRO, 2019).

Esse termo, racismo ambiental, discorre sobre as injustiças sociais e ambientais que recaem principalmente em grupos de populações tradicionais, como ribeirinhos, extrativistas, raizeiros, pescadores, pantaneiros, caiçaras, vazanteiros, ciganos, pomeranos, comunidades de terreiro, faxinais, quilombolas, que os forçam a viver com o envenenamento e a degradação dos ambientes em que vivem (HERCULANO, 2008).

A justiça ambiental é um movimento marcado pelo racismo ambiental, que teve origem nos Estados Unidos, com protestos de comunidades negras contra a contaminação industrial que eram expostos, além de que muitos sítios de destino de lixo tóxico, aterros sanitários, ou depósito de materiais poluentes, foram colocados de forma impositória para as populações com menor chance de resistir aos interesses dos agentes econômicos, como comunidades negras e pobres (ALMEIDA, 2015).

As consequências ambientais não podem ser desproporcionais a nenhum grupo, sejam eles étnicos, raciais ou de classe, por conta de operações econômicas, ou ausência e/ou omissão de políticas e programas federais, estaduais ou municipais, sendo essa situação vivida, chama portanto de justiça ambiental, enquanto a injustiça ambiental resulta em um acúmulo de danos ambientais a determinados grupos sociais, como trabalhadores, população de baixa renda e grupos raciais (HERCULANO, 2008).

O tratamento desigual a um grupo, baseado em sua raça, classe ou outra característica que o distingue é uma forma de discriminação ambiental, dado muitas vezes como natural essa distinção de exposição a males ambientais, representando o resultado de processos políticos e sociais de projetos coloniais e imperialistas (ALMEIDA, 2015).

Assim, a injustiça ambiental caracteriza-se como:

[...] o mecanismo pelo qual sociedades desiguais destinam a maior carga dos danos ambientais do desenvolvimento a grupos sociais de trabalhadores, populações de baixa renda, grupos raciais discriminados, populações marginalizadas e mais vulneráveis (HERCULANO, 2008, p. 2.).

O papel do Estado consiste em atuar por meio das decisões governamentais, políticas públicas e medidas tomadas por agências reguladoras da institucionalização e também na manutenção de práticas discriminatórias, colocando o racismo ambiental enquanto um ato objetivo (ALMEIDA, 2015).

Dessa forma:

[...] prescinde-se a existência de dolo ou culpa no que concerne ao ato de racismo ambiental, bastando que se verifique que o mesmo produziu resultado racista na ótica ambiental. Um sistema regulatório que favorece o racismo ambiental se vale da institucionalização da discriminação a fim de manter a maior oferta de bens e serviços em localidades determinadas, sobrepondo a populações de minorias étnicas piores condições de vida (ALMEIDA, 2015, p. 4).

Os grupos voltados a questões ambientais americanos surgiram a partir de organizações já existentes, como igreja e associações voluntárias que se opuseram a discriminação racial e injustiça social, denominado como Movimento de Justiça Ambiental, que se tornou uma ampliação por equidade social do movimento por direitos civis (ALMEIDA, 2015).

Segundo Bullard (2002), o racismo ambiental afeta de forma desvantajosa determinados indivíduos, grupos ou comunidades, baseado na cor ou raça e reforçadas por instituições governamentais, jurídicas, econômicas, políticas e militares.

A equidade social e a distribuição de impactos ambientais ficaram negligenciadas por muitos anos, onde as indústrias destinavam seus dejetos poluentes as comunidades que não podiam resistir a esse tipo de atuação, que tinham menores índices de desenvolvimento sócio econômico, pertencentes a minorias étnicas (ALMEIDA, 2015).

Herculano (2008) afirma que alguns fatores tem contribuído para que seja mais difícil identificar as injustiças ambientais, como o produtivismo difundido também no movimento operário, o conservacionismo do movimento ambiental, e um relativismo entre ter o que comer e onde se abrigar, desqualificando assim a justiça ambiental.

Entender a justiça ambiental é entender o racismo ambiental, e ainda que as leis ambientais se comprometam com o desenvolvimento sustentável de forma efetiva, faz-se necessário efetivas políticas públicas para que a eficácia da lei seja assegurada (ALMEIDA, 2015).

No Brasil, essa discussão teve início no fim do século XX, com destaque na Constituição Federal de 1988, onde no seu artigo 225 diz respeito do direito ao meio ambiente saudável a todos os cidadãos, e estabelecimento de diretrizes para que esse direito fosse garantido (BRASIL, 1988).

Em 1998, vieram ao Brasil integrantes do Movimento de Justiça Ambiental, para difundir sua experiência e estabelecer relações para a resistência a injustiça social, mas somente a partir do início do século XXI houve aumento das discussões de associação da problemática ambiental a questões da justiça social brasileira, sendo criada então a Rede Brasileira de Justiça Ambiental, com manifesto apresentado no Colóquio Internacional sobre Justiça Ambiental, Trabalho e Cidadania, realizado em 2001 (ALMEIDA, 2015).

A organização dessa problemática no Brasil teve início com a coleção “Sindicalismo e Justiça Ambiental”, publicada em 2000 pela Central Única dos Trabalhadores (CUT/RJ), em conjunto com o Ibase e o Instituto de Pesquisas e Planejamento Urbano (Ippur) da UFRJ, e com o apoio da Fundação Heinrich Böll.

Acserald (2010, p. 107), defende que:

Ao falarmos de uma ressignificação da questão ambiental, convém fazer uma breve revisão dos significados que lhe foram, na história recente, atribuídos. Desde o princípio, a questão ambiental esteve investida de distintos sentidos, ora contracultural, ora utilitário. O primeiro constituiu um movimento de questionamento do estilo de vida que tem justificado o padrão dominante de apropriação do mundo material – consumismo dito fordista, industrialização químico mecanizada da agricultura etc. O segundo, um sentido utilitário protagonizado inicialmente pelo Clube de Roma,² que, após 30 anos de crescimento econômico nos países capitalistas centrais, preocupava-se em assegurar a continuidade da acumulação do capital, economizando recursos em matéria e energia.

No Brasil, a dificuldade encontrada é fazer com que a legislação e a política pública sejam eficientes para evitar a discriminação ambiental, e propiciar de fato a proteção ambiental as minorias étnicas ou raciais (ALMEIDA, 2015).

Em 2005, o I Seminário Brasileiro contra o Racismo Ambiental, organizado pelo Projeto Brasil Sustentável e Democrático (BSD/FASE) e o Laboratório de Estudos, Pesquisas e Ação sobre Cidadania, Territorialidade e Ambiente da Universidade Federal Fluminense (LACTA/UFF), trouxe para a sociedade a discussão sobre racismo ambiental no país, de forma científica, evidenciando casos de racismo ambiental com depoimentos e denúncias feitas pelo IBAMA.

O tema da justiça ambiental no Brasil, como ressalta Herculano (2008), é de difícil compreensão, pois para muitos esse assunto é tratado por uma divisão especializada, somados isso a grandes desigualdades sociais, em um país que tem muitas diferenças na

distribuição de renda, acesso a recursos naturais, sendo cada vez mais agravante, com casos de ilegalidade e violência, com pequenos espaços para a cidadania e os direitos (HERCULANO, 2008).

Toda essa discussão reflete também nas comunidades quilombolas, como ressaltam Schimitt, Turatti e Carvalho (2002):

A tarefa de fundamentar teoricamente a atribuição de uma identidade quilombola a um grupo e, por extensão, garantir – ainda que formalmente – o seu acesso à terra trouxe à tona a necessidade de redimensionar o próprio conceito de quilombo, a fim de abarcar a gama variada de situações de ocupação de terras por grupos negros e ultrapassar o binômio fuga-resistência, instaurado no pensamento corrente quando se trata de caracterizar estas conformações sociais.

O uso de agrotóxicos e a degradação das terras por garimpeiros é um dos grandes exemplos de injustiça ambiental no Brasil, que leva a destruição de todo um ecossistema que estava à disposição.

A parte ambiental tem grande potencial para se renovar e expandir enquanto alcance social, mas é necessário que enxergue e inclua os grupos mais pobres e marginalizados, garantindo a eles seus direitos, como saneamento urbano e a degradação da terra, já que os subúrbios e periferias também tem afetada sua saúde e suas vidas (HERCULANO, 2008).

No entanto, os movimentos ambientalistas tem ganhado força entre a classe média de alta escolaridade e mais informada, como aponta Herculano (2008), por conta dessa população mais vulnerável ter baixo grau de associativismo, talvez pela própria falta de informação.

Para que todos consigam se envolver nessas discussões, Herculano (2008, p. 8), menciona que há a necessidade de:

1. articulação de uma ciência-cidadã que assessorie a população (entre as ciências naturais, para o conhecimento dos riscos e dos efeitos das tecnologias de produção sobre a saúde humana; entre as ciências sociais, para que perceba a dimensão social e política presente na construção dos riscos e se organize em suas lutas);
2. da construção de uma cultura jurídica aberta para dar acessibilidade a um Judiciário justo e operante.

Todo esse racismo e injustiça ambiental, diz diretamente respeito a identidade e etnia dos mais diferentes grupos, e também dos quilombolas.

O racismo ambiental muito tem a ver com a segregação, seja ela na área urbana ou na área rural. Como aponta Figueiredo (2014), desde a época do fim do escravidão, os ex-escravos começaram a viver em áreas urbanas periféricas devido ao preconceito racial,

umentando os cortiços e as favelas. Dessa forma:

Como consequência de todo esse processo de escravidão e marginalização pós escravidão, o negro permaneceu na sociedade brasileira por muito tempo ocupando uma situação de risco social e vulnerabilidade diante do intenso preconceito com que foram tratados (FIGUEIREDO, 2014, p. 4).

A população negra vive na vulnerabilidade socioeconômica de forma histórica, e se reforça a cada ano, mesmo que a população negra seja maioria no Brasil.

O planejamento urbano não levou em consideração as questões sociais, já que é baseado em instrumentos urbanísticos e em legislação acerca disso que permite um leque de possibilidades para promover o melhoramento das cidades, mas que não coloca em pauta essas questões pelas relações de poder na sociedade (JUNIOR, MOTA, 2017).

As cidades não foram feitas para o mais pobres, e por conta disso, a população negra sofre com as carências denominadas urbanas, como transporte, educação, lazer, entre outros (CAMPOS, 2006).

Para que haja o desenvolvimento social igualitário, precisa-se discutir sobre a inexistência da igualdade racial no Brasil, enxergando a segregação social, econômica, cultural e também espacial que os negros vivem, e assim cobrar do poder público ações que venham a sanar essa segregação (JUNIOR, MOTA, 2017).

