

MARAMBAIANDO: COMUNIDADE QUILOMBOLA, EDUCAÇÃO, ANCESTRALIDADE E DECOLONIALIDADE

MARAMBAIANDO: QUILOMBOLA COMMUNITY, EDUCATION, ANCESTRALITY AND DECOLONIALITY

MARAMBAIANDO: QUILOMBOLA COMMUNITY, EDUCATION, ANCESTRALITY AND DECOLONIALITY

RENAN MOTA SILVA¹
renanmota16@hotmail.com.br

BRUNO CARDOSO DE MENEZES BAHIA²
brunobahia@ufrj.br

¹Faculdade da Amazônia. Belém, Pará (PA), Brasil.

²Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Seropédica, Rio de Janeiro (RJ), Brasil.

Resumo: Este artigo busca compreender como o processo de encobrimento da cultura quilombola interfere na formação da identidade dos remanescentes da Restinga da Ilha da Marambaia/RJ. Sobre os aspectos pedagógicos e aspirações dessa comunidade, refletimos sobre a possibilidade de descolonizar propostas pedagógicas para respeitar e fortalecer saberes culturais e tradicionais relacionados às realidades locais por meio da minuciosa pesquisa documental. A pesquisa de referência recorreu a estudos do Grupo Modernidade/Colonialidade. A conclusão é que deve haver uma forte ligação entre o cotidiano destes quilombolas em conjunto com a escola naquela restinga, suas vivências, a forma como veem a vida e a forma como a escola responderá ou não às suas expectativas enquanto espaço social de aprendizagem, de construção de saberes e valorização cultural.

Palavras-chave: Decolonialidade. Educação. Comunidade Quilombola.

Abstract: This article seeks to understand how the process of covering up the quilombola culture interferes in the formation of the identity of the remnants of the Restinga of Ilha da Marambaia/RJ. On the pedagogical aspects and aspirations of this community, we reflect on the possibility of decolonizing pedagogical proposals to face and strengthen cultural and traditional knowledge related to local realities through meticulous documentary research. The reference research resorted to studies by the Modernidade/Colonialidade Group. The conclusion is that there must be a strong connection between the daily life of these quilombolas in conjunction with the school in that restinga, their experiences, the way they see life and the way the school will or will not respond to their expectations as a social space for learning, of construction of knowledge and cultural appreciation.

Keywords: Education. Quilombola Community.

Resumen: Este artículo busca comprender cómo el proceso de ocultamiento de la cultura quilombola interfiere en la formación de la identidad de los restos de la Restinga de Ilha da Marambaia/RJ. Respecto a los aspectos y aspiraciones pedagógicas de esta comunidad, reflexionamos sobre la posibilidad de descolonizar propuestas pedagógicas para respetar y fortalecer los conocimientos culturales y tradicionales relacionados con las realidades locales a través de una profunda investigación documental. La investigación de referencia utilizó estudios del Grupo Modernidad/Colonialidad. La conclusión es

que debe haber una fuerte conexión entre la vida cotidiana de estos quilombolas y la escuela de ese banco de arena, sus experiencias, su forma de ver la vida y la forma en que la escuela responderá o no a sus expectativas como comunidad. espacio social para el aprendizaje, para la construcción del conocimiento y la apreciación cultural.

Palabras-clave: Descolonialidad. Educación. Comunidad Quilombola.

1. Introdução

A Restinga da Marambaia com quase 43 quilômetros de extensão, faz parte de 3 municípios, a saber: Mangaratiba, Itaguaí e Rio de Janeiro. Arredada do continente pelo Canal do Bacalhau, este último, localizado no bairro Barra de Guaratiba, região litorânea da Zona Oeste do Rio de Janeiro. É uma área militar, em sua totalidade restrita, cujo acesso é permitido somente aos moradores e seus familiares, pesquisadores previamente autorizados e militares do Centro de Adestramento da Ilha da Marambaia (CADIM), que dentre outras atividades, detém o controle de todo esse pessoal.

Notoriamente, o reconhecimento da Comunidade Quilombola da Ilha da Marambaia/RJ pela Fundação Cultural Palmares, assim como rotineiramente acontece no Brasil, se deu como uma luta corajosa, demonstrando por vezes, a grande tensão dos envolvidos nesse imenso processo social dinâmico. Nesse contraponto, na década de 70 o Brasil já contava com 6 anos sob o comando dos governos militares. Nesse ínterim, com o fim do funcionamento da Escola de Pesca Darcy Vargas na Ilha da Marambaia/RJ, a Marinha do Brasil (MB) instalou ali uma organização militar sob seu comando, o que causaria o imbróglio “paz e conflitos” pelo território. Inicialmente, esta unidade militar tinha como pressuposto executar a conservação dos bens móveis e imóveis ali existentes nas áreas de responsabilidade da MB; encarregar-se do controle das atividades agropecuárias; e contribuir com as atividades governamentais de ações cívicas, conforme o Aviso Ministerial n.º 0485 de 17 de maio de 1972.

