

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS
Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação

Matheus Henrique Velozo Gonçalves

**O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA EM
UMA COMUNIDADE NO MUNICÍPIO DO SERRO: Diálogos com professoras,
Comunidade e outros sujeitos sociais**

Belo Horizonte
2019

Matheus Henrique Velozo Gonçalves

**O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA EM
UMA COMUNIDADE NO MUNICÍPIO DO SERRO: Diálogos com professoras,
Comunidade e outros sujeitos sociais**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, como requisito parcial para à obtenção do título de Mestre em educação.

Área de concentração: Profissão Docente: Constituição e Memória.

Orientadora: Professora Doutora Lorene Dos Santos.

Belo Horizonte
2019

FICHA CATALOGRÁFICA

Elaborada pela Biblioteca da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

G635p Gonçalves, Matheus Henrique Velozo
O processo de construção da educação escolar quilombola em uma comunidade no município do Serro: diálogos com professoras, comunidade e outros sujeitos sociais / Matheus Henrique Velozo Gonçalves. Belo Horizonte, 2019.
182 f..

Orientadora: Lorene dos Santos
Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais.
Programa de Pós-Graduação em Educação

1. Comunidade Quilombola do Ausente - Serro (MG). 2. Inclusão em educação - Quilombolas - Serro (MG). 3. Formação de professores. 4. Inclusão escolar. I. Santos, Lorene dos. II. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

SIB PUC MINAS

CDU: 371.214

Ficha catalográfica elaborada por Rogério da Silva Marques - CRB 6/2663

Matheus Henrique Velozo Gonçalves

**O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA EM
UMA COMUNIDADE NO MUNICÍPIO DO SERRO: Diálogos com professoras,
Comunidade e outros sujeitos sociais**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, como requisito para à obtenção do título de Mestre em educação.

Prof.^a Dr. Lorene, dos Santos – PUC Minas (Orientadora)

Prof. Dr. Amauri Carlos Ferreira– (PUC Minas)

Prof. ^a Dr. Shirley Aparecida de Miranda (UFMG)

Belo Horizonte, 28 de março de 2019

À minha querida e inestimada mãe, Valéria, por
todo o apoio e força que me dá.

Ao quilombo de Ausente, pelo acolhimento e
recepção.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, em primeiro lugar, a minha mãe, Valeria, que nunca desistiu de mim, mesmo quando eu mesmo já havia desistido.

As minhas avós Glória e Celina, pelos cuidados e zelos com a minha pessoa.

A minha companheira e amiga, Natássia, pelos momentos de conforto, carinho e afago nos dias de tormenta, sem ela esse trabalho não seria possível.

Ao meu pai, Cláudio, minha tia, Mércia, e meu primo, Luis.

Aos meus irmãos, Giulia e Davi, a quem dedico a vida.

A minha madrinha, Rozeli, que sempre torceu por mim.

A vizinha e amiga, Marisa, pelas conversas reconfortantes e animadoras.

A minha querida orientadora, professora Lorene dos Santos, pessoa a quem me inspiro, meus sinceros obrigado.

Ao professor Mário Cléber, pelas motivações e ensino desde o início dessa caminhada.

A todos os professores que tive o prazer de conhecer e que me ensinaram algo durante esses anos de graduação e mestrado, em especial aos professores, Ricardo Ribeiro com quem compartilhei experiências inestimáveis.

Aos professores Amauri Ferreira e Shirley Miranda por contribuírem com esse trabalho.

A todos e todas extensionistas com quem atuei no projeto “Educação Escolar Quilombola no Serro”.

A todos os alunos/as e professoras/es do Curso “Afirmando Direitos: formação em educação e quilombos em Minas Gerais” da UFMG, nossos diálogos foram fulcrais para construção desse trabalho.

Aos amigos que fiz durante os anos de mestrado, em especial, a Fernanda, uma das pessoas mais fortes e corajosas que já conheci, ao inestimado amigo Ricardo, com quem compartilho a luta por uma educação emancipatória e diversa, a Andreza pela

sua cordialidade e militância em prol da valorização da cultura negra e combate ao racismo, e ao Wanderson, exemplo de pessoa e de pai.

Aos amigos de copo e de longa data, Luiz (Pombo), Ricardo (cacau), Robson (Dino) e Davidson pelo incondicional apoio.

Aos amigos “piões” Diego, Ronan e Bernardo, pelos momentos de risadas, que vieram muito a calhar.

Ao Leônidas, Dona Vera e Senhor Jurandir, da Comunidade quilombola de Baú, pessoas que muito me ajudaram e a quem chamo de amigos.