Essa segregação não é diferente na área em que se situam os quilombos, como mostra o trecho da entrevista abaixo:

Quando a ponte cai fica difícil para sair daqui, tem que andar mais longe por uma estrada reserva cheio de lama. [...] A soja prejudica os pequenos, no caso nós somos daqui da associação, mata criação e plantação. O povo tá vendendo tudo e indo embora, os fazendeiros tá comprando quase tudo. (E, em entrevista cedida a autora, 2020).

Essa fala remete sobre a falta de investimentos, para que assim, seja possível os fazendeiros comprarem essas terras por preço baixo e poder utilizar elas para diversas plantações, dentre elas, a soja.

Na entrevista realizada com B, ele relata sobre como era a terra do quilombo, e quais foram as mudanças que foram correndo ao longo do tempo.

B quando fala sobre o tamanho da terra que tinha no quilombo diz “*Por... quanto que vai? Por seis léguas de comprimento. Então aqui morava muita gente, mas não tinha um palmo de terra. Não tinha escritura.*” (B, em entrevista cedida a autora, 2020). Isso mostra que o acesso as terras era livre, e todos poderiam lá construir sua moradia, cultivar a terra para plantar e tirar seu sustento.

A terra é o bem comum entre os moradores, e por conta dessa liberdade sobre a terra, B relata que mediu para fazer a divisão para que todos pudessem usufruir dela:

Eu medi porque ele (o pai do entrevistado) falava na vida dele que ele queria que todo mundo viesse ali morar perto dele. Fazer uma, uma cidadinha, pra que tivesse força pra puxar energia. Ele falava isso. E quando eu medi a terra, eu lembrei, falei “agora eu vou fazer o sonho do meu pai”. (B, em entrevista cedida a autora, 2020)

Ao mesmo tempo que os negros são libertos, se encontram presos por conta da sua cor, e assim, a urbanização e a industrialização contribuíram para excluir a população negra, e portanto, uma das heranças da escravidão foi a marginalização (JUNIOR, MOTA, 2017).

As mudanças no quilombo como ele destaca vieram por parte dos fazendeiros, que ele chama de povo “de fora”, que compraram as terras:

Um goiano chegou ali, comprou do meu sobrinho, modificou tudo. E nós fazia a roça no fechado e criava o gado no aberto. E o gado meu foi lá, teve que tirar o gado. Ele falou “Não, não, lá nas minhas terras quem tem o gado, o gado é preso, e a roça é livre”. Eu falei “Ah não, nós criava o porco solto e a roça era cercada”. Tudo nós tinha porco, era no terreiro (B, em entrevista cedida a autora, 2020).

Esses fazendeiros, considerados intrusos por B, modificaram os costumes e a terra, levantando mais ainda a segregação, e os moradores foram obrigados a mudar seu jeito tradicional de cuidar da roça e do gado. Muitos moradores dos quilombos são enganados por fazendeiros, agricultores e outros aproveitadores que veem a triste realidade do quilombo e oferecem dinheiro para comprarem destes as terras que possuem com falsas promessas. E muitos dos moradores caem nas conversas e acabam desfazendo da pequena propriedade que possuem e migram para cidades.

A segregação se destaca ainda mais nessa fala de B:

Tudo era nosso, era comum, a terra era comum, Então comum significa, a senhora tem a escritura, eu tenho escritura de quarenta hectare, eu tenho, só que eu não sabia onde que era o meu. Era aqui. Não era medido, entendeu? Não era medido. Na medição que eu tirei esses vinte e sete hectare. E eu já morava aqui. Era pra eles ter tirado pra mim. Eu fiz besteira demais. Eu fui uma pessoa muito... (B, em entrevista cedida a autora, 2020).

Com a divisão das terras, alguns moradores foram vendendo seus pedaços de terra, e se iniciou a chegada de outros, que começaram a dividir as coisas, como diz B sobre quando sua sobrinha ficou com uma parte: “*Só que ela passava pra lá da estrada, ficou uma sobrinha pra lá, um hectare e meio. O presidente na época, que é meu sobrinho, ele vendeu*” (B, em entrevista cedida a autora, 2020).

Dentre outras coisas, B fala sobre os agrotóxicos usados pelos fazendeiros nas

terras ao redor do quilombo, que aqui ele chama de veneno que estraga a plantação: *“Plantação. Acaba até com a terra, já ouvi falar que a terra que passa veneno é uma terra dura. Porque a terra nós fala que é a nossa mãe né”*, e também em outro trecho quando questionado sobre como a chegada do garimpo estava afetando, se estava perto ou longe do quilombo: *“Sim, mas ficou longe ainda, tá longe. Mas tem um fazendeiro ali que ele mexe só no veneno. Eu acho que pra limpar a fazenda, é veneno!”* (B, em entrevista cedida a autora, 2020). A violência aqui se expande por meio dos agrotóxicos, que prejudica os moradores da comunidade.

Esse tipo de violência, segundo ele, começou quando teve a entrada de pessoas estranhas no local, a partir das vendas, trazendo outros costumes: *“Tá difícil. Porque antigamente o veneno, eu lembro muito bem, quando eu era novo, rapaz novo, não existia outra gente.”* (B, em entrevista cedida a autora, 2020), e ele continua dizendo sobre outros costumes: *“Não existia polícia, não existia o baiano, não existia o mineiro, não tinha ninguém, ninguém. [...] Só o nativo. Só o nativo”*. Quando questionado o porquê isso tudo mudou ele responde: *“Porque mudou assim, porque veio esse povo, veio com outra tradição, diferente do nosso.”* Violência não é somente a física ou verbal, mas violência refere-se também a tudo aquilo que prejudica um grupo e seus modos de vida.

Sobre os grilheiros, B (em entrevista cedida a autora, 2020), conta que era perigoso: *“Era perigoso. Como eu mexi muito com coisa de gente grileiro. Mexi demais. Eu acho que só não apanhei, não morri, porque às vezes eu até rezo, porque lá no fundo os grileiro invadiu pra valer”*.

O quilombo sofreu por muitas transformações devido as mudanças que foram impostas. Dentre elas, quando as terras foram vendidas para um segundo fazendeiro, o mesmo fechou a estrada que passava por dentro da fazenda:

Perdemos a estrada. Fechou. Perdemos a estrada. Hoje... Nós não fomos, não precisou de ir brigar, não tinha prova. Mas ele deu uma estrada por fora da fazenda. Mas um... só assim ó, altos e baixos. Eu to contente que eu to indo. Mas perdemos. Porque pra provar não tem como. (B, em entrevista cedida a autora, 2020).

Os quilombolas ficaram aqui aldeados, ilhados pelos fazendeiros que fizeram o cerceamento das terras, e fechados dentro da própria comunidade para garantir sua sobrevivência. Essa razão é suficiente para que o aldeado se forme diante de se ter o menor mal perante a opressão e violência que podem sofrer (ALMEIDA, 2000).

Todos os acontecimentos trouxeram para B e para os outros moradores de lá o sentimento de perda da terra: *“Mudou assim, depois que mediu, porque cada um sabe*

onde que é seu. A gente sofreu, porque a gente pode criar só aquele pouquinho que cabe né. Porque antigamente você podia criar até bastante” (B, em entrevista cedida a autora, 2020).

Sobre a farinha, fonte de renda do quilombo, B explica como ela começou:

A farinha foi fundada em oitenta e quatro [1984]. Foi inaugurado dia quinze de julho de oitenta e quatro [1984]. Foi. A gente criou essa farinha pra segurar o povo no sítio. Porque o povo tava indo tudo embora, e eu falo direto isso. Jovem não podia mais, pegar dezesseis anos e já ia tudo embora pra cidade. Aí eu apurado, porque foi quinze anos. E eu apurado, como que segura esse povo? E agora? Aí surgiu a EMPAER. EMPAER na época era forte, aquele Adão, da EMPAER. Adão trabalhou muito aqui. Adão começou, começamos a trabalhar em parceria, a comunidade, e vai, vai... Adão falou “Aqui é um lugar que nós vamo fundar uma farinha”. Aí começamos a trabalhar. Fizemos roça comunitária, mandiocal em comunitário, olha, fizemos várias coisas, tudo em comum. Aí então ele viu que aqui tinha condição de fundar uma farinha. Aí eu comecei a andar, andar, andar visitando, fui pra Barreirinho, sabe? Santo Antônio de Leverger, visitanto, pa, pa, pa... Aí fui pra Acorizal, lá já existia farinha. Lá em Acorizal eu visitei seis farinha. Mas pequenininho, desse tamanhinho. Pequenininho demais, fazia cinco saco por dia (B, em entrevista cedida a autora, 2020).

É possível notar nesta fala a preocupação de que as pessoas não fossem embora do local, e tirarem o sustento do próprio local onde vivem. A EMPAER é a Empresa Mato-Grossense de Pesquisa, Assistência e Extensão Rural, criada em 1992, que tem como função auxiliar com conhecimento, tecnologia, e desenvolvimento sustentável do meio rural, prioritariamente na agricultura familiar (EMPAER, 2020).

A farinha foi uma construção comunitária, como conta B:

A gente foi vendo, porque ali se você for fazer a farinha sua e enfiar a mão no bolso pra tirar dinheiro pra pagar, não sobra nada pra você. É troca de dia. Troca dia, eu te ajudo, você me ajuda, eu ajudo dona Branca, e você vem e me ajuda. É desse jeito que vive, é troca de dia. Cada um planta o seu. Se eu não tenho mandioca, você vem e me dá a mandioca, eu faço de a meia. Você dá vinte e cinco fardo, doze fardo e meio é meu, doze fardo e meio é seu. É desse jeito que trabalha. Só que agora tá com problema, tá batendo duro. Mas tem que organizar. E precisa do dinheiro. E nós, a farinha não dá, é só pra comer. (B, em entrevista cedida a autora, 2020).

A ausência de políticas públicas para ajuda-los foi o fator primordial para a dificuldade que foi encontrada em manter a farinha, que veio posteriormente fechar, deixando o sentimento de perda e impotência diante disto. Segundo B, a farinha está fechada, pois a FEMA (Fundação Estadual do Meio Ambiente) quer organizar a farinha da comunidade:

Organizar. Porque dizem que teve um que veio aí, tirou foto, ninguém sabe quem que é. E diz ele que a água da mandioca, isso mesmo, é perigoso, é pior do que o veneno, é igual veneno. Se ele cair no leito do rio, mata todo mundo. E diz que tava caindo a água da mandioca no rio. Mas não tava. Ele quer que faz o plano, e tudo bem feito, pra água da mandioca cair e não sair dali. E a água que lava a mandioca, a prensa, o piso, tudo, cair em outro tanque. Não

mistura ela. Então isso que tem que fazer pra ele vim pra a farinha tá fechada. A farinha tá fechada. (B, em entrevista cedida a autora, 2020).