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

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

Dessa forma, entende-se que o processo por reconhecimento de comunidades de povos tradicionais, bem como remanescentes de quilombos é, sobremaneira um campo demasiado de lutas por políticas públicas e principalmente o direito à terra. Para tanto, as instituições escolares, indubitavelmente, organização sobreposta na centralidade que ocupa na sociedade, é um dos espaços de progressão na busca pela compreensão da garantia destes direitos. Dessa forma, compreende-se que, as escolas brasileiras transportam, muitas vezes, consigo a herança do passado colonial, que deliberava uma cultura e uma aprendizagem superior de povos dominantes em relação aos povos tradicionais, mesmo que de diversas formas distintas, não os reconheciam como culturados.

Posto isto, para a deslegitimação, especificamente os saberes e fazeres quilombolas, para além dos “demais” saberes europeus, revelam a triste realidade de “violência” da escola brasileira. Nesta grave implicação, a ideia vai ao encontro e corrobora a denúncia do Patrono da Educação brasileira, em sua obra *Pedagogia do Oprimido*, quando relata ser a escola fracassada aquela que não conquista a compreensão do aluno, este sujeito sociocultural. Todo o processo educativo deve partir da realidade do educando e somente nessa perspectiva, a criticidade, poder de transformação do outro, será efetivo e que, superar a opressão é um ofício político difícilimo, que requer dedicação e aprendizagens constantes (Freire, 2005). Destarte, depreende-se que a escola brasileira necessita urgentemente emergir num processo de descortino de “situações de opressão diversas”, que foram iniciadas por uma “dominação” de uma cultura sobre a outra, principalmente a do europeu sobre o nosso povo.

Nessa perspectiva, o sociólogo Aníbal Quijano (2014), demonstra que os processos de colonização, onde na maioria das vezes, a Europa é a personagem principal na “conquista” das Américas para a subalternização das raças, vem proporcionando a casualidade do modelo moderno de sociedade. Pode-se dizer, que é difícil de acreditar que a realidade do contexto social que abarque o enquadramento da sala de aula não seja fator a ser considerado, no caso, os quilombolas, o que torna urgente a ponderação das necessidades e direitos de um número aceitável de estudantes em situação de “castração cultural”.

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

1.1. Decolonizando: para a construção de uma Educação Escolar Quilombola

A proposta aqui é estabelecer uma abordagem sobre algumas implicações da Educação Escolar Quilombola, sob o prisma da pedagogia decolonial, ressaltando os aspectos educacionais atuais e as contribuições dessa pluralidade de vozes e caminhos. Ainda, o enfoque nas legislações educacionais, posto que pode representar o contraponto entre o que é garantido pela legislação brasileira e a realidade em que se encontra a comunidade remanescente quilombola em lide.

A reflexão que se faz nesse estudo abrange o Movimento Modernidade/Colonialidade (M/C) e a Educação Escolar Quilombola, os quais tem como proposta identificar as práticas e epistemologias dos projetos decoloniais, cujos aspectos pedagógicos devem contemplar os desejos da comunidade, voltados a uma educação diferenciada e que consolidem e valorizem os saberes tradicionais, vinculados à realidade local e global com vistas aos estudos de Damascena *et al.* (2018, p. 253) que pressupõe à escola “adotar políticas e estratégias pedagógicas que diante da demanda educacional estreitem as relações dos sujeitos com a escola, como um espaço de pertencimento, de exercício de cidadania e construções identitárias”.

Neste contraponto, principia-se que a nação brasileira é constituída de hierarquias que se faz presente em todos os âmbitos da sociedade e não é diferente em relação à educação. Ela ainda permanece com uma educação colonizadora, estabelecendo a relação do saber ao poder, (re)produzindo muitas vezes os sujeitos como inexistentes (Arroyo, 2014). Para ele, a nossa escola transformou a “diversidade racial em padrão de superioridade e inferioridade humana, intelectual, cultural e moral” fator esse que ao longo de tantas décadas tem construído em nossa história um dos métodos mais nefastos e imutáveis que violam a história real dos quilombolas (Arroyo, 2014, p. 152).

A pedagogia moderna, por vezes, não só não altera como reforça os processos de subalternização, enquanto nega a história, a ancestralidade e a cultura produzida no passado. Ainda no presente das comunidades remanescentes quilombolas, ocorre uma longa trajetória desde os currículos, didáticas e às políticas públicas para a educação. Essa concepção também é fundamentada por Walsh (2009) que entende a pedagogia moderna como (re)produtora da invisibilidade dos sujeitos que se aloca fora de o padrão saber e poder.