A PUC e a Capes, pelo auxílio que possibilitou essa pesquisa.

A toda a Comunidade quilombola de Ausente, pelo carinho, acolhida e por me fazer sentir em casa. Esse trabalho é para vocês.

“Sou da sua raça, mano, é a nossa vitória
Já foram farsa, vamo, conta nossa história
Quilombos, favelas, no futuro seremos reis,
[...]seremos a negra mais linda desse baile,
chame. A negra velha mais sábia, crianças a
chave. Eles são cadeado, já foram correntes,
sabe?”

Djonga

Resumo

Esta pesquisa tem como objeto de estudo o processo de construção de uma proposta de Educação Escolar Quilombola (EEQ), em uma escola localizada na Comunidade Quilombola de Ausente, no município do Serro, em Minas Gerais. Buscou-se entender alguns dos debates, circulação de ideias e construção de propostas pedagógicas para a efetivação da educação escolar quilombola, vivenciadas naquela comunidade, envolvendo o diálogo entre professoras, moradores da Comunidade e outras instâncias e sujeitos sociais, com destaque para projetos extensionistas que atuaram na Comunidade pesquisada. A Resolução CNE/CEB Nº 8, de 20 de novembro de 2012, definiu Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola na Educação Básica que orientam os sistemas de ensino no processo de implementação da EEQ. Essas diretrizes trazem avanços na concepção e orientações para implementação da Educação Escolar Quilombola. Contudo, a pesquisa bibliográfica e de campo evidenciou que essa modalidade de educação ainda é um processo em curso, que se efetiva de forma não linear, em meio a disputas de ideias e barreiras situacionais e institucionais que permeiam o trabalho realizado no cotidiano das escolas quilombolas, envolvendo a participação dos professores, dos quilombolas, de instâncias oficiais e da sociedade civil, destacando-se a necessidade de pesquisas acadêmicas e projetos de extensão. Desenvolvemos um estudo de caso, em que investigamos a atuação das professoras e as vozes de lideranças e pais das crianças que estudam na escola, através de observação participante e entrevistas semiestruturadas com diferentes sujeitos envolvidos na pesquisa. Os resultados obtidos revelam e reafirmam que o diálogo intenso e sistemático entre Comunidade e escola é basilar para uma efetiva construção da EEQ, assim como é fundamental a atuação de secretarias de educação e outros órgãos oficiais, e de instâncias formadoras, como universidades, ressaltando-se a necessidade de cursos de formação continuada com professores e projetos de extensão que promovam diálogos entre estes e os quilombolas.

Palavras-Chave: Educação Escolar Quilombola – formação de professores – diversidade étnico-racial

Resumen

Esta investigación tiene como objeto de estudio el proceso de construcción de una propuesta de Educación Escolar Quilombola (EEQ), en una escuela ubicada en la Comunidad Quilombola de Ausente, en el municipio del Serro, en Minas Gerais. Se buscó entender algunos de los debates, circulación de ideas y construcción de propuestas pedagógicas para la efectivización de la educación escolar quilombola, vivenciadas en aquella comunidad, involucrando el diálogo entre profesoras, moradores de la Comunidad y otras instancias y sujetos sociales, con destaque para proyectos extensionistas que, actuaron en la Comunidad investigada. La Resolución CNE / CEB Nº 8, de 20 de noviembre de 2012, definió Directrices Curriculares Nacionales para Educación Escolar Quilombola en la Educación Básica que orientan los sistemas de enseñanza en el proceso de implementación de la EEQ. Estas directrices traen avances en la concepción y orientaciones para la implementación de la Educación Escolar Quilombola. Sin embargo, la investigación bibliográfica y de campo evidenció que esa modalidad de educación sigue siendo un proceso en curso que se efectúa de forma no lineal. en medio de disputas de ideas y barreras situacionales e institucionales que permean el trabajo realizado en el cotidiano de las escuelas quilombolas, involucrando la participación de los profesores, de los quilombolas, de instancias oficiales y de la sociedad civil, destacándose la necesidad de investigaciones académicas y proyectos de extensión. Desarrollamos un estudio de caso, en el que investigamos la actuación de las profesoras y las voces de líderes y padres de los niños que estudian en la escuela, a través de observación participante y entrevistas semiestructuradas con diferentes sujetos involucrados en la investigación. Los resultados obtenidos revelan y reafirma que el diálogo intenso y sistemático entre Comunidad y escuela es fundamental para una efectiva construcción de la EEQ, así como es fundamental la actuación de secretarías de educación y otros organismos oficiales, y de instancias formadoras, como universidades, si la necesidad de cursos de formación continuada con profesores y proyectos de extensión que promuevan diálogos entre éstos y los quilombolas.