Esse fechamento impacta diretamente na produção, que é utilizada pelos quilombolas para alimentação e fonte de renda. Será que a água que sai da mandioca é mais prejudicial aos rios que o veneno dos plantadores de soja da região?

Muitos quilombolas e suas comunidades ainda tem a terra como fonte de renda. Sua insegurança e vulnerabilidade relacionada com as terras que foram ocupadas, falta de infraestrutura básica, que levam a exclusão socioeconômica (MEDEIROS, LIMA, SILVA, 2014).

O crescimento da população, urbanização, governos enfraquecidos, instalação de domicílios em lugares impróprios, concentração de renda e impactos no meio ambiente são fatores que promovem a desigualdade ambiental, com busca de novos mercados e fontes de matéria-prima que afetam os que vivem nesses grupos (MADEIROS, GRIGIO, PESSOA, 2018).

O combate às injustiças climáticas passa pelo conhecimento e pela conscientização. No estado de Mato Grosso, a Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT, tem contribuído no processo de combate ao racismo ambiental nas comunidades remanescente de quilombos, por meio de diferentes projetos de graduação e pós-graduação que articulam a educação popular com a educação ambiental,

Acreditando que toda educação popular ocorre por meio de processos educativos essencialmente realizados com o povo e para o povo, sendo que para o povo não é uma atitude "paternalista e de cima para baixo", mas uma opção político ideológico do para quem ensino-aprendizagem, que tanto preconizava Paulo Freire. Constatou-se que: A educação crítica tem suas raízes nos ideais democráticos e emancipatórios do pensamento crítico aplicado à educação. (SENRA, 2009, p.94).

De acordo com Carvalho (2004), no Brasil, os ideais relativos à educação popular se distancia da visão de educação tecnicista, transmissora de conhecimentos que conchama a educação a assumir a mediação na construção social de conhecimentos implicados na vida dos sujeitos.

O ano de 2009 se apresentou como um marco no processo formativo desenvolvido pelo Grupo Pesquisador em Educação Ambiental – GPEA, que na percepção de Sato *apud* Senra (2009):

[...] as metas investigativas não estão dissociadas de um conjunto de compromisso político do movimento ecologista, nem do processo formativo. Abarcando dimensões de múltiplas áreas do conhecimento, acolhe as ciências no diálogo aberto com a arte e com a subjetividade humana. Atuando tanto nos espaços da educação ambiental escolarizada como popular, diversos projetos

de pesquisa e parte da produção científica da equipe estão disponíveis no website [www.ufmt.br/gpea] (SENRA, 2009, p.66).

Ainda Senra (2009), menciona os projetos aprovados e desenvolvidos pelo GPEA no ano de 2009:

a) TERRITÓRIOS E TEMPORALIDADES DE MATA CAVALO

- Projeto: de pesquisa
- Financiamento: Fundação de Amparo à Pesquisa de Mato Grosso / FAPEMAT
- Local: Quilombo Mata Cavallo, Nossa Senhora do Livramento
- Objetivo: combate ao racismo ambiental
- Metodologia: essencialmente sociopoética e fenomenologia

b) CIÊNCIA E CULTURA NA REINVENÇÃO EDUCOMUNICATIVA

- Projeto: de pesquisa
- Financiamento: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico / CNPq
- Local: 2 comunidades das áreas úmidas, planície do Pantanal
- Objetivo: audiência científica pela arte e jornalismo
- Metodologia: essencialmente sociopoética e fenomenologia

c) EDUCAÇÃO AMBIENTAL E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

- Projeto: de formação e desenvolvimento
- Financiamento: Ministério da Educação / MEC
- Local: Mato Grosso [cerca de 600 estudantes]
- Objetivo: formação em educação ambiental
- Metodologia: educação aberta e a distância

d) REDE DE GÊNERO E AMBIENTE

- Projeto: de pré-pesquisa [visita exploratória]
- Financiamento: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico / CNPq
- Local: Quilombo Mata Cavallo, Nossa Senhora do Livramento, Brasil & comunidade da Praia, Cabo Verde.
- Objetivo: formação da rede de gênero e arte
- Metodologia: etnográfica e fenomenológica

As ações do GPEA, são desenvolvidas mediante participação efetiva de vários pesquisadores e via diversas atuações acadêmicas, de forma a privilegiar o diálogo de saberes proporcionar a "pesquisa em Educação Ambiental com compromisso político ecológico" com base na postura Freireana de que inexistente conhecimento melhor que o outro, mas "há saberes diferentes" que carecem dialogar, uma vez que a Educação Ambiental é compreendida e desenvolvida na perspectiva de um campo privilegiado para a troca de experiências e de valorização de diversos saberes.

Nesta direção, o Programa de Formação na Comunidade de Mata Cavallo, proposto pelo Grupo Pesquisador em Educação Ambiental – GPEA consistiu em uma das ações profícuas no universo quilombola e sobre qual se destaca que:

A Educação Ambiental pode não resolver todos os problemas de Mata Cavallo, mas durante seu processo não estará negando o seu caráter político, ético e de práxis pedagógica, ousando na Geração Educativa um Projeto Ambiental Escolar Comunitário - PAEC de um quilombo chamado Mata Cavallo. "É assim que concebemos a EA, pois nada jamais conseguirá fazer com que ela se desvie da aventura multireferencial que nela próprio habita" (SATO et. al, 2004, p.11).

O Programa de Formação em Educação Ambiental, parte integrante do Projeto: "Territorialidade e temporalidade da Comunidade Quilombola Mata Cavallo", coordenado por Michèle Sato & Michelle Jaber e com financiamento do Fundo de Amparo a Pesquisa do Estado de Mato Grosso - FAPEMAT.

Somando forças ao Programa de Formação em Educação Ambiental do Pantanal (PROFEAP), que vem sendo realizado pelo GPEA/UFMT, Rede Mato-grossense de Educação Ambiental - REMTEA e o Ministério do Meio Ambiente (MMA); o município de Nossa Senhora do Livramento é parte do Coletivo Educador Cuiabá. Este programa, consubstanciado na filosofia de Paulo Freire, visa promover a inclusão social pelas mãos da educação popular na formação de coletivos educadores; a meta é a formação de pessoas que aprendem participando. Desejamos envolver os moradores de Mata Cavallo neste processo formativo, realizando um curso de formação com os moradores da região. (SENRA, 2009,p.76).

O Projeto Ambiental Escolar Comunitário – PAEC em Mata Cavallo: a construção curricular de um quilombola (Currículo da Vida), tratava-se de uma proposta de Educação Ambiental e consistia em um dos objetivos do Projeto “Territorialidade e Temporalidade em Mata Cavallo”, possibilitando a troca de diálogos e de saberes que contribuíram para a construção de uma educação significativa, de forma a ultrapassar os conteúdos-pedagógicos, na perspectiva da ressignificação de uma Educação Ambiental Crítica e Emancipadora.

Diversos tem sido também, os trabalhos desenvolvidos pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Quilombola (GEPEQ), coordenada pela Prof^a Dr.^a Suely

Castilho, em cinco comunidades e escolas estaduais Quilombolas, do estado de Mato Grosso, especial na Comunidade Quilombola de Mato Cavallo, lócus de investigação da pesquisadora desde o mestrado no ano de 2004, onde na atualidade a mesma acompanha as práticas educativas desenvolvidas pela comunidade por meio de ações vinculadas ao trabalho docente que realiza na Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT na perspectiva da tríade ensino, pesquisa e extensão, na qual busca estimular os docentes a construir conteúdos curriculares a partir dos etnosaberes que perpassam as vivências dos estudantes das escolas.

4.1. Nutrição e pluralidade socioambiental

Quando se fala em racismo ambiental é importante salientar a cultura alimentar do local. A alimentação dos quilombos também segue a cultura existente e que rege a vida cotidiana dos indivíduos que ali vivem. Nas escolas, os hábitos alimentares culturalmente existentes são garantidos por dois programas no nosso país, sendo eles o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) e o Direito Humano à Alimentação Adequada (DHAA), onde trazem sobre desenvolvimento sustentável através da educação alimentar e nutricional, e a oferta de refeições que atendam às necessidades nutricionais dos alunos de escolas públicas no período letivo (SOUSA *et al*, 2003).

Essas leis, como mostram Sousa *et al* (2003), determina a diferenciação no atendimento as escolas quilombolas, para garantir o direito à alimentação adequada, com orçamento, cardápio, e garantia de geração de renda, tendo como ponto importante a compra de alimentos vindos da agricultura familiar dessas comunidades.

Sobre isso, é dito:

A nossa comunidade é antiga, tem mais de 90 anos, é para mim o melhor lugar do mundo. É aqui que eu nasci e aqui quero morrer. Tudo aqui mudou muito, antes era só mato, e algumas casas e famílias. Depois ficou cheio de gente, agora essas gente se foram e estamos ficando só nós veios (velhos) de novo. Aqui antes tudo era mais difícil, a vida era mais difícil, mas as coisas eram melhores. Tinha fartura em tudo, na caça, pesca e plantio. Era tudo mais fácil (B, em entrevista cedida a autora, 2020).

O Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS), identificou a maioria das famílias quilombolas se encontram em situação de extrema pobreza, onde 29% tem acesso a coleta de lixo, 24% ao esgoto e 56% a água encanada. Em relação a agricultura, 93% a utilizam, 56% fazem uso da pecuária e 32% da pesca.

Quando a pluralidade socioambiental, o relacionamento com a terra para os quilombos se tornou algo fundamental, e são eles que cultivam a terra para tirar dela os recursos necessários a vida e para fazer dela sua moradia, sua sobrevivência (CARRIL, 2017).

Para isso, quanto ao entendimento sobre o ambiente:

As terras são nossas e o boi num lambe, mas o que está acontecendo de mudanças no mundo está difícil. Cada dia que passa muda mais e mais, a natureza, o vento, a chuva e até as prantações. Dizem que é uma evolução, mas eu não quero viver nessa evolução que a tudo destrói (NA. Entrevista cedida a autora, 2020).

O acesso à terra, como traz Santos (2018), é um direito democrático, direito a memória e prática cultural, que são para os quilombolas culturas tradicionais sustentáveis. De forma geral, como ressalta Soares (2018), os quilombos representam importantes formas de organização e resistência, com experiências de lutas, onde hoje, através de seus espaços de organização, incorporam também lutas da classe trabalhadora do campo e das cidades.

Muitas conquistas sofrem atualmente graves ataques, por exemplo a Secretaria de Políticas de Promoção e Igualdade Social (Seppir), foi extinta, o programa Brasil Quilombola está parado, a CONEQ está paralisada em um quartinho no canto do porão do MEC sem nenhum recurso. A Fundação Cultural dos Palmares está sem presidente e do mesmo modo sem recurso. São instancias que são responsáveis pelas políticas. Embora pouco alcançaram o chão das comunidades, são instrumentos de lutas importantes e que estão desaparecendo por consequências de governantes sem nenhum planos para os menos favorecidos (quilombolas, comunidades LGBT, negras/negros e outros).