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

Ao abordar as questões que envolvem a educação formal, a não formal e principalmente a

informal, Walsh (2009, p. 22) destaca que a interculturalidade é uma ferramenta que permite as comunidades quilombolas desenvolverem as suas pedagogias decoloniais e interculturais, “é uma construção de e a partir das pessoas que sofrem uma histórica submissão e subalternização”. Para tanto, é necessário que se instale uma prática educativa decolonial, que seja amparada na horizontalidade, na diversidade e no respeito mútuo que só poderá vir por meio de uma pedagogia intercultural. Nesse mesmo viés de entendimento, o Parecer CNE/CEB 008/2012 (BRASIL, 2012) reafirma os mesmos argumentos, onde “reconhecimento implica justiça e iguais direitos sociais, civis, culturais e econômicos, bem como valorização da diversidade daquilo que distingue os negros dos outros grupos que compõem a população brasileira”.

A valorização dos saberes ancestrais, deve sobremaneira atestar a ancestralidade que detém a legitimação das identidades étnicas, de forma que todo o reconhecimento das histórias e as posições que estão alocados a partir do lugar inexistente, se afirmem como existentes, como quilombolas (Arroyo, 2014; Walsh, 2009). Para isso, tem-se a articulação entre Educação Escolar Quilombola, fundamentada por valores e percepções locais e a educação formal, cujo propósito é evitar a reprodução de discursos que não correspondam às necessidades defendidas pelo movimento quilombola.

Nos estudos de Miranda (2012), que problematizam a inserção da educação escolar quilombola no âmbito das políticas de educação, fica evidente que essa modalidade de ensino só foi implantada em decorrência das fortes discussões e mobilizações relativas ao tema na década de 80, que pleiteava a reconstrução da função social das escolas que atendiam comunidades quilombolas. Em consequência, foram trazidos à público os problemas relativos ao acesso à escola pública, bem como os movimentos sociais identitários, que “passaram a denunciar o papel que a escola apresentava na expressão, repercussão e reprodução do racismo, além das discriminações presentes na organização curricular e nos livros didáticos” (Miranda, 2012, p. 371).

Dessa forma, Arroyo (2014, p. 27) é incisivo em afirmar que o protagonismo dos quilombolas na construção do currículo é um elemento importante para que eles não sejam alheios à realidade das comunidades “os oprimidos como sujeitos de sua educação, de construção de saberes, conhecimentos, valores e cultura”. Cabe ressaltar que existe uma dificuldade de conexão entre a educação formal (Educação Escolar Quilombola) e a educação informal (Educação Quilombola) em razão das conexões desses saberes, o que desfavorece uma escolarização de qualidade para os alunos e alunas quilombolas.

Portanto, é importante pensar a educação a partir de múltiplas formas de expressão cultural, sem que se estabeleça um saber único, em detrimento de outros saberes e culturas. Uma pedagogia que permita a troca de experiências no processo de construção e reconstrução do conhecimento com vistas a abertura de caminhos para o reconhecimento de identidades e saberes na sociedade brasileira, onde o

ensino de história e a cultura quilombola tenham poder modificador das práticas pedagógicas “ressignificando a educação normativa, que reforçam os discursos colonialistas de controle e opressão” (Damascena *et al.*, 2018 p. 256).

2. Marambaiando: história, escola e o saber tradicional

Historicamente, o termo quilombo no Brasil de acordo com Carril (2006, p. 52) advém do período colonial pautado na determinação do Conselho Ultramarino de 1741, que entendiam os quilombos como “toda a habitação de negros fugidos que passe de cinco, em parte despovoada ainda que não tenha ranchos levantados nem nela se achem pilões”. Esse conceito, durante o período da escravatura, tornou “jurídica” a questão das fugas de escravizados, marginalizando e penalizando estes que buscavam por meio das “fugas”, liberdade e justiça. Entretanto, a formação dos quilombos no Brasil, não é exclusivamente atribuída aos territórios surgidos em consequência das fugas.

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

Outra contribuição importante encontrada pelos autores nos estudos decoloniais, são os registros de Fanon (1979), revelando que certas formas de opressão estão relacionadas ao fato do mundo se dividir em duas fontes: a “colonialidade” e a “racialidade”. Divisão essa, que o autor expõe que não se trata apenas de uma questão geográfica e sim da vida cotidiana, no corpo, na ideia de raça e na produção de conhecimento. O mundo colonial se compõe de compartimentos que estruturam o fato de pertencer, ou não, a determinada “espécie” e/ou “raça”. Essa visão permite refletir sobre a colonização europeia, conceituada por Quijano (2002; 2014) como o padrão de poder criado pelo colonizador, cujo propósito é o controle dos colonizados, com uma estrutura institucional de poder que perpassa o saber.

São com essas características que o capitalismo se estende dissimulado de progresso e de modernidade. Se expande para satisfazer um mercado ávido de matéria-prima abundante, mão de obra barata, mentes obedientes e corpos disciplinados, violando o senso de ser humano. Esse lado obscuro da modernidade é o que Quijano (2007), descreve em colonialidade com diversas dimensões: do ser, do saber e do poder, reafirmado por Boaventura de Sousa Santos (2010) que descreve-os como aspectos que incidem cruelmente em comunidades e movimentos ancestrais, cujas relações com o espaço, e papel na

sociedade são desqualificados e dessacralizados.