Palabras Clave: Educación Escolar Quilombola - formación del profesorado - diversidad étnico-racial

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABA – Associação Brasileira de Antropologia

ADCT – Ato das Disposições Constitucionais Transitórias

ART – Artigo

CC/PR – Casa Civil da Presidência da República

CEB – Resolução da Câmara de Educação Básica

CEDEFES – Centro de Documentação Eloy Ferreira

CNE – Conselho Nacional de Educação

CONAQ – Coordenação Nacional das Comunidades Quilombolas

CONEA – Conferência Nacional de Educação

CONEB – Conferência Nacional da Educação Básica

CP – Conselho Pleno

EEQ – Educação Escolar Quilombola

FCP – Fundação Cultural Palmares

FNDE – Fundo Nacional da Educação

FUNASA – Fundação Nacional de Saúde

GEPERUAZ – Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação do Campo na Amazônia

GTEQ – Grupo de Trabalho da Educação Quilombola de Minas Gerais

INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

ISA – Instituto Socioambiental

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MDA – Ministério do Desenvolvimento Agrário

MDS – Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome

MEC – Ministério da Educação

MG – Minas Gerais

MI – Ministério da Integração Nacional

MinC – Ministério da Cultura

MME – Ministério de Minas e Energia

MNU – Movimento Negro Unificado

MS – Ministério da Saúde

MTE – Ministério do Trabalho e Emprego

N' Golo – Federação das Comunidades Quilombolas do Estado de Minas Gerais

OIT – Organização Internacional do Trabalho

ONU – Organização das Nações Unidas

PAA – Programa de Aquisição de Alimentos

PBQ – Programa Brasil Quilombola

PDT – Partido Democrático Trabalhista

PNAE – Programa Nacional de Alimentação Escolar

PNE – Plano Nacional de Educação

PNHR – Programa Nacional de Habitação Rural

PT – Partido dos Trabalhadores

PUC MINAS – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

RJ – Rio de Janeiro

SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

SEE-MG – Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais

SEPPIR – Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
1 - DOS QUILOMBOS ÀS COMUNIDADES REMANESCENTES: BREVES APONTAMENTOS HISTÓRICOS.....	25
1.1 A escravidão na historiografia.....	25
1.2 Quilombos como forma de resistência escrava	30
1.2 O quilombo no pós-abolição: Mudanças de paradigmas.....	35
2 - MOVIMENTOS NEGROS E QUILOMBOLAS E SUAS ARTICULAÇÕES NA CONSTRUÇÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA	46
2.1 Movimento Negro e Movimento Quilombola: Sujeitos coletivos e políticos	47
2.2 Marcos oficiais e instituições conquistados pelo Movimento negro e quilombola.....	52
2.2.1 O artigo 68 do ADCT	55
2.2.2 Fundação Cultural Palmares (FCP)	57
2.2.3 Secretaria de políticas de promoção da igualdade racial (SEPPIR) e o Programa Brasil Quilombola (PBQ).....	59
2.2.5 Grupo de Trabalho da Educação Quilombola de Minas Gerais (GTEQ)	60
2.2.6 Coordenação Nacional das Comunidades Quilombolas (CONAQ)	61
2.2.7 Federação das Comunidades Quilombolas do Estado de Minas Gerais (N'Golo)	62
2.2.8 Centro de Documentação Eloy Ferreira (CEDEFES).....	64
2.2.9 Instituto socioambiental (ISA).....	64
2.3 Educação Escolar Quilombola: um processo em construção	66
2.3.1 Pressupostos e processo de construção das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola	66
2.3.2 Outros sujeitos sociais: A Extensão Universitária na construção da Educação Escolar Quilombola.....	73
3 - ASPECTOS METODOLÓGICOS PARA PESQUISA SOBRE EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA: PROFESSORES, PROJETOS EXTENSIONISTAS E QUILOMBOLAS.....	78
3.1 Estudo de caso.....	81
3.1.1 Quilombo de Ausente: A comunidade e a escola	82
3.2 Observação participante.....	85
3.3 Entrevistas semiestruturadas	88
3.4 Levantamento bibliográfico.....	90
4 - AS VOZES DA COMUNIDADE: OS PAIS E LIDERANÇAS NA CONSTRUÇÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA EM AUSENTE	96
4.1 Dimensões da identidade e cultura no quilombo de Ausente: Saberes, fazeres e práticas culturais	97
4.2 Manifestações linguísticas e religiosas: Vissungos e Catopês na dimensão da cultura e identidade em Ausente.....	106