Nas visitas feitas a comunidade foi possível interpretar a realidade local e entender a necessidade uma política pública que vise amenizar os ataques do desmonte para com as comunidades quilombolas, fica evidente a ausência dessas políticas na comunidade São Benedito.

Em entrevista com Ka, cedida a autora em 2020, ela afirma que: *“Aqui na comunidade estamos recebendo um sacolão que vem para as 32 famílias, a cada 3 meses. Fora isso tudo aqui somos nós que damos jeito.”*

Na fala da entrevistada acima fica evidente que a comunidade não está sendo contemplada mensalmente com o programa Brasil Quilombola que visa o suporte a distribuição de alimentos as comunidades tradicionais.

Assim como mostra Fakh (2018), é necessário o fortalecimento das políticas específicas as comunidades quilombolas, e criação de fóruns para fortalecimento desses sujeitos perante as políticas públicas, para que de fato, tenham impactos e efeitos positivos na vida dessas comunidades.

CAPÍTULO V

PERCEPÇÕES DOS JOVENS DA COMUNIDADE SÃO BENEDITO SOBRE EDUCAÇÃO, ETNOSABERES E RACISMO AMBIENTAL

Ao concluir esta pesquisa, em função de um limite temporal, podemos afirmar que as comunidades negras no Brasil, historicamente, constituem-se espaços de resistência, alianças, lutas por liberdade e reconhecimentos que se compõem necessariamente dos traços culturais de seus antepassados. Conforme evidenciado ao longo deste texto dissertativo, tais conhecimentos culturais ancestrais, são recuperadas e potencializados pelas famílias quilombolas da comunidade São Benedito, mediante suporte oral, repassados de geração à geração, através do convívio com as pessoas mais velhas, via escuta e observação, objetivando desenvolver a manutenção da tradição local, o que teoricamente denominamos de um conjunto de saberes que compõem o *ethos cultural* da comunidade.

A pesquisa nos leva a compreender que a cultura consiste em experiências humanas diversas, desenvolvidas por uma coletividade, aos quais traduzem em conhecimentos materiais e imateriais, que compartilham entre si, mediante atribuição de sentido, via potencial criativo e inovador, o que pode ser observado na vida dos jovens que fazem parte da Comunidade São Benedito.

Na comunidade remanescente de Quilombo de São Benedito, os jovens, por serem os quilombolas, pertencentes a um grupo de pessoas que mantem a tradição local revela nas práticas sociais, sustentado pelas tradições orais “[...] *fundamentalmente um meio de preservação da sabedoria dos ancestrais. Lembranças e memórias de determinados grupos sociais devem ser entendidas como relatos e versões sobre sua história*” (ABRAMIDES, DURIGUETTO, 2015, p. 327).

Muitos são os vestígios do passado que continuam a refletir nos costumes e formas de vida das famílias remanescentes de quilombos, dentre os quais podemos destacar: preservação do meio ambiente, as festas religiosas de famílias, o uso de plantas medicinais, as práticas de benzeção, pequenas produções artesanais e preservação do meio ambiente. Em geral, a referência sugestiva das representações culturais das comunidades, tem a ver com a prática religiosa e ao divertimento, articulando elementos que entrelaçam o sagrado.

Fotografia 8 - Igreja da comunidade.



Fonte: Acervo da autora.

Na Comunidade São Benedito, fazem parte das festas tradicionais, o resultado de um sincretismo religioso que envolve a influências negra, indígena e europeia. Neste contexto, as festas de santo se constituem parte do repertório das tradições nas comunidades rurais, de forma especial, em comunidades quilombolas, uma vez que possui um significado simbólico, que agrega elementos simbólicos culturais e marca instantes de interação entre esse segmento social que envolve a juventude.

Na comunidade é realizada a festa de São Benedito, padroeiro local. Também ocorrem pequenas festas de famílias. *“As festas de famílias são realizadas, em residências particulares, por um clã devoto e um santo ou como pagamento de promessa. O rito é diferente e peculiar, conformado com a situação”*. (LOUREIRO,2006, p.46). Em geral, a responsabilidade pelo desenvolvimento das festas de famílias são repassadas de geração a geração, ou seja, de pai para filho, em uma perspectiva de sucessão, sendo que o nome da festa do santo é identificada pelo nome do devoto, ou seja, daquele que herda a imagem e a sua homenagem. A festa acontece na casa da família, que passa a ser referência dos festejos.

Durante as visitas na comunidade, foi possível observar que inexistem vestígios de praticantes de religiões de matrizes africanas como o Candomblé e a Umbanda. A comunidade é majoritariamente católica, sendo que a festa comemorativa de São Benedito é realizada anualmente e envolve a participação de toda a comunidade. O evento perdura aproximadamente três dias, mas a sua organização começa um mês antes, incluindo a confecção das bandeirolas para enfeitar o espaço, fazer os doces, cortação de paus e palhas para fazer o cozinheiro, charia, empalizado e botequim⁴.

A festa reúne pessoas de todos os povoados da redondeza, inclusive parentes e amigos que se mudaram para o centro urbano de Poconé, Nossa Senhora do Livramento, Cuiabá e Várzea Grande.

O uso de remédios caseiros e benzeção fazem parte dos ritos culturais dos quilombos. Na comunidade São Benedito são utilizados pelos jovens os saberes tradicionais relativo ao cultivo de alimentos como bananal, mandiocal, a manipulação de remédios caseiros. Esses saberes sobre os chás caseiros foram apreendidos com os mais velhos.

Fotografia 9 - Planta medicinal.



Fonte: Acervo da autora.

⁴ A expressão “cozinheiro” refere-se ao local onde temporariamente serão preparadas as comidas servidas na festa; “charia” é alusivo ao local que serve os doces; “empalizado” refere-se a um salão feito de paus, revestido de palhas extraídas de coqueiros chamado acuri, onde as pessoas se acomodam para dançar, e “Botequim” é o lugar onde são armazenados e vendidos as bebidas da festa.

Fotografia 10 - Planta medicinal.



Fonte: Acervo da autora.

A inexistência de assistência à saúde para essa parcela da população, faz com que os moradores recorram cada vez mais as suas práticas culturais herdadas de seus antepassados. A população quilombola rural demonstram sua resistência cultural diante das condições socioeconômicos que lhes apresentam.

A benzeção consiste em uma prática tradicional utilizada nos antigos quilombos brasileiros, referem-se à tradições relacionada aos cuidados da saúde dos quilombolas, perpassada pela crença de que a espiritualidade cura. Trata-se de saberes repassados oralmente por meio da educação popular ou não formal de pai para filho. O benzedor ou a benzeadeira faz uma reza que combina o sincretismo religioso, ao qual é evocado o nome de um determinado santo solicitando a sua proteção e cura. “*As benzeadeiras e os benzedeiros quilombolas carregam consigo as marcas identitárias que os constituem em sujeitos da ação reivindicatória da luta por direitos e acesso às políticas públicas*”. (MENDES e CAVAS, 2018, p.4). Na oportunidade, as pessoas que recorrem a benzeção

são orientados pelos benzedeiros ou benzedieras para realizarem o cultivo e uso de plantas medicinais para a confecção de chás, banhos, garrafadas e ou uso da planta in natura para passar no local do ferimento, como forma de complementar o tratamento das enfermidades detectadas.

A produção artesanal, como é o caso da farinha, é estimada pelos moradores como um bem material. Trata-se de uma prática que vem sendo passada de geração a geração, à medida que fazem parte do cotidiano de trabalho e de base de sua sobrevivência, carrega um sentimento simbólico de pertencimento e motivo de alegria e divertimento para os jovens da comunidade.

Fotografia 11 - Trabalhador com a mandioca.



Fonte: Acervo da autora.

Durante as visitas na comunidade, foi possível visualizar nos quintais das casas pilão feitos de tronco de árvores e forno construídos de adobe, todos construídos artesanalmente pelas famílias quilombolas. Antigamente, o pilão era muito utilizado pelas famílias para auxiliar na retirada da casca do arroz e também na sua trituração para fazer

bolos. Já o forno é utilizado para assar bolos e biscoitos, sobretudo na época das festas de santo.

Fotografia 12 - Cozinhando no forno a lenha.



Fonte: Acervo da autora.

Fotografia 13 - Doce.



Fonte: Acervo da autora

Fotografia 14 - Biscoitos.



Fonte: Acervo da autora

Os jovens pertencentes à Comunidade São Benedito reconhecem a necessidade da preservação ambiental e que suas práticas culturais são repassadas de geração em geração. Muito embora tenha sofrido alterações ao longo do tempo, revelam preocupação com a perda no futuro da herança cultural desenvolvida pelos seus antepassados, tais como: a tiração de rezas, as benzições, o cultivo de roças, o preparo e uso dos remédios caseiros, a fabricar e alguns tocar os instrumentos (viola de cocho, a celebração das festas de santo, as superstições, o jeito de falar, a tomação de benção para os mais velhos, a contação de causos e de histórias, o manuseio da terra no preparo para o cultivo das plantações e o cuidado tradicional do gado. Essas se constituem razões que justificam a luta pela afirmação de suas tradições na sociedade contemporânea, marcadas por influências tecnológicas e ao não reconhecimento e valorização da cultura negra no Brasil.

É importante mencionar que os costumes e tradições culturais emanados da trajetória histórica dos negros, ainda é pouca valorizada pela sociedade brasileira. No contexto da historiografia brasileira, os processos históricos culturais empreendidos na memória nacional ainda possuem um acentuado aclave em bases eurocêntricas. No entendimento de Lima (2014), o reconhecimento e a inserção dos bens culturais provindos de matriz africana ainda esbarram em aspectos históricos vinculados aos processos de dominação e exclusão a que a população negra foi submetida ao longo do

tempo.

Desta forma, compreender e reconhecer a importância dos saberes e das práticas culturais compartilhadas nas comunidades remanescentes quilombolas, em especial da Comunidade São Benedito, consiste em valorizar a história de um povo que contribuiu para a construção do país, e seus descendentes, embora cristalizado na memória social da sociedade brasileira uma representação negativa vem bravamente lutando para alavancar o desenvolvimento econômico, social e cultural do Brasil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa apresentada nesta dissertação teve como objetivo principal compreender as percepções dos Jovens da Comunidade Remanescente de Quilombo São Benedito sobre Educação, Etnosaberes e Racismo Ambiental. Para a realização da pesquisa foi utilizado o método etnográfico complementando com a entrevista.