Ainda em Santos (2010); Santos e Nunes (2003), o pensamento moderno ocidental é abrangente e se fundamenta em um sistema que distingue em visíveis e invisíveis. Balizam a realidade em 2 universos, em que se estabelece o outro lado da linha demarcatória: o inexistente, o excluído, o marginal. Esse pensamento abissal é que inviabiliza a coexistência entre esses dois lados e radicaliza as distinções. A impossibilidade de coexistência entre estes extremos é caracterizada na colonialidade, de igual modo como salientado pelo autor, que aponta que de um lado da linha tem-se o conhecimento científico enquanto do outro lado fica a crença, as opiniões, magias, subjetividades. Desse modo, ele reforça a impossibilidade da coexistência entre esses lados, reafirmando assim as diferenças e radicalizando as distinções.

A colonialidade só manteve os povos e culturas subalternizados por meio do controle de saberes, com ideias e argumentos fornecidos pelos colonizadores para consolidar as categorias, conceitos e visões de mundo. Assim, diante deste contexto, vê-se a predominância geral de um currículo que inferioriza outras formas de saberes, portanto, colonial (Santos, 2004). Esse currículo vem validar a colonialidade no processo de produção de teorias, como também expulsar inúmeras experiências e saberes dos grupos considerados excluídos de conhecimentos válidos. Resulta no desperdício de experiências de discentes e docentes, que muitas vezes não são acolhidos pela Escola.

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

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

3. Historicidade: de Mangaratiba à Ilha da Marambaia/RJ

Com atividades econômicas voltadas para o comércio, turismo, construção civil, indústria, agricultura, pesca, agropecuária e exportação de minério, faz parte da Mesorregião Metropolitana do Rio

de Janeiro, cuja microrregião é Itaguaí. Está localizada a uma distância de aproximadamente 85 quilômetros da capital e de acordo com o IBGE com dados atualizados em 2021, possui uma área de 353.408 Km², com população aproximada de 45.941 habitantes, elencando o 44.º município mais populoso do Estado e o de menor população desta microrregião.

Mangaratiba é um dos mais belos municípios da Costa Verde, conta com 6 (seis) distritos e inúmeras ilhas deslumbrantes que compõem um belíssimo cartão postal. Mangaratiba terra da banana, berço histórico de capítulos trágicos da escravidão. Hoje, Mangaratiba encontra-se carente em inúmeros aspectos, em especial nos que dizem respeito às questões básicas do Direito da população: educação, saúde, ação social, transporte entre outros (Plano de Governo de Mangaratiba, 2020, p. 3).

Historicamente, no ínterim dos anos 1501 até aproximadamente 1600, as terras que compunham Mangaratiba eram ocupadas por diversas tribos indígenas. Dentre elas, a que mais se destacava era a dos Tupinambás. Os Tupinambás pertenciam ao tronco linguístico tupi-guarani, conjunto dos povos indígenas que habitavam originalmente a grande área litorânea que ia do Estado do Ceará ao Estado de São Paulo. Estima-se que em 1500, existiam mais de um milhão desses indígenas pela costa do Brasil. Empurrados pela colonização portuguesa (que reduziu sua população para menos de 200 mil pessoas em apenas um século) no litoral brasileiro, deslocaram-se para o norte, tendo sido encontrados no início do século XVIII no Maranhão, no Pará e na Ilha de Tupinambarana, no médio Amazonas.

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

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

A posse portuguesa daquelas pequenas porções de terras teve origem naquele século, por ocasião da implantação do regime do sistema de administração territorial, conhecido à época como capitânias hereditárias. Essas terras, passaram a pertencer então à Capitania do Rio de Janeiro, cujo nobre e militar

Martim Afonso de Sousa, era o seu principal donatário, porém pouco se interessava em ocupá-las (Bueno, 2018). O início do povoamento português nas terras de Mangaratiba aconteceu por volta de 1620 com a chegada dos indígenas Tupiniquins, obedecendo a ordem direta de Martim Correia de Sá. A ideia era que estes já possuíam algum grau de catequização, que na maioria das vezes era realizado em Porto Seguro/BA pelos Jesuítas (Almeida, 2003).

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

Mangaratiba e toda a área nos dias que correm, se denominam como Costa Verde, que tinha como principal atividade naquela época produzir alimentos. Dentre elas com maior significado o açúcar, que era destinado ao abastecimento da capitania de São Vicente, da qual fazia parte. Em 16 de janeiro de 1764 tornou-se freguesia, porém, sua independência só seria aceita administrativamente em 11 de novembro de 1831 quando foi elevada ao patamar de Vila, cuja denominação dada foi “Nossa Senhora da Guia de Mangaratiba”. Passados os anos e com o advento da crescente economia cafeeira, principalmente na região do Vale do Paraíba, essa localidade ganhou um significativo aumento de movimento econômico, cumprindo um papel importante de porto escoador da produção de café proporcionado pelo alto índice de tráfico negro de escravos.