4.3 A comunidade quilombola de Ausente e suas relações com a escola	109
4.4.1 A escola de Bento Brandão	111
4.4 A educação informal na construção da educação escolar quilombola	114
4.5 A escola e suas relações com a Comunidade: A visão dos quilombolas	119
4.6 Uma Escola quilombola?	123
5 - AS VOZES DAS PROFESSORAS NA CONSTRUÇÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA	126
5.1 Conhecendo as professoras: Formação inicial e continuada	127
5.2 A dinâmica escolar: Educação do Campo e suas relações com a educação escolar quilombola.....	131
5.3 Cultura escolar e saberes escolares na educação escolar quilombola em Ausente .	135
5.4 Aproximações e distanciamentos entre escola e os saberes da Comunidade	144
5.5 Outros agentes sociais na construção da EEQ: o papel da Secretaria Municipal de Educação do Serro e os projetos de extensão	149
CONSIDERAÇÕES FINAIS	154
REFERÊNCIAS	158
APÊNDICES.....	174

INTRODUÇÃO

Esta dissertação apresenta os resultados de uma investigação, que teve como objeto de estudo, o processo de construção de uma proposta de Educação Escolar Quilombola (EEQ), na Escola Municipal “José Sales Gomes”, localizada na Comunidade quilombola de Ausente, no município do Serro, em Minas Gerais. Buscamos ouvir os sujeitos históricos envolvidos em tal processo, privilegiadamente professores e quilombolas. Consideramos também a participação de diferentes instâncias e sujeitos sociais que vêm atuando junto às comunidades quilombolas, como é o caso de projetos de extensão universitária, em especial, o projeto intitulado “Educação Escolar Quilombola no Serro”, que desenvolveu suas atividades junto às comunidades do município, entre os anos de 2015 e 2017. A nossa pesquisa buscou entender o processo de debates, circulação de ideias e construção de propostas pedagógicas, para a efetivação da educação escolar quilombola, vivenciada naquela comunidade.

Para alcançar tal objetivo, procuramos investigar como é abordada a temática quilombola em tal escola, apontando ações desenvolvidas, temas trabalhados, saberes mobilizados, diálogos com a comunidade; analisar de que forma tais ações e propostas dialogam com as legislações pertinentes, como a Lei 10.639/2003, que institui a obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana na Educação Básica, e a Resolução CNE/CEB Nº 8/2012, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica; entender quem são os professores que atuam na escola da Comunidade investigada, indagando sobre suas trajetórias de vida, formação inicial e continuada e suas percepções sobre o a construção da Educação Escolar Quilombola.

O interesse pelo tema neste estudo se explica pela trajetória política, de formação e de vida do autor. Ainda no primeiro período da graduação em História, escolhi pesquisar sobre as comunidades remanescentes de quilombos em Belo Horizonte, ao desenvolver um primeiro projeto de pesquisa para a disciplina de “Introdução ao Estudo da História”. Outras experiências ajudaram a fortalecer o interesse pela área da Educação e pela Educação Escolar Quilombola, em especial,

a partir da minha participação¹ como extensionista no projeto “Educação Escolar Quilombola no Serro (MG)”, realizado pela Pró-Reitoria de Extensão da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais.

Tal projeto promoveu encontros e atividades de formação continuada junto a membros das comunidades, professores/professoras e coordenadores pedagógicos que atuam nas escolas (ou em escolas que atendiam crianças quilombolas), das comunidades de Ausente, Baú, Fazenda Santa Cruz, Vila Nova e Queimadas, no município do Serro, MG.

Permaneci nesse projeto de extensão por dois anos (2015/2016) e durante as atividades no projeto desenvolvi diversos trabalhos de campo nas comunidades quilombolas do Serro, realizando entrevistas com os moradores, com temas que envolviam questões relacionadas à cultura e história dessas comunidades, além de coletar informações sobre a educação nas escolas quilombolas do Serro. Realizei trabalhos com as crianças quilombolas, como a aplicação de metodologias participativas, tais como “mapas mentais”, com intuito de coletar materiais e produzir conhecimentos sobre áreas importantes das comunidades quilombolas, na visão das crianças e dos moradores adultos e idosos.

Com esse trabalho, também tive a oportunidade de realizar visitas técnicas em outras comunidades quilombolas em Minas Gerais, como a Comunidade quilombola do Barro Preto, em Santa Maria do Itabira, e a Comunidade de Carrapatos de Tabatinga, localizada na cidade de Bom Despacho. Essas experiências me possibilitaram conhecer outras realidades das comunidades quilombolas, bem como suas histórias, suas lutas e cultura.