A pesquisa etnográfica foi de suma importância para o conhecimento do local e compreensão do contexto sociocultural e econômico da Comunidade. Na perspectiva geertziana, buscou-se entender as ações dos sujeitos na comunidade. Para descrever o lócus da pesquisa a Comunidade remanescente de quilombo São Benedito, fez-se necessário um breve histórico do local, entendendo como nasceu a comunidade. Na escuta das vozes dos jovens fica evidente a ausência de políticas públicas como educação voltada específica para a educação quilombola, uma escola com estrutura adequada, saúde, moradia e saneamento básico para os moradores daquele local.

Ainda pelas vozes dos jovens, se ouve o clamor dos direitos negados para adentrarem e permanecerem em uma universidade pública e de qualidade. Da mesma forma foi possível constatar o anseio por ajudar as suas famílias, nos relatos dos jovens e anciões o desespero para que possam continuar trabalhando na farinha, como sempre fizeram de forma comunitária e solidária e que a farinha possa voltar a funcionar como outrora, visto que até a presente data da finalização desta pesquisa, a farinha havia sido embargada pela vigilância sanitária e pelo Ibama.

Nas vozes dos anciões fica evidente a luta por uma vida melhor para os jovens e crianças da comunidade, para que esta juventude possa permanecer naquele local com todos os direitos que lhes são assegurados para que a comunidade não se acabe. Assim, ao se deparar com uma comunidade (pessoas) que apesar dos direitos negados, da invisibilidade perante o poder público, ainda estão lutando, não se calam e estão em busca dos seus direitos.

Ainda os mais velhos relataram a triste realidade daqueles e daquelas que estiveram que deixar a comunidade para irem em buscas de melhores condições de vida para o seus familiares, e o desesperos daqueles anciões, pois essas famílias que saem da comunidade, são obrigadas a venderem as suas terras para estranhos (fazendeiros) e estes estão comprando quase todas as terras quilombolas existentes.

Na perspectiva da educação popular, e por meio da escuta das vozes se observou o quanto é importante um “conselho” dos anciões, o trabalho comunitário, a ajuda mutua,

os remédios caseiros, a cura das enfermidades usando o que se tem plantado no quintal, a fé nos santos, a benção. Tal prática leva a perceber que a cultura de um povo não é construída e mantida somente por meio de fato, mais também, por um conjunto de fatores, atos, fatos, memórias que vem se construindo e sendo desenvolvidos desde a época de nossos avós. Trata-se de hábitos, costumes e respeito que são transmitidos de pais para filhos, avós para netos e que devem ser preservados, o que nesta pesquisa denomina-se “Educação Popular”, educação desenvolvida pelo povo e para o povo em uma perspectiva instituinte, pois não modelo a seguir.

Na comunidade São Benedito não se dá de forma diferente, uma vez que a cultura vai além de uma herança genética, ela determina o comportamento dos sujeitos, atores sociais pertencentes no espaço e que identifica uma comunidade em consonância com as experiências históricas das gerações passadas, portanto, transmitidas mediante comunicação oral e gestos.

Foi possível ouvir também nas vozes dos jovens a necessidade de fazer acontecer os planos das políticas públicas, uma vez que se referem a educação, a pesquisa nos revelou a necessidade de uma educação de qualidade (embora a pesquisa não seja para observar ação pedagógica na escola), mas ficou evidente nas vozes dos jovens que os professores que trabalham na comunidade, muitos destes vem de outro lugar e isso dificulta os engajamentos com as lutas e uma educação com um currículo específico para quilombola.

Ainda sobre a educação Castilho (2011) e Carvalho (2015), retrata através das pesquisas feitas pelo grupo de pesquisa GEPEQ da UFMT, as mazelas ocorridas com a educação Quilombola. Mencionados todos esses obstáculos, não obstante, a pesquisa revelou a escassez dos recursos pedagógicos, a inexistência de uma biblioteca, internet, transporte escolar e formação continuada para os professores. A pesquisa mostrou também, embora não seja o foco da pesquisa, as vozes dos jovens onde fica evidente o distanciamento entre o que se aprende na escola, com o que se aprende com os anciões da comunidade.

A pesquisa revelou situações complicadas que a comunidade está exposta em relação a exposição dos venenos através das lavouras de soja. Além de que através das falas dos anciões outra situação onde os moradores são obrigados a desviar os caminhos de transição de acesso para outros lugares na comunidade, devido as fazendas de gados que confinam a comunidade, desviando caminhos (estrada) nos lugares visto pela comunidade como acesso mais tranquilo e abrindo estradas em lugares de difícil acesso

para os moradores transitarem, principalmente nos meses chuvosos.

Assim sendo, compreende-se a lacuna que existe entre o fazer acontecer (legislação) com a realidade vividas nos quilombos. Dados do Ministério do Desenvolvimento Social, datado do ano de 2009, evidencia a existência de aproximadamente 25 milhões de pessoas, 5 milhões de famílias, e ocupam aproximadamente $\frac{1}{4}$ do território nacional em se tratando das comunidades tradicionais brasileira. (BRASIL, 2009, p. 11).

Os dados revelam ainda que a pobreza abrange parte significativa da parcela negra da população. A questão que retrata a existência crescente de famílias negras pobres brasileiras nos leva ao desenvolvimento de uma reflexão quanto a importância de implementação de políticas públicas de valorização e oferta dos bens sociais mínimos, garantidores dos direitos, considerando que o racismo estrutural na sociedade brasileira é produzido e alimentado em função da omissão do poder público.

Vale ressaltar que os dados tem 11 anos, pois essas comunidades não entram no censo demográfico realizado pelo IBGE, e a contagem dessa população fica por conta dos Ministérios e Departamentos, que falham na periodicidade desses dados. Em 2018, o IBGE havia publicado em seu portal de a notícia “*Censo 2020: IBGE faz primeira prova piloto em áreas de comunidades tradicionais*” que estão trabalhando em um projeto piloto para incluir essas comunidades, inclusive com perguntas específicas para esses povos. Por isso, é necessário mais informações sobre essas populações, afim de garantir mais visibilidade, direitos e políticas públicas.

Pode-se inferir que no Brasil, a pobreza e as desigualdades sociais e raciais relacionam-se ao modelo de poder-dominância-subalternização que perpassa a sociedade brasileira. Diante do exposto, se faz importante que a instituição de políticas públicas que exercem a ação de combate as muitas formas de injustiça em relação ao negro, visualize a necessidade de criar ações que vão ao encontro das necessidades da juventude negra, e que garanta os direitos fundamentais da pessoa, propiciando formas para a existência da vida de forma digna.

Esta pesquisa buscou compreender quais as percepções da juventude quilombola remanescente de quilombo da comunidade São Benedito sobre a educação, etno saberes e racismo ambiental, para tanto, buscou se acercar se diversos temas, tais como: o conceito de educação popular no e do campo, quilombos (tradicionais e contemporâneos), juventude, juventude negra e quilombola e racismo ambiental.

Todos esses temas formam o conjunto desta pesquisa que se fez necessário para

entender as percepções da juventude sobre as questões já acima mencionados. Durante a observação e entrevistas com os jovens fica evidente que a juventude, apesar de todas as dificuldades encontradas, percebem a educação como a saída e empoderamento para o enfrentamento da atuação crise e desmonte política, nas vozes da juventude foi perceptível entender a valorização e o respeito que os jovens tem para os conhecimentos ensinados, deixados pelos mais velhos da comunidade.

Esses conhecimentos são tão valorizados que tornam as regras na comunidade. Ainda nos relatos dos jovens fica evidente a preocupação dessa geração para com o futuro e conservação das tradições da comunidade, bem como a preservação da natureza e a importância desta natureza na vida de cada um da comunidade.

Na observação e entrevistas com os anciões da comunidade fica claro através das vozes a importância que tem para cada um e uma a comunidade São Benedito, nas vozes veludadas e carinhosas a preocupação pela continuidade da história e cultura, a continuidade em valorizar o local e preservá-lo. Os anseios para que este lugar possa servir de acolhida para as próximas gerações e que nunca se acabe.

E finalmente, percebe-se a necessidade de políticas públicas para os remanescentes de quilombos, no geral para toda classe invisível diante da atual conjuntura política, sendo necessário pensar, em uma política pública que atenda a entrada e permanência de toda essa população “esquecida” em qualquer contexto da história (territorial, étnico, cultural). Portanto, parafraseando Manoel de Barros já estão todos cansados de carregar água na peneira.

REFERÊNCIAS

ABRAMO, H. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, n. 5 e 6, p. 25-35, 1997.

ABRAMO, Helena W; BRANCO, Paulo Martoni (Org.). *Retratos da juventude brasileira: análise de uma pesquisa nacional*. São Paulo: Fundação Perseu. 2005.

ABRAMIDES, M. B. C. DURIGUETTO, M. L. *Movimentos sociais e serviço social – uma relação necessária*. Cortez Editora. 2015.

ACSERALD, H. Ambientalização das lutas sociais – o caso do movimento por justiça ambiental. *Estudos Avançados*, vol. 24, n. 68, 2010.

ALMEIDA, D. S. Racismo ambiental e a distribuição racialmente desigual dos danos ambientais no Brasil. Departamento de Direito. 2015. Disponível em <http://www.puc-rio.br/pibic/relatorio_resumo2015/relatorios_pdf/ccs/DIR/DIR-Daniela_Almeida.pdf> Acesso em 03 fev 2020.

ALMEIDA, A. W. B. Os quilombos e as novas etnias. In: Eliana C. O'Dwyer (org.), *Quilombos: identidade étnica e territorialidade*, Rio de Janeiro, FGV, 2002.

ALMEIDA, M. R. C. *Os índios aldeados no Rio de Janeiro Colonial – Novos Súditos Cristãos do Império Português*. Unicamp. Campinas. 2000.

ANDRÉ, M. E. D. A. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papirus, 1995.

AQUINO, L. M. C.; ANDRADE, C. C. (Org.). *Juventude e políticas sociais no Brasil*. Brasília: Ipea, 2009.

BAUER, M. W; GASKELL, George. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis: Vozes, 2002.

BENTO, M. A. S.; BEGHIN, N. *Juventude negra e exclusão radical*. Políticas Sociais – acompanhamento e análise. IPEA, 11 de agosto de 2005.

BRANDÃO, C. R. Fertilizador do inusitado. In: GADOTTI, Moacir. *Paulo Freire: uma bibliografia*. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire; Unesco, 1996. p. 706.

_____. *O que é educação*. São Paulo: Brasiliense, (Coleção primeiros passos).1996.

BRASIL, Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm> Acesso em 03 fev 2020.

_____. *Lei no 8.069*, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 16 jul. 1990.

_____. Ministério de Educação e Cultura. *LDB - Lei nº 9394/96*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília : MEC, 1996.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *Formando Com-Vida Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida na Escola: construindo Agenda 21 na Escola / Ministério da Educação, Ministério do Meio Ambiente.* – Brasília: MEC, Coordenação Geral de Educação Ambiental, 2004.