Em relação ao tráfico de escravizados negros, há muitos anos do continente africano, milhões de pessoas de diferentes etnias foram vendidas para outros países em condições sub humana, dando origem à impiedosa Diáspora Africana. Destes tantos, cerca de 10 milhões de negros escravizados foram trazidos para as Américas, donde aproximadamente 6 milhões traficados para o Brasil a fim de trabalharem compulsoriamente na lavoura açucareira, na mineração e no plantio de café. Dos africanos que fora trazidos para cá, cerca de 60% foram enviados para a Região Sudeste. Muitos eram de grupos linguísticos e culturais conhecidos por Banto⁷.

Em seu entendimento, Carvalho (1987) afirma que neste caso específico, eram usados pontualmente 2 locais para desembarques dos vassallos de forma a evitar que as doenças se proliferassem na cidade: a Ilha de Vilegagnon e principalmente a Ilha da Marambaia, ambas no Rio de Janeiro. Assim, Marambaia era o principal porto clandestino de desembarque de escravizados no Brasil, região distante

naquela época dos centros urbanos e principalmente, longe da observação pública.

A comunidade Quilombola da Ilha da Marambaia/RJ, formalmente reconhecida como comunidade de povos tradicionais, carrega consigo uma mistura de riquezas social e ambiental que bravamente vem resistindo ao “poderio colonial”. Neste entendimento, os quilombolas que lá residem, buscam consolidar sua identidade enquanto comunidade tradicional, mesmo com a forte possibilidade de “castração cultural” (Silva, 2021). Para Dos Santos (2017, p. 12) “cada cultura é o resultado de uma história particular e isso inclui também suas relações com outras culturas as quais podem ter características bem diferentes”. Neste paradigma, busca-se resistência enquanto remanescentes quilombolas por meio da ancestralidade, historicidade, valorização cultural, Educação Quilombola e Educação Escolar Quilombola.

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

É importante salientar que no dia 5 de julho de 1818 Itaguaí conquista sua emancipação política, agregando Mangaratiba às suas terras. Isto posto, já em 1857, foi construída e inaugurada pelo Imperador Dom Pedro II a Serra Mar ou Estrada Imperial, como ficou conhecida. Caracterizada até os dias atuais como a primeira estrada de rodagem do Brasil, utilizada para o escoamento de escravizados, café e açúcar. Quando do término da quarentena na Ilha da Marambaia/RJ, os escravizados eram levados para os trapiches, a fim de serem comercializados, espécie de vendas. Eram redistribuídos e caminhavam por esta rodovia estratégica, longe dos centros urbanos, visto que Mangaratiba tinha um dos maiores portos para o escoamento de café do Vale do Paraíba. Esta audácia de Dom Pedro II se dá pelo fato da consolidação para o governo dos melhores, dos privilegiados, que com o desenvolvimento da região, acabara por trazer ilustres construções e “melhor aprimoramento” de mão de obra.

Para a historiadora Yabetá e Gomes (2013), na época de maior crescimento e prosperidade de Mangaratiba, nascia o Comendador Joaquim José de Sousa Breves, abastado fazendeiro, dono dos trapiches do Saí e da Marambaia. Proprietário de mais de 6.000 escravizados e 20 fazendas, chegou a produzir mais de um por cento da produção brasileira de café. Em conjunto com sua família aplicou uma estrutura produtiva e comercial na região por meio da produção, transporte, lavoura e tráfico de escravos. Na trajetória dos anos subsequentes, Breves destacava-se como o “Rei do Café” e como o maior escravocrata do Brasil. Realizou suntuosas construções, dentre as quais o maior trapiche para armazenagem e escoamento de café no centro de Mangaratiba. Fez dessa região, um local de cruéis

leilões de escravizados, com casas de bilhar, pensões, cocheiras, teatro e uma gigantesca casa de feitura de vasilhames para armazenamento de vinhos, aguardente e cachaça.

Isto posto, Marambaia servia estrategicamente como ponto de desembarque clandestino de escravizados, tanto para quarentena quanto para a recuperação desses escravizados que chegavam em grande maioria debilitados. Ressalta-se também que, por conta dessa audácia, pensada propositalmente, o local lhe rendera durante anos uma fonte constante de reposição de mão de obra escrava, fator essencial para a constituição de sua imensa fortuna (Urbinati, 2004). A Ilha se tornava um local de idas e vindas de navios negreiros. Ponto de recebimento e triagem de escravizados, que após se recuperarem, eram enviados para uma das fazendas dos “Breves”, principalmente a Fazenda São Joaquim da Gramma localizada no interior do Rio de Janeiro, na cidade de Passa Três. Baseado na chancela da Lei n.º 601 de 18 de setembro de 1850, que versa sobre as terras devolutas do Império :

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

Joaquim José de Souza Breves 6 anos mais tarde, em 27 de fevereiro de 1856 fez constar no livro de registros de terras da Paróquia de Itacuruçá, como forma de garantidor e proprietário (Brasil, 1856, p. 8v):