Além dos trabalhos realizados nas comunidades, também tive a oportunidade de trabalhar com documentos do início do século XX, referentes à educação no Serro, que fazem parte do acervo de documentos do Arquivo Público Mineiro, da “Secretaria do Interior de Minas Gerais”. Tive ainda a oportunidade de trabalhar na elaboração da exposição “Quilombismos de Todo Dia – As Muitas Buscas pela Liberdade no Cotidiano da Escravidão” (organizada pelo professor Ricardo Ferreira Ribeiro da PUC Minas), da segunda edição do Canjerê – Festival de Cultura Quilombola de Minas Gerais, organizado pela Federação das Comunidades

¹ Somente a introdução encontra-se em primeira pessoa do singular. O restante da dissertação está redigido em primeira pessoa do plural.

Quilombolas de Minas Gerais (N'Golo), com apoio Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas), Arquivo Público Mineiro, Museu Mineiro e Memorial Minas Gerais Vale.

Enquanto um jovem negro, me inquietava, e me inquieto, com as questões raciais no Brasil, antes mesmo de ingressar na Universidade. Essas inquietações partiram, em grande parte, das experiências de racismo que vivenciei, e vivencio, e pelas observações de homens e mulheres negros/as à minha volta. Pois só quem sofreu o peso do racismo, mesmo que de forma escondida e velada, sabe o quanto isso lhe deixa inquieto, reflexivo e, por vezes, desolado. Via, e ainda vejo, as comunidades quilombolas como uma forma de resistência, resistência que em uma sociedade racista, conservadora e opressora, tem sua importância elevada a patamares ímpares.

No fim dos meus quatro anos de graduação, consegui ingressar no Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Minas. Com todas as experiências que tive durante minha graduação, não poderia deixar de construir um projeto de pesquisa que envolvesse as minhas vivências nas comunidades quilombolas.

O interesse pela pesquisa em educação advém da crença de que os professores/as têm um papel estratégico no combate à desigualdade racial e ao racismo e à valorização da história e cultura afro-brasileira e quilombola, no Brasil. A escola é também um reflexo da nossa sociedade atual, e nos perguntamos: esclarecer sobre todas as formas de opressão não seria um compromisso social e epistêmico que os professores/as deveriam assumir?

Nesse sentido, partimos do pressuposto de que a Educação Escolar Quilombola se insere dentro de um movimento mais amplo da população negra e suas reivindicações pelo direito a educação. Seu objetivo primeiro é a superação do racismo, a reeducação das relações étnico-raciais e a valorização da herança cultural negra e quilombola, bem como dos diferentes povos que constituem o país. Marco importante do processo de lutas e reivindicações dessas populações foi a promulgação da Lei nº 10.639, sancionada pelo Governo Federal, em 2003, que altera a LDBEN 9.394/96 e determina a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no currículo escolar do ensino fundamental e

médio, e orienta, em geral, a educação das relações étnico raciais. A Lei é acompanhada por Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004).

Apesar de sua extrema importância, tal Lei não aborda especificamente a questão da educação escolar quilombola. Somente a partir da resolução CNE/CEB 04/2010, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, a modalidade de educação escolar quilombola foi oficialmente reconhecida, na seção VII, descrita no art. 41 (BRASIL, 2010). Segundo tal artigo, a Educação Escolar Quilombola deve ser desenvolvida “[...] em integrações educacionais inscritas em suas terras e cultura, promovidas por uma pedagogia própria, com respeito às especificidades étnico culturais das comunidades” (BRASIL, 2010, p. 13). Nesse sentido, o documento: aponta para a formação específica do quadro docente, dentro da estrutura e do funcionamento das escolas quilombolas; reconhece e valoriza a diversidade cultural das escolas e das comunidades quilombolas (BRASIL, 2010, p. 42).

A resolução 04/2010 criou condições para a institucionalização da modalidade educação escolar quilombola, sendo o seu principal desdobramento a Resolução CNE/CEB Nº 8, de 20 de novembro de 2012, que definiu Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Essas Diretrizes orientam os sistemas de ensino no processo de implementação da Educação Escolar Quilombola, estabelecendo bases para a formação inicial e continuada de professores que atuam na educação básica, em escolas dentro das comunidades ou que atendam às crianças e adolescentes quilombolas (BRASIL, 2012).

De acordo com Miranda (2012, p. 374), a modalidade de educação quilombola “insere-se no conjunto mais amplo de desestabilização de estigmas que definiram, ao longo de nossa história, a inserção subalterna da população negra na sociedade e, conseqüentemente, no sistema escolar”. A autora ainda chama a atenção para questões que emergem junto à modalidade educação escolar quilombola, como ampliação da função social da escola, sua relação com território, desenvolvimento sustentável, políticas sociais, garantia do respeito à identidade e o

protagonismo dos próprios quilombolas nas formulações de propostas educativas (MIRANDA, 2012).