_____. *Decreto nº 6.040, de 7 de fevereiro de 2007.* Institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6040.htm> Acesso em 25 jan 2020.

_____. *DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica/* Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. – Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2012.

_____. *Resolução nº 8, de 20 de novembro de 2012.* Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, 21 de novembro de 2012, Seção 1, p. 26

_____. *Lei nº 12.852, de 5 agosto de 2013.* Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude - SINAJUVE. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12852.htm> Acesso em 15 jan 2020.

_____. Fundação Cultural Palmares. Cadastro Geral de Informações Quilombolas. Disponível em < <http://www.palmares.gov.br/?p=52905>> Acesso em 15 jan 2020.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. *Investigação qualitativa em educação.* Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

BORDIEU. *Sociologia.* Organizado por Renato Ortiz. São Paulo: Ática. 1983.

BOTELHO, L. L. R., Cunha, C. C. de A., & Macedo, M. (2011). O método da revisão integrativa nos estudos organizacionais. *Gestão E Sociedade*, 5(11), 121-136.

BULLARD, R. D. *Confronting Environmental Racism in the Twenty-First Century.* Global Dialogue, v. 4, n. 11, winter. 2002.

CAMARANO, A. A.; KANSO, S. *Perspectivas de crescimento para a população brasileira: velhos e novos resultados.* Rio de Janeiro: Ipea, 2009 (Texto para Discussão, n. 1.426).

CAMPOS, A. de O. *O planejamento urbano e a “invisibilidade” dos afrodescendentes.* 2006. 392. Tese (Doutorado em Geografia) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2006. Disponível em: <<http://objdig.ufrj.br/16/teses/680588.pdf>>.

CAMPOS, L. A. Racismo em três dimensões. Uma abordagem realista-crítica. *Revista Brasileira de Ciências Sociais* - vol. 32 n° 95. 2017.

CARRIL, L. F. B. Os desafios da educação quilombola no Brasil: o território como contexto e texto. *Revista Brasileira de Educação* v. 22 n. 69 abr.-jun. 2017

CARVALHO, I. C. de M. Educação Ambiental Crítica: Nomes e Endereços da Educação. In LAYRARGUES, Philippe Pomier. *Identidades da educação ambiental brasileira*/ Ministério do Meio Ambiente. Diretoria de Educação Ambiental; Philippe Pomier Layrargues (coord.). –Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004. P.13-24.

CARVALHO, A. P. C. As comunidades remanescentes de quilombos urbanas. In: OLIVEIRA, O. M. de. *Direitos quilombolas e dever de Estado em 25 anos da Constituição Federal de 1988*. Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Antropologia, 2016. p. 219-222.

CASTILHO, S. D.; CARVALHO, F. E. B. A. Educação e quilombo: delineamento dos estudos brasileiros. *Quaestio*, Sorocaba, SP, v. 17, n.º 2, p. 353-369, nov. 2015.

CASTILHO, S. D. de. *Quilombo Contemporâneo: Educação, Família e Cultura*. Cuiabá: EdUFMT, 2011.

_____. *Culturas, família e educação na comunidade negra rural de Mata-Cavalo-MT*. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo PUC-SP, f. 295, 2008.

CASTRO, A. P. de. *Ecoss da violência: significados e repercussões em idosos*. / Anúbes Pereira de Castro. -- 2013.

CAVALLEIRO, Eliane. *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, discriminação e preconceito na educação infantil*. São Paulo: Contexto, 2000.

CHAGAS, Conceição Corrêa. *Negro uma identidade em construção – dificuldades e possibilidades*. Petrópolis: Vozes, 1996.

COMISSÃO PRÓ ÍNDIO DE SÃO PAULO. *Observatório Terras Quilombolas*. Disponível em: <<http://cpisp.org.br/>> Acesso em 27 jan 2020.

DELGADO, L. DE A. N. *História oral: memória, tempo, identidade*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010

DENZIN, N. K. e LINCOLN, Y. S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K. e LINCOLN, Y. S. (Orgs.). *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-41.

DESCHAMPS, J. C. & M. *A identidade em Psicologia Social*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

DURKHEIM, E. *Les formes élémentaires de la vie religieuse*. Paris: PUF/Quadrige, 1990.

EMPAER. Empresa Mato-Grossense de Pesquisa, Assistência e Extensão Rural. Missão da Empaer. Disponível em < <http://www.empaer.mt.gov.br/missao>> Acesso em 05 fev 2020.

FAKIH, T. A. Políticas públicas e comunidades quilombolas: o modo de vida quilombola na comunidade Sapatu. 2018. Dissertação (Mestrado em Geografia Humana) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

FERNANDES, J. G. S. Interculturalidade e Etnossaberes. *Espaço Ameríndio*, Porto Alegre, v. 10, n. 2, p. 39-65, jul./dez., 2016.

FERNANDES, C.T.; PONTES, I.T.; MONTEIRO,E.S.; CAMPOS,M. das G. “E então só ficam as histórias...”Relato de experiência das Rodas de Conversa\Leitura na comunidade quilombola de Chumbo no município de Poconé em Mato Grosso. *RELACult*, v.6. ed. especial, mar.2020.

FIDELIS, L. Quilombos, agricultura tradicional e a agroecologia: o agroecossistema do Quilombo João Surá sob a ótica da sustentabilidade. *Cadernos CERU*, São Paulo, v. 22, n. 1, p. 57-72, 1 jun. 2011.

FIGUEREDO , D. A. Espaços Negros Urbanos: Segregação e Preconceito nas cidades brasileiras. VII Congresso Brasileiro de Geógrafos – *Anais do VII CBG*, Vitória-ES, 2014. 9 p.

FÓRUM DE SEGURANÇA PÚBLICA. *Anuário Brasileiro de Segurança Pública 2016*. Disponível em <<http://www.forumseguranca.org.br/publicacoes/10o-anuario-brasileiro-de-seguranca-publica/>> Acesso em 14 jan 2020.

FREIRE, P. *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FURTADO, M. B. PEDROZA, R. L. & ALVES, C. B. Cultura, identidade e subjetividade quilombola: uma leitura a partir da psicologia cultural. *Psicologia & Sociedade*, 26(1), 106-115. 2014.

GARRAFA, V. *Bioética forte – uma perspectiva periféricas das teorias bioéticas tradicionais*. Conferencias. Congresso da Federação Latino Americana de Instituições Bioéticas do Caribe. Panamá. 2000.

GASKELL, G. Entrevistas individuais e grupais. In: GASKELL, G.; BAUER, M. W. (Org.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis: Vozes, 2002.

GEERTZ, C. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro : Zahar, 1978.

_____. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

_____. *Atrás dos Fatos: Dois. Países, Quatro Décadas, Um Antropólogo*. Petrópolis:

Editora Vozes, 2012.

GOMES, J.V. Família, escola, Trabalho: *Construindo desigualdades e identidades subalternas*. São Paulo. FEUSP, 1996 (tese de livre-docência).

GOMES, N. L. RODRIGUES, T. C. Resistência democrática: a questão racial e a Constituição Federal de 1988. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 39, nº. 145, p.928-945, out.-dez., 2018.

GONZÁLEZ-REY, F. *Sujeito e subjetividade: uma aproximação histórico-cultural*. São Paulo: Thomson, 2003.

GRAMSCI, A. *Concepção dialética da história*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

GUIMARÃES, A. S. Preconceito e discriminação: queixas de ofensas e tratamento desigual dos negros no Brasil. Salvador, Novos Toques. 1999.

GUIMARÃES, A. S. A. Preconceito de cor e racismo no Brasil. *Revista De Antropologia*, São Paulo, USP, 2004, v. 47 nº 1.

HERCULANO, S. O clamor por justiça ambiental e contra o racismo ambiental. *Revista de Gestão Integrada em Saúde do Trabalho e Meio Ambiente*; v. 3, n. 1, Artigo 2, jan./abril 2008.

HONNETH, A. *Luta por reconhecimento. A gramática moral dos conflitos sociais*. São Paulo: Editora 34, 2003.

IBGE. Censo 2010. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em <<https://censo2010.ibge.gov.br/noticias-censo.html?view=noticia&id=3&idnoticia=3123&busca=1&t=grade-estatistica-permite-obter-dados-censo-2010-diversos-recortes-espaciais>> Acesso em 14 jan 2020.

_____. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD)*, 2015. Disponível em <<https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/9171-pesquisa-nacional-por-amostra-de-domicilios-continua-mensal.html?=&t=o-que-e>> Acesso em 14 jan 2020.

_____. *Desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil* Local: Rio de Janeiro Editor: IBGE Ano: 2019.

INCRA. Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária. *Processos abertos quilombolas*. 2019. Disponível em <<http://www.incra.gov.br/sites/default/files/incra-processosabertos-quilombolas-v2.pdf>> Acesso em 27 jan 2020.

INSTITUTO ETHOS. *Perfil sócio racial e de gênero das 500 maiores empresas do Brasil e suas ações informativas*. 2016. Disponível em <https://www3.ethos.org.br/wp-content/uploads/2016/05/Perfil_Social_Tacial_Genero_500empresas.pdf> Acesso em 02 fev 2020.

IPEA. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. *Brasil: Retrato das desigualdades, gênero, raça*. 2017.

_____. *Atlas da violência 2019*. Organizadores: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada; Fórum Brasileiro de Segurança Pública. Brasília: Rio de Janeiro: São Paulo: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada; Fórum Brasileiro de Segurança Pública.

JUNIOR, J. M. A. MOTA, J. B. Segregação Social e Racial: Reflexões e discussões sobre o espaço urbano brasileiro e de Macapá – AP. *sessão temática 6: espaço, identidade e práticas sócio-culturais*. XVII ENANPUR, 2017.

JACCOUD, L. B.; BEGHIN, N. *Desigualdades raciais no Brasil: um balanço da intervenção governamental*. Brasília: Ipea, 2002.

KRUPPA, S. M. P. *Sociologia da Educação*. São Paulo: Cortez . 1994

LAKATOS, M. E. MARCONI, M. A. *Metodologia do trabalho científico*. 4. Edição. São Paulo. Revista e Ampliada. Atlas, 1992.

LIMA, A. R. Reconhecimento do Patrimônio Cultural Afro Brasileiro. *Revista Palmares*. Ano X, Edição 08, Novembro 2014.

LOUREIRO, C. F. B. (Org.). *A questão ambiental no pensamento crítico: natureza, trabalho e educação*. Rio de Janeiro: Quartet, 2007.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E.D.A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MADEIROS, H. GRIGIO, A. PESSOA, Z. Desigualdades e justiça ambiental: um desafio na construção de uma cidade resiliente. GOT, n.º 13 – *Revista de Geografia e Ordenamento do Território* (Junho de 2018). Disponível em <http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2182-12672018000100012> Acesso em 04 fev 2020.