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

Depreende-se então que há grande consenso por parte dos historiadores em reafirmar que Breves não cessou o tráfico negro na Ilha da Marambaia/RJ, mesmo com a proibição no Brasil (Urbinati, 2004). Pelo contrário, adquiriu novas engenhocas que demandariam menos tempo nessas empreitadas:

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

No ano de 1889, especificamente no dia 30 de setembro, Breves faleceu e por conseguinte, toda sua fortuna entrou em decadência. Menciona-se, a Ilha da Marambaia/RJ que ainda tinha como construção o casebre principal (sede), uma senzala e uma pequenina capela, ambas na Praia da Armação e que posteriormente sua viúva, Maria Isabel Gonçalves de Moraes Breves venderia junto com a Ilha, como forma de pagamento à Companhia Promotora de Indústrias e Melhoramentos. Com sua morte, a Ilha da Marambaia foi vendida a Companhia Promotora de Indústrias e Melhoramentos, 1891, e

posteriormente, ao Banco da República do Brasil. Anos depois, 1896, Marambaia foi transferida para o Banco da República do Brasil, conforme consta do Cartório de Rio Claro/RJ, livro 1, folha n.º 68, matrícula n.º 121 (Silva, 2021). Neste entreposto, em 1905 a União Federal já “proprietária” da Ilha, deixa à disposição o local para a Marinha do Brasil, como disserta Lopes (2010):

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

A Comunidade Quilombola da Ilha da Marambaia/RJ ainda apresenta fortes características do período estatal sob a vigência da Escola Nacional de Pesca (1940 a 1970), reforçada com a entrada da Marinha do Brasil no ano de 1971 para instalação do CADIM (Silva, 2021). A forte presença dessas instituições na região, acabou delimitando a comunidade quilombola territorial e socialmente, cuja presença mais ostensiva era exercida pela MB.

No ano de 1939, o Presidente Getúlio Vargas doou a Ilha da Marambaia/RJ à Fundação Abrigo Cristo Redentor para que ele implantasse a Escola Técnica de Pesca Darcy Vargas. Neste período houve a instalação de saneamento básico e a construção de uma cooperativa. Nesse mesmo tempo, houveram também a criação de uma escola primária, residências que continham água encanada, esgoto e energia elétrica (Silva, 2021).

Embora novamente a Ilha tenha sido objeto de doação entre entes governamentais e políticos, a chegada da Escola Técnica transformou a vida dos ilhéus, pois havia um assistencialismo que até o momento não existia. Neste caso, houve a construção da capela Nossa Senhora das Dores, de um hospital, farmácia, fabrica de gelo, redes de pesca, padaria, estaleiro e foram criados também projetos de horticultura e produção animal, que abasteciam os operários, técnicos e os alunos e alunas da escola de pesca, reduzindo o custo com a alimentação desses operários. Em 1940, inaugura-se a escola primária Levy Miranda e a fábrica de conservas e prensados de sardinhas, sendo os operários em grande parte os próprios moradores da Ilha (Silva, 2021).

Obstante a isto, a escola de pesca foi transformada na Escola de Aprendizes de Marinheiros do Rio de Janeiro, por ocasião da chegada da MB. Foram abrigados cerca de 60 discentes, em sua maioria jovens oriundos do asilo mantido pela polícia militar do Rio de Janeiro, encaminhados pelo diretor da

Casa de Detenção. No entanto, o local não durou muito tempo de fato, pois as “condições miseráveis de existência” de uma população não inferior a 500 pessoas, em situação de “evidente subnutrição”, pescando para comer e destituídas de “qualquer estímulo para trabalhar e poupar” (Lopes, 2010, p. 5). Nesse mesmo tempo, a transferência entre a administração da Escola de Pesca e da Marinha do Brasil foi realizada por meio do encerramento e desativação das estruturas locais específicas.

Passados os anos, atualmente, uma das maiores conquistas além da titulação e o funcionamento da Escola Municipal Levy Miranda é a possibilidade de os moradores poderem realizar a Educação Básica (até os anos finais do Ensino Fundamental II) dentro da Ilha. Em contrapartida, os jovens para concluir o Ensino Médio, tem de obrigatoriamente buscar escolas fora da Marambaia, dependendo do transporte oferecido pela MB com apenas 2 horários disponíveis, o que desmotiva os familiares de estudantes. Há a possibilidade de utilização de transporte aquaviário particular, porém é muito dispendioso. Outro fato que merece relevância é o deslocamento dos ilhéus até a escola, que dependendo da praia que o aluno reside, ele tem que demandar uma caminhada de aproximadamente 60 minutos.