Apesar dos avanços trazidos pela legislação educacional, sobretudo a partir da formulação das Diretrizes, são muitos os desafios encontrados para a implementação de propostas de educação escolar quilombola. As condições de funcionamento das escolas quilombolas, analisados por Miranda (2012), mostram precariedade no atendimento aos estudantes.

Das 2.729 comunidades remanescentes de quilombos certificadas pela Fundação Cultural Palmares (FCP)², o Estado de Minas Gerais tem 295 comunidades certificadas, para 381 comunidades existentes e apenas uma titulação de terra³. Segundo os dados trazidos pela pesquisa de Silva (2018a), existem cerca de 2.248 escolas localizadas em território quilombola, em todo território nacional. Em Minas Gerais, existem cerca de 191 escolas, sendo 86% na rede municipal, 12% na rede estadual e 2% privadas/comunitárias⁴.

De acordo com Carril (2017), no Brasil existem 13.196 funções docentes na educação básica, atuando em áreas quilombolas, com a concentração de 63,4% na região Nordeste. Em geral, pouco mais de 50% dos professores que atuam nessa modalidade, no país, têm vínculo efetivo, segundo a autora. Dos professores, 48,3% apresentam formação em nível superior, mas há ainda uma quantidade considerável que possui apenas o ensino fundamental ou médio, ou até o fundamental incompleto. Nesse sentido, percebe-se a insuficiência da formação dos professores, sobretudo na área rural, onde estão mais de 90% dos estabelecimentos escolares quilombolas (CARRIL, 2017).

No entanto, os dados apresentados pela pesquisa de Silva (2018a) apontam para diferenças na formação docente das professoras que atuam em escolas quilombolas no Estado de Minas Gerais:

2 Dados relativos ao ano de 2019, em informações retiradas de: <http://www.palmares.gov.br/wp-content/uploads/2015/07/quadro-geral-18-02-2019.pdf>

Acesso em: 18/02/2019. Apesar do número indicado pela FCP, segundo Arruti (2017), o movimento quilombola estima existir cerca de 5.000 comunidades remanescentes de quilombos, distribuídas em todo território nacional.

3 Segundo a CEDEFS (2007), a única Comunidade mineira titulada, de nome Porto Coris, localizada na cidade de Leme do Prado, não habita mais seu território original, devido a construção da hidrelétrica de Irapé, no Vale do Jequitinhonha.

4 Os dados apresentados por Silva (2018) são relativos ao Censo Data Escola Brasil (INEP) de 2014.

[...] no estado de MG, os docentes das escolas quilombolas majoritariamente possuem curso superior, com destaque para a rede estadual com quase 100% de graduados/as. Embora, tenham altos percentuais de escolarização superior nas redes municipal e privada, ainda tem-se um contingente substantivo de docentes com Ensino Médio e Normal/Magistério. Observa-se também que os docentes da EEQ em MG são predominantemente negros, tanto na rede pública, quanto na rede privada. A maioria dos docentes é do gênero feminino 84,1%, sendo que dos 1077 professores/as, 702 estão na rede municipal, 361 na rede estadual e 14 nas escolas particulares. De acordo o Diagnóstico da EEQ, o número de docentes, em 2014, perfazia um total de 1281, distribuídos entre as Redes Municipal, Estadual e Privada (SILVA, 2018a, p. 47).

Destarte, os desafios de construir uma proposta de educação escolar quilombola envolvem repensar o currículo, a formação docente e a gestão escolar. Trata-se de um processo em construção, que vem se desenvolvendo a partir de diálogos entre o Poder Público, a sociedade civil e seus sujeitos mais importantes, os quilombolas e os professores.

Em que pese as adversidades relacionados à formação dos professores, ou estruturas da escola ou das comunidades, percebe-se, esforços institucionais e intelectuais que têm contribuído para os debates e discussões sobre a lei 10.639/03 e a educação escolar quilombola. Ações que envolvem políticas governamentais e atuações de entidades civis demonstram que a educação escolar quilombola é um amplo movimento voltado à conquista de direitos e visibilidade social por parte dos quilombolas (ARRUTI, 2017).