MATHEWS, G. *Cultura global e identidade individual: à procura de um lar no supermercado*. Bauru, SP: EDUSC, 2002.

MAUSS, M. (2003), *Sociologia e antropologia*. São Paulo: Cosac & Naify 1988. “Trajetória da Abolição em São Paulo”. *Revista do Arquivo Nacional* (RJ) vol. 3, janeiro/junho. Afro-Ásia, 31 (2004), 337-356 355 1988.

MEDEIROS, A. C; LIMA, V. L. A; SILVA, A. S. Perfil das comunidades quilombolas paraibanas: índice de vulnerabilidade socioeconômica e ecológica para o desenvolvimento sustentável local – ISE. In: *Congresso Brasileiro De Gestão Ambiental E Sustentabilidade*. João Pessoa, PB. Anais... 2014.

MEKSENAS, P. *Sociologia da educação: introdução ao estudo da escola no processo de transformação social*. 10 ed. São Paulo: Loyola, 2002.

- MENDES, D. S. CAVAS, C. S. T. Benzedeiras e benzedeiros quilombolas - construindo identidades culturais. *Interações* (Campo Grande) vol.19 no.1 Campo Grande Jan./Mar. 2018
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em Saúde. São Paulo: Hucitec-Abrasco, 1992.
- MINAYO, M. C. S. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 10. ed. São Paulo: Hucitec, 2007.
- MOLL, J. *Histórias de Vida, histórias de escola: Elementos para uma pedagogia da cidade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- MONTEIRO, E. REIS, M. C. G. Patrimônio Afro-Brasileiro no Contexto da Educação Escolar Quilombola. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 44, n. 2, e88369, 2019.
- MOTA, R. S.; DIAS, H. M. Quilombolas e recursos florestais medicinais no sul da Bahia, Brasil. *Interações*, Campo Grande, v. 13, n. 2, p. 151-159, jul./dez., 2012.
- MOURA, M. V. *Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias*. Atualização - Junho de 2017. Brasília. Ministério da Justiça e Segurança pública, Departamento Penitenciário Nacional. Disponível em <<http://depen.gov.br/DEPEN/depen/sisdepen/infopen/relatorios-sinteticos/infopen-jun-2017-rev-12072019-0721.pdf>> Acesso em 15 jan 2020.
- MOURA, M. da G. da V. *Ritmo e ancestralidade na força dos tambores negros: o currículo invisível da festa*. Tese de Doutorado em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 1998.
- MUNANGA, Kabengele (org.) – *Superando o Racismo na Escola*, 2ª edição. Ministério da Educação, Secretaria da Educação e Diversidade, 2005.
- NOGUEIRA, J.C. *Multiculturalismo e Pedagogia Multirracial e Popular – Série Pensando o Negro em Educação*. Editora Atilénde (Núcleo de Estudos Negros). Florianópolis, 2002.
- NUNES, S. S. Racismo no Brasil: tentativas de disfarce de uma violência explícita. *Psicologia USP*, 2006, 17(1), 89-98.
- PALUDO, C. *Educação Popular em busca de alternativas: uma leitura desde o campo democrático popular*. – Porto Alegre: Tomo Editorial; Camp, 2001.
- RIBEIRO, S. *Racismo ambiental: o que é importante saber sobre o assunto*. Instituto da Mulher Negra. Disponível em <<https://www.geledes.org.br/racismo-ambiental-o-que-e-importante-saber-sobre-o-assunto/>> Acesso em 03 fev 2020.
- SALDANHA, M. A.; LARA, I. C. M. O Processo de geração dos etnosaberes dos pescadores artesanais da Ilha da Pintada. 6º SBECE e 3º SIECE. *Anais...* 2015, Brasil.
- SALLES. P. *3º Milênio e perspectivas de co-educação de gerações*. VI Fórum Nacional

de Coordenadores de Projetos da 3.^a Idade e V Encontro Nacional de Estudantes da 3.^a Idade de Ensino Superior. 1999.

SANTANA, G. E. A. *Saberes e fazeres quilombolas: um olhar sobre as práticas pedagógicas da área de ciências humanas da escola de mata-cavalo*. Universidade Federal De Mato Grosso Instituto De Educação Programa De Pós-Graduação Em Educação. CUIABÁ-MT 2019.

SANTOS, A. H. A. A justiça ambiental e os novos direitos constitucionais: a função socioambiental dos territórios quilombolas do Parque Estadual da Pedra Branca. *Rev. Bras. Estud. Urbanos Reg.*, SÃO PAULO, V.20, N.3, p.457-478, SET.-DEZ. 2018.

SATO, M. *et al.* Jogo de luzes: sombras e cores de uma pesquisa em educação ambiental. *Revista de Educação Pública*, v.13, n.23, 31-55, 2004.

SATO, M. SANTOS, J. E.; ZAKRZEWSKI, S. Metamorfozes ambulantes. In: ZAKRZEWSKI, Sônia; BARCELOS, Valdo (Orgs.) *Educação Ambiental e Compromisso Social – Pensamentos e Ações*. Erechim: URI, 2004.p.337-351.

SCHIMITT, A., TURATTI, M. C. M. CARVALHO, M. C. P. de. A atualização do conceito de quilombo: identidade e território nas definições teóricas.in: *Ambiente & Sociedade*. Print version ISSN 1414-753X On-line version ISSN 1809-4422 *Ambient. soc.* no.10 Campinas Jan./June 2002. Disponível em <<http://dx.doi.org/10.1590/S1414-753X2002000100008>> Acesso em 04 fev 2020.

SEN, A. *Desenvolvimento como Liberdade*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

SENRA, R. E. F. *Por uma Contrapedagogia Libertadora no Ambiente do Quilombo Mata Cavalo*. Universidade Federal de Mato grosso- UFMT. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós Graduação em Educação – PPGE/UFMT. Cuiabá-MT, 2009.

SILVA, V. A. Jovens de um rural brasileiro: socialização, educação e assistência. *Cad. Cedes*, Campinas, v. 22, n.57, p. 97-115, 2002.

SILVA, T. D. *Igualdade racial no Brasil: reflexões no Ano Internacional dos Afrodescendentes*. – Brasília: Ipea, 2013.

SILVA, V. L. Afetividade, cultura e aprendizagem: uma reflexão etnomatemática. *Revista da ABPN*, v. 9, n. 22, mar. -jun., p. 66 - 83. 2017.

SOARES, I. P. Ainda guardo o direito de algum antepassado da cor: luta quilombola brasileira. *R. Katál.*, Florianópolis, v. 21, n. 3, p. 574-583, set./dez. 2018.

SOUSA, M. S. R. SANTOS, J. J. F. Territorialidade quilombola e trabalho: relação não dicotômica cultura e natureza. *Katálysis*. Vol 22. N.01 Florianópolis. Jan/abr 2019.

SOUSA, L. M. et al. Alimentação escolar nas comunidades quilombolas: desafios e potencialidades. *Ciência & Saúde Coletiva*, 18(4):987-992, 2013.

SOUZA, E. A. de. *A Lei 10.639/03 na Formação de Professores e o Pertencimento*

Étnico-Racial em escolas públicas de Porto Alegre. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre-RS, 2009.

SOUZA, B. O. *Aquilombar-se: panorama histórico, identitário e político do Movimento Quilombola Brasileiro*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós Graduação em Antropologia Social. Universidade de Brasília, Brasília, DF. 2008.

SPOSITO, M. P. Estudos sobre juventude em educação. *Revista Brasileira de Educação*, n°. 5-6, 37-52, set/out/nov/dez.1997.

STROPASSOLAS. V. L. *O mundo rural no horizonte dos jovens*. Florianópolis. Ed. UFSC, 2006.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. *Taxa de alfabetização da população de 15 anos ou mais*. Disponível em < <https://www.todospelaeducacao.org.br/conteudos>> Acesso em 15 fev 2020.

TRINDADE, D. R. da. *Constituição social do ser jovem camponês no contexto de assentamentos da Reforma Agrária na microrregião Guanambi, Bahia*. 2015. 357f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade de Brasília 2015.

VEIGA-NETO, A.; NOGUEIRA, C. E. Conhecimento e saber: apontamentos para os estudos de currículo. In: DALBEN, Ângela et al. (org.). *Coleção Didática e Prática de Ensino*, Belo Horizonte: Autêntica, p. 67-87, 2010.

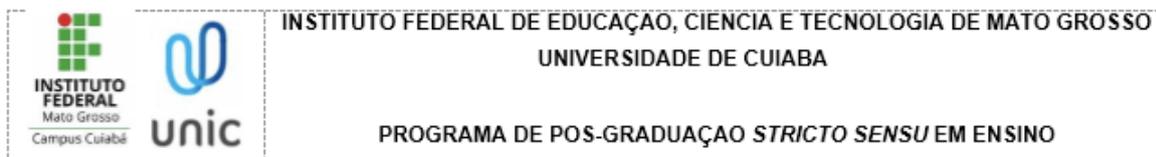
WASELFISZ, J. J. *Mapa da violência 2012: os novos padrões da violência homicida no Brasil*. São Paulo: Instituto Sangari, 2011.

WEISHEIMER, N. *Juventudes rurais: mapas de estudos recentes*. Brasília: MDA, 2009.

WEISHEIMER, N. *A situação juvenil na agricultura familiar*. Tese de doutorado em Sociologia. UFRGS, 2009

WHITAKER, D. C. A. *Sociologia Rural: questões metodológicas emergentes*. São Paulo, Presidente Venceslau, Editora Letras A Margem, 2002. 256p.

ANEXOS



AUTORIZAÇÃO DE TERMO DE USO DE IMAGEM E SOM

Declaro, por meio deste termo, que concordei /e ou concordo em (autorizar meu/minha filho/a) ou ser filmado/a e/ou gravar entrevistas na pesquisa de campo referente à dissertação intitulada: **Juventude Quilombola da Comunidade São Benedito: Um legado de forças, resistências, sonhos e reconhecimentos**, desenvolvida por Soenil Clarinda de Sales, telefone celular (65) 99904-6612.

Informado (a), ainda, que a pesquisa é orientada pelo Professor Doutor Ronaldo Eustáquio Feitosa Senra (Mestrado em Ensino). Tenho ciência que poderei contatar/consultar a qualquer momento que julgar necessário dúvidas sobre qualquer questão referente a pesquisa através dos telefones (65)3345-3502/(65)99904-6612, ou pelos endereços eletrônicos e-mail: soehsales@gmail.com ou bolinhasenra@yahoom.com.br.

Afirmo que aceitei /ou autorizo (meu/minha filho/a) em participar por sua própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus e com a finalidade exclusiva de colaborar para o sucesso da pesquisa.

Fui informado/a dos objetivos estritamente acadêmicos do estudo, que, em linhas gerais, é: Compreender como acontece o processo de formação dos jovens do quilombo da Comunidade São Benedito e como ocorrem as relações educativas entre comunidade rural/ cidade e as articulações do sistema Educacional.