No sentido de promover uma educação culturalmente referenciada, de acordo com Oliveira (2009), graças ao esforço dos professores da escola, foi promovido com modalidade própria, uma estratégia que procura equilibrar a educação tradicional com as temáticas de matrizes afro-brasileira, buscando por meio do decolonialismo o enfrentamento a “castração cultural”. Assim, eles enaltecem ações de educação formais (Educação Escolar Quilombola) e informais (Educação Quilombola), com a perspectiva de aproximação da educação à realidade local (Oliveira, 2014). Dessa forma, a Comunidade Quilombola da Ilha da Marambaia/RJ, com o apoio da Escola Municipal Levy Miranda, empreende uma luta no campo identitário, que defende o entendimento do campo de luta pelo território por uma educação culturalmente referenciada.

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

4. Conclusões

O presente artigo situou-se no âmbito da pedagogia decolonial, com um percurso investigativo baseado no corpus de entendimento dos autores do Grupo Modernidade/Colonialidade e daqueles que de alguma forma contribuíram para o postulado da criticidade em relação ao bojo do processo investigativo da educação das relações étnico-raciais e da interculturalidade. Assim, buscou-se averiguar para

compreender como o processo de encobrimento da cultura quilombola interfere na formação identitária dos habitantes da Restinga da Ilha da Marambaia/RJ, cujas formas de implementação de políticas e estratégias para o enfrentamento da “castração cultural” se dão principalmente via Escola local.

Na busca documental, verificou-se que a Escola Municipal Levy Miranda desempenha um excelente papel oferecendo os “meios” e os “instrumentos” para o desenvolvimento da identidade cultural local, fazendo o descortino do processo da colonialidade. É de fundamental importância, porque intervém na transgressão da colonialidade do ser, do saber e do poder. Por meio da prática docente, são reproduzidos os saberes e fazeres quilombolas próprios da comunidade em consonância com os valores, cultura e história, resgatando a principal função da educação: propiciar a construção de conhecimento para a transformação da sociedade.

Em relação a isto, há de se relatar que esta Escola vem buscando contribuir sobremaneira para os interesses da comunidade, o que significa voltar-se para o interior de onde teve sua origem, de onde foi originalmente pensada. Caso contrário, da maneira como se pensava ser, a Escola não estaria resgatando os valores culturais e não estaria interagindo com as especificidades da comunidade local, formando jovens que possivelmente iriam sair da Ilha sem um convívio maior com a história do seu povo.

Avolumar uma elucubração sobre a legislação que versa sobre a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira a partir de uma perspectiva pedagógica “outra”, cujo entendimento epistemológico venha possibilitar uma aliança de enfrentamento às questões veladas do racismo presente nos costumes sociais e nas práticas educacionais, possibilitará a inserção dos conteúdos nas atividades escolares com vistas à pedagogia decolonial. Assim, ter-se-á maior aproveitamento dos conhecimentos tradicionais, ancestrais e culturais, possibilitando que a “tradução” intercultural entre a sabedoria científica e a sapiência quilombola, deve trazer à baila um novo entendimento que acareie as afirmativas que velam sobre os privilégios que legitimam o ocidente como uníssonos à verdade e à universalidade.

A situação da Comunidade Quilombola ser localizada em uma ilha é um aspecto muito relevante. Primeiramente pelos vínculos sociais e pessoais, onde a questão do território influencia amplamente no cotidiano da comunidade: manutenção dos usos e costumes quilombolas que geram conexões e empoderamentos, fazendo enfrentamentos às situações pormenores que possam surgir.

Por fim, compreendeu-se que a Escola é a instituição principal e indispensável para fomentar as aprendizagens essenciais de uma sociedade mais justa e solidária, modificando realidades colonizadas em novas perspectivas de conhecimentos “outros”. É por meio da educação formal gratuita e de qualidade e também da educação informal, que contemple os saberes e fazeres das comunidades tradicionais e dos povos originários, que o processo de mudança de pensamentos será capaz de sobrepujar obstáculos, rompendo com o que almeja a colonialidade: a “castração cultural”.

5. Referências

ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. **Metamorfoses indígenas: identidade e cultura nas aldeias coloniais do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 2003.

ARROYO, Miguel Gonzáles. **Currículo, território em disputa**. Editora Vozes Limitada, 2014.

ARRUTI, José Maurício Andion (org). **Relatório Técnico Científico da Comunidade Remanescente de Quilombo da Ilha da Marambaia**. Rio de Janeiro: Koinonia Presença Ecumênica e Serviço, 2003.

BRASIL. **Lei n.º 601/1850**, de 18 de setembro de 1850. Dispõe sobre as terras devolutas do Império. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l0601-1850.htm. Acesso em 12 de Agosto de 2022.

BRASIL. **Lei n.º 10.639**, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira”, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10639.htm. Acesso em 10 Nov. 2022.

BRASIL. Tribunal Superior Eleitoral. **Plano de Governo para Mangaratiba 2020/2024**. Disponível em: https://divulgacandcontas.tse.jus.br/candidaturas/oficial/2020/RJ/58513/426/candidatos/742096/5_1600984386318.pdf. Acesso em 05 de Janeiro de 2021.