Esse movimento amplo e a construção de uma proposta em andamento de Educação Escolar Quilombola, no município do Serro, suscitam variadas perguntas, que orientaram nossa pesquisa: como tem sido construída uma proposta de EEQ em uma escola quilombola no município do Serro (MG)? Que diálogos a escola dessa comunidade vem estabelecendo com a cultura e identidade quilombola? De que forma isso se faz presente na cultura escolar, com sua organização de tempos e espaços? Como essas culturas e identidades são contempladas no currículo escolar? Como os professores que atuam na escola dessa comunidade percebem seu papel e atuação para a construção de uma proposta de Educação Escolar Quilombola? De que forma as trocas de experiências e ações de um projeto de extensão universitária podem ter favorecido a construção e o fortalecimento de uma proposta de educação quilombola e diferenciada nessa escola?

Desse modo, no objetivo geral buscamos:

- Analisar o processo de construção de propostas pedagógicas para a efetivação da Educação Escolar Quilombola, vivenciada na escola da Comunidade de Ausente, no município do Serro, MG, envolvendo diálogos entre professoras, comunidades e outros sujeitos sociais.

Quanto aos objetivos específicos, buscamos:

- Investigar como é abordada a temática quilombola em uma escola, apontando as ações desenvolvidas, temas trabalhados, saberes mobilizados, diálogos com a comunidade, entre outros.
- Analisar de que forma tais ações e propostas dialogam com as legislações pertinentes, como a lei 10.639/2003, que institui a obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana na Educação Básica, e a Resolução CNE/CEB Nº 8/2012, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola na Educação Básica.
- Compreender o processo de fortalecimento da Educação Escolar Quilombola a partir da atuação das professoras, quilombolas e outros sujeitos sociais, em especial a atuação do projeto extensionista “Educação Escolar Quilombola no Serro” da Puc Minas.

A escolha pela Comunidade quilombola de Ausente, como campo de pesquisa, se deu pelo grau de aproximação que estabeleci com os mesmos durante os anos nos quais estive atuando no projeto extensionista “Educação Escolar Quilombola do Serro (MG). Mas ainda há muito o que ser investigado, tanto em relação à escola da Comunidade de Ausente, quanto em relação a outras comunidades quilombolas localizadas no município do Serro, região de grande interesse para realização de pesquisas acadêmicas.

Por se tratar de um estudo de caso, que visou investigar as práticas e propostas pedagógicas em construção, foi necessário, e essencial, acompanharmos a rotina de sala de aula de duas professoras que lecionam na escola de Ausente, para melhor compreendermos como são realizadas as abordagens pedagógicas e seus possíveis diálogos e aproximações com a construção de uma proposta de EEQ. Desse modo, a observação participante e as entrevistas realizadas foram

fulcrais para a produção de dados. Pelo que foi revelado pela pesquisa, o trato pedagógico de temáticas quilombolas ou étnico-raciais se dá de maneira pontual e não sistematizada, dificultando a construção da EEQ, nessa escola.

Entretanto, deve-se considerar que ambas as docentes atuam há pouco mais de um ano e meio na escola, e não receberam nenhuma formação específica sobre a questão quilombola, nem antes e nem depois da formação acadêmica, o que evidencia a necessidade de cursos de formação continuada específicos para o trabalho com a EEQ. Também é importante pontuar que, em momentos anteriores, quando o projeto de extensão universitária “Educação Escolar Quilombola no Serro” desenvolveu suas atividades junto a professores e membros das comunidades do Serro, inúmeras ações afinizadas com a proposta de EEQ realizadas pelos professores que atuavam nas escolas das comunidades, naquele momento, foram relatadas. Isso mostra que o processo de construção de propostas de EEQ não é linear, sendo marcado por idas e vindas, avanços e recuos, dependendo das condições de trabalho e das políticas públicas educacionais, em nível federal, estadual e municipal, voltadas à efetivação da EEQ.

Além das professoras, procurou-se realizar observação participante na Comunidade e buscar, através de conversas com lideranças e pais de alunos que estudam na escola de Ausente, ouvir suas histórias, memórias e saberes e indagar se as mesmas são ensinadas em sala de aula, como propõem as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola na Educação Básica (2012). Considerando que os quilombolas são parte fundamental da construção da EEQ, procurou-se observar se havia a participação dos moradores nesse processo.

O que se constatou em campo foi a existência de uma grande expectativa dos moradores em relação à escola e aos professores contemplarem suas histórias e culturas, inserindo-as como parte dos saberes ensinados em sala de aula para as crianças quilombolas. Por outro lado, a participação dos pais e lideranças nesse processo e no cotidiano da escola ainda é tímida, marcada por várias interdições e temores.

Nesse sentido, os resultados obtidos revelam e reafirmam que o diálogo intenso entre a Comunidade e a escola é basilar para uma efetiva construção da

EEQ, assim como há necessidade de cursos de formação continuada que envolvam professores e quilombolas.