Esclarecimento sobre a pesquisa:

Riscos e desconforto:

Os riscos relacionados à participação na pesquisa são mínimos, no máximo possível desconforto, no entanto se houver qualquer constrangimento, asseguro que respeitarei a decisão do participante, caso queira interromper sua participação na pesquisa.

Benefícios:

Os benefícios dessa pesquisa para comunidade é de potencializar e valorizar a cultura/identidade e o território/ambiente da comunidade quilombola, além de aumentar a visibilidade deste grupo e de suas lutas cotidianas, fortalecendo a identidade.

Confidencialidade:

Todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente a pesquisadora terá acesso aos dados coletados.

Fui também esclarecido/a de que não serão abordados temas estritamente pessoais que gerem algum tipo de constrangimento, uma vez que a coleta e usos das informações fornecidas no estudo respeitam aspectos éticos e morais, se limitando pura e simplesmente ao objetivo da pesquisa anteriormente informada. A colaboração se fará por meio de consentimento em (deixar meu/minha filho/a)/ ou participar nas: **gravações/filmagens**. Conduzida pelo entrevistador, com a coleta de dados em gravações de áudio e vídeo.

OBS.: A duração ficará a critério da disponibilidade do entrevistado. As informações coletadas pelas imagens e entrevistas serão publicadas na pesquisa que será defendida em forma de dissertação de mestrado IFMT/UNIC. As entrevistas gravadas serão realizadas serão transcritas e os arquivos das gravações serão armazenados para auxiliar na conclusão do relatório final da pesquisa. Poderá ocorrer a necessidade de novas conversas, a fim de completar informações. As gravações e imagens consistirão em olhar o cotidiano da comunidade como: O que a comunidade está produzindo; formas de organização do trabalho; a destinação desses produtos; existência de maquinários que auxiliam nesse processo de produção; caso existam maquinários, como elas chegaram à comunidade.

A contribuição parcial se dará de forma científica como produto e contribuirá para o aprendizado acadêmico, o acúmulo de conhecimento científico sobre a temática. E a forma final poderá servir de subsídios para as discussões e reflexões na área de produção em nível do Brasil e do estado de Mato Grosso, contribuindo com uma possível adequação das políticas do município para as comunidades do município de Poconé – MT.

Fui informado que o acesso e a análise dos dados coletados se farão apenas pelo pesquisador (a). Também estou ciente de que (meu/inha filho/a) ou poderá/poderei retirar se desta pesquisa a qualquer momento, sem sofrer quaisquer prejuízos, sanções ou constrangimentos.

Assim sendo, resguardado o anonimato, abaixo assinado e identificado, autorizo, no Brasil e em qualquer outro país, o uso de todos os dados e informações fornecidos (pelo/a meu/inha filho/a) ou por mim durante a pesquisa, com finalidade exclusivamente acadêmica e atesto o recebimento de uma cópia assinada deste documento.

_____ de _____ de 2018.

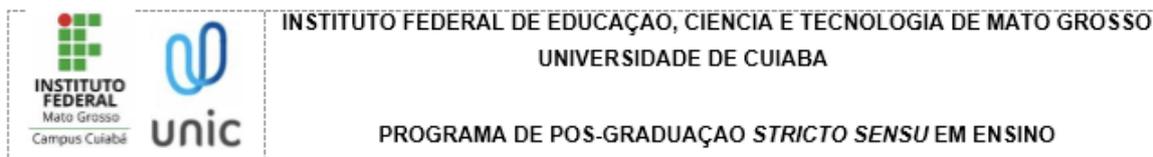
Assinatura do(a) responsável: _____

Assinatura do participante: _____

Assinatura do pesquisador: _____

Assinatura do(a) testemunha(a): _____

AUTORIZAÇÃO DE TERMO DE USO DE IMAGEM E SOM



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO (TCLE)

Título da Pesquisa: **JUVENTUDE QUILOMBOLA DA COMUNIDADE SÃO BENEDITO: UM LEGADO DE FORÇAS, RESISTÊNCIAS, SONHOS E RECONHECIMENTOS.**

Nome da Pesquisadora: Soenil Clarinda de Sales .

Nome do Orientador: Doutor Ronaldo Eustáquio Feitosa Senra.

Esta pesquisa tem como objetivo compreender a estruturação dos processos formativos educacionais, sociais e políticos, relacionando-os aos aspectos dos movimentos civis e de lutas, acerca dos movimentos populares, para que estes jovens (quilombolas) possam desenvolver uma visão mais crítica da realidade. Realizar um diagnóstico educativo a fim de se inteirar sobre quais as percepções dos jovens sobre as mudanças climáticas e como as famílias residentes no quilombo têm voltado suas ações para essa problemática. Compreender qual a expectativa dos jovens quilombolas para o futuro.

A metodologia dessa pesquisa terá abordagem qualitativa, de natureza exploratória, utilizando o método do estudo de caso na Comunidade Quilombola São Benedito em Poconé-Mt. A pesquisa permitirá a interpretação da realidade empírica, sendo subsidiada pelos seguintes instrumentos de coleta de dados: Entrevistas/áudio/gravação, questionários, observação, registros documentais e fotografias. Essas coletas de dados serão instrumentos que possibilitarão evidenciar como se realiza a sociabilidade e territorialidade cotidiana desses jovens.

Para o processo de seleção dos participantes, será feita uma indicação pela presidente da comunidade, onde os critérios serão pessoas atuantes na comunidade. Caso o/a participante seja menor idade, terá o consentimento dos pais ou responsável.

Serão esperados os seguintes benefícios:

Os **benefícios** dessa pesquisa para comunidade é de potencializar e valorizar a cultura/identidade e o território/ambiente da comunidade quilombola, além de aumentar a visibilidade deste grupo e de suas lutas cotidianas, fortalecendo a identidade.

Riscos e desconforto:

Os **riscos** relacionados à participação na pesquisa são mínimos, no máximo possível **desconforto**, no entanto se houver qualquer constrangimento, asseguro que respeitarei a decisão do participante, caso queira interromper sua participação na pesquisa.

Confidencialidade:

Todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente a pesquisadora terá acesso aos dados coletados.

Pagamento: O (a) Sr (a) não terá nenhum tipo de despesa para a participação de seu/(ua) ou filho(a) ou do Sr(a) nesta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Portanto preencha, por favor, os itens que se seguem: Confirmando que recebi cópia deste termo de consentimento, e autorizo a execução do trabalho de pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

Obs.: Não assine esse termo se ainda tiver dúvida a respeito.

DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO

Eu, _____,

RG: _____, CPF: _____, declaro ser convidado/a como

voluntário/a para participar da pesquisa:, : **JUVENTUDE QUILOMBOLA DA COMUNIDADE SÃO BENEDITO: UM LEGADO DE FORÇAS, RESISTÊNCIAS, SONHOS E RECONHECIMENTOS**, pesquisadora : Soenil Clarinda de Sales, RG: 09867341, SSP/MT, CPF:66770521172, mestranda do Programa de Pós Graduação em Ensino – PPGEN, *stricto sensu*, Mestrado em Ensino pelo **INSTITUTO DE EDUCAÇÃO ,CIENCIA E TECNOLOGIA DE MATO GROSSO/UNIVERSIDADE DE CUIABÁ/**, linha de pesquisa:**FORMAÇÃO DE PROFESSORES E SABERES PARA DOCENCIA.**

Estou ciente que:

- a) No que se refere aos **benefícios** dessa pesquisa para comunidade é de potencializar e valorizar a cultura/identidade e o território/ambiente da comunidade quilombola, além de aumentar a visibilidade deste grupo e de suas lutas cotidianas, fortalecendo a identidade.
- b) Os **riscos** relacionados à participação na pesquisa são mínimos, no máximo, possível

desconforto, no entanto se houver qualquer constrangimento, asseguro que respeitarei a decisão do participante, caso queira interromper sua participação na pesquisa. E caso isso ocorra, em hipótese alguma serei obrigado a permanecer na pesquisa;

c) Quanto à **confiabilidade**, todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente a pesquisadora terá acesso aos dados coletados.

d) Caso o/a participante seja menor de idade, este termo será assinado pelos pais ou responsáveis.

e) O termo será elaborado em duas vias, sendo uma retida com o pesquisador responsável e outra com o participante da pesquisa.

f) A mestranda está autorizada a realizar entrevista, gravação de áudio, questionários, observação, registros documentais, fotografias e outros documentos sob minha custódia que possam contribuir ou que venham ser necessários à pesquisa;

g) Tenho a liberdade de desistir ou interromper a colaboração neste estudo no momento em que desejar, sem necessidade de qualquer explicação;

h) A desistência não causará nenhum prejuízo a mim;

i) Essa pesquisa não acarretará nenhuma despesa aos participantes da pesquisa;

j) Será mantido o sigilo e a privacidade dos participantes dessa pesquisa durante todas as fases da mesma;

k) Os resultados obtidos durante este trabalho serão mantidos em sigilo, mas concordo que sejam divulgados em publicações científicas, desde que meu nome não seja mencionado, a não ser que eu queira;

l) Os dados da pesquisa serão armazenados sob a responsabilidade da pesquisadora Soenil Clarinda de Sales.

m) Caso eu desejar, poderei tomar conhecimento dos resultados ao final desta pesquisa.

() Desejo conhecer os resultados desta pesquisa.

() Não desejo conhecer os resultados desta pesquisa.

n) Esta pesquisa segue todas as orientações do Comitê de Ética/Humanidades (CEP/Humanidades) da IUNI, campus Cuiabá e só será realizada depois de aprovada por esse Comitê. CEP é um Comitê de Ética em Pesquisa organizado nas instituições onde as pesquisas se realizam. O CEP revisa todos os protocolos de pesquisa envolvendo seres humanos, cabendo-lhe a responsabilidade primária pelas decisões sobre a ética da pesquisa a ser desenvolvida na instituição, de modo a garantir e resguardar a integridade e os direitos dos voluntários participantes nas pesquisas. Tem papel consultivo e educativo, fomentando a reflexão em torno da ética na ciência, bem como a atribuição de

receber denúncias e requerer a sua apuração. Por isso a importância da aprovação desta pesquisa pelo CEP/Humanidades.

o) Para qualquer outra informação, poderá entrar em contato com a pesquisadora pelo telefone (65) 999046612 (WhatsApp). E-mail: soehsales@gmail.com

p) Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Portanto assine, por favor, os itens que se seguem: Confirmando que recebi uma cópia deste termo de consentimento, e autorizo a execução do trabalho de pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

Obs.: Não assine esse termo se ainda tiver dúvida a respeito.

Cuiabá, _____ de _____ de _____.

Entrevistado/a

Pesquisadora