BRASIL. Arquivo Público do Estado do Rio de Janeiro. **Registro Paroquial de Terras. Declarante: Joaquim José de Souza Breves**, 27 de fevereiro de 1856. Livro n.º 50. Freguesia de Sant’ Anna de Itacurussá – Município de Mangaratiba. Folha: 8v.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. **Resolução CNE/CEB n.º 8, de 20 de novembro de 2012**. Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, 21 de novembro de 2012, Seção 1, p. 26.

BUENO, Eduardo. **Brasil, uma história**. Leya, 2018.

CARRIL, Lourdes. **Quilombo, Favela e Periferias. A longa busca da cidadania**. São Paulo: Annablume; FAPESP, 2006.

CARVALHO, José Murilo de. **Os bestializados: o Rio de Janeiro e a República que não foi**. São Paulo, Companhia das Letras, 1987.

DAMASCENA, Quecia Silva et al. Identidade Negra, Educação e Silenciamento: o olhar pedagógico para a aplicação da Lei Federal n.º 10.639/03. **Revista Teias**, Rio de Janeiro-RJ, v. 19, n.º 53, p. 6-19, 20 jun. 2018. Universidade de Estado do Rio de Janeiro. Disponível em: <https://doi.org/10.12957/teias.2018.29313>. Acesso em 7 Jan. 2021.

DOS SANTOS, Jose Luiz. **O que é cultura**. Brasiliense, 2017.

FANON, Frantz. **Os Condenados da Terra**. 2.ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 44.ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

LOPES, Aline Caldeira. **Marambaia: Processo Social e Direito**. 2010. Dissertação (mestrado em Ciências Sociais) - Programa de Pós-graduação de Ciências Sociais em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 2010.

MIRANDA, Shirley Aparecida de. Educação escolar quilombola em Minas Gerais: entre ausências e emergências. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n.º 50, maio/ago. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/vtvxW4PdPS4DjksjXqxHN/?lang=pt>. Acesso em 11 Jun. 2022.

OLIVEIRA, Olívia Chaves de. **As possibilidades de novos rumos para a educação formal na Ilha da Marambaia-RJ**. 2009.

SANTOS, Boaventura de Souza. Para além do pensamento abissal. In: SANTOS, Boaventura de Souza; MENESES, Maria Paula. **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Boaventura de Souza; NUNES, João Arriscado. Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade. In: SANTOS, Boaventura de Souza (Org.). **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. p. 25-68.

SANTOS, Boaventura de Souza. Do pós-moderno ao pós-colonial: e para além de um e de outro. **Conferência de abertura do VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais**, Coimbra, 16 set. 2004. Disponível em: <https://estudogeral.sib.uc.pt/handle/10316/43227>. Acesso em 25 de Outubro de 2022.

SILVA, Renan Mota. **Comunidade Quilombola da Ilha da Marambaia/RJ: Educação, Ancestralidade e Decolonialidade**. Dissertação de mestrado em Educação, 2021.

URBINATI, Inoã Pierre Carvalho. **Política e Escravidão no Brasil Império: A Vida de Joaquim de Souza Breves**. Rio de Janeiro, IFCS/ UFRJ, 2004.

QUIJANO, Anibal. Colonialidad del poder y clasificación social. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramón. (Org.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica mas allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007, cap. 6, p. 93-127.

QUIJANO, Anibal. Colonialidad y modernidad-racionalidad. In: PALERMO, Zulma; QUINTERO, Pablo. (org.). Aníbal Quijano: textos de fundación. **Buenos Aires: Ediciones del signo**, 2014. p. 60-70.

QUIJANO, Anibal. Colonialidad y modernidad-racionalidad. In: PALERMO, Zulma; QUINTERO, Pablo. (org.). **Aníbal Quijano: textos de fundación**. Buenos Aires: Ediciones del signo, 2014. p. 60-70.

QUIJANO, Anibal. Colonialidad, poder, globalización e democracia. **Novos Rumos**, Ano 17, n.º 37, p. 4-28. 2002. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/novosrumos/article/view/2192/1812>. Acesso em 3 Janurb. 2021.

WALSH, Catherine. Interculturalidad y (de) colonialidad: perspectivas críticas e políticas. In: **Congresso da Association Pour la Recherche Interculturelle (ARIC) 2009**. Florianópolis, UFSC. Anais eletrônicos. Disponível em: <http://aric.edugraf.ufsc.br/congrio/anais/artigo/767/textoCompleto>. Acesso em 14 Dez. 2022.

YABETA, Daniela; GOMES, Flávio. **Memória, cidadania e direitos de comunidades remanescentes (em torno de um documento da história dos quilombolas da Marambaia)**. Afro-Ásia, p. 79-117, 2013.

Recebido em: 29-11-2024

Aceito em: 19-12-2024

Endereço para correspondência:

Nome: RENAN MOTA SILVA

E-mail: renanmota16@hotmail.com.br



Esta obra está licenciada sob uma [Licença Creative Commons Attribution 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)