Feitas as considerações necessárias, para alcançarmos nossos objetivos, a pesquisa foi subdividida em cinco capítulos. O primeiro apresenta uma breve discussão historiográfica sobre a escravidão e dos sujeitos escravizados para abordarmos o conceito de quilombo, em uma perspectiva histórica, desde o contexto de sua criminalização até o seu reconhecimento legal pelo Estado. Já o Segundo capítulo, buscou pontuar ações e atuações da sociedade civil e dos movimentos sociais negros e quilombolas para a luta pelo direito a educação, e seus desdobramentos institucionais que vão construindo a educação escolar quilombola (EEQ). O terceiro capítulo apresenta os procedimentos metodológicos que foram utilizados nessa pesquisa, e como eles foram empregados durante os dias em campo. Além disso, nesse capítulo discorreremos sobre a comunidade e a escola pesquisada.

No quarto capítulo é feito uma discussão sobre o contexto e processos envolvendo a construção da EEQ na comunidade quilombola de Ausente, onde foram analisadas: as experiências em campo; as observações; entrevistas e conversas informais com membros da Comunidade, à luz de um referencial teórico. No quinto e último capítulo, as análises e experiências em campo são voltadas para questões que envolvem a profissão e o trabalho docente e suas relações com a EEQ, no qual observamos e ponderamos as atuações e relatos das professoras que atuam na escola quilombola de Ausente, bem como o papel da Secretaria Municipal de Educação do Serro.

Destarte, os resultados dessa pesquisa são reveladores, no sentido de ampliar a compreensão da EEQ como um processo em andamento, que necessita da participação efetiva de várias vozes e ações, envolvendo: professores/as e quilombolas; Secretaria Municipal e Estadual de Educação e a União; universidades públicas e privadas; movimentos sociais e sociedade civil, em prol de uma educação que considere outras bases epistemológicas, que combata o racismo e a desigualdade racial, valorizando a cultura e a identidade negra e quilombola.

Por fim, devo registrar que durante o mês que permaneci imerso na Comunidade quilombola de Ausente, fui extremamente bem recebido e acolhido por

todos os seus moradores. Entrei em suas casas – às vezes até pernoitava em algumas –, apreciei suas quitandas e o regozijo de suas conversas, tive a oportunidade de conhecer e estreitar os laços com as pessoas e a Comunidade, que eu já conhecia devido à minha participação no projeto de extensão. Não sou quilombola, nem morador de Ausente, mas por vezes tive a impressão que o era. Estabeleci novos laços de amizade, aprofundei outros e me diverti profundamente, apesar de todo o trabalho sério e rigoroso que realizava. Saí dessa Comunidade, ao fim do período em campo, com a plena sensação de que não estava apenas realizando uma pesquisa acadêmica, mas também vivendo uma incrível e inestimável experiência. Agradeço profundamente a toda a Comunidade pelo acolhimento.

1 - DOS QUILOMBOS ÀS COMUNIDADES REMANESCENTES: BREVES APONTAMENTOS HISTÓRICOS

Neste capítulo, buscaremos situar, brevemente, como a historiografia brasileira vem tratando o tema da escravidão e dos sujeitos escravizados para, em seguida, discutir o conceito de quilombo, em uma perspectiva histórica, desde o contexto de sua criminalização até o seu reconhecimento legal pelo Estado.

Cabe esclarecer que não se trata de esgotar o debate historiográfico sobre os quilombos e a escravidão, o que extrapola os objetivos e o escopo deste trabalho, mas, sim, contextualizar as discussões dentro de uma perspectiva histórica, para situarmos como foram e como são os debates e os entendimentos do que são as comunidades remanescentes de quilombos hoje, bem como a forma como as comunidades quilombolas são pensadas no debate público. Compreendemos que situar o debate historiográfico sobre o tema se configura como essencial para compreender como tem sido o processo de construção da questão dos direitos quilombolas, inclusive no concernente ao direito à educação.

No nosso entendimento, a educação escolar quilombola (EEQ) é um processo em construção que envolve, além dos próprios quilombolas, a atuação de diferentes segmentos da sociedade civil e do Estado, na efetivação da conquista dos direitos historicamente negados à população negra e quilombola. Para melhor compreender a atuação dos sujeitos mais importantes nessa construção, os professores e os quilombolas, em um contexto microsociai de uma comunidade quilombola de Minas Gerais, torna-se importante entender como são pensados os conceitos básicos envolvidos na temática em estudo e como isso reverbera na esfera dos debates públicos sobre o direito à educação.

1.1 A escravidão na historiografia

A escravidão negra se desenvolveu no chamado Brasil Colônia e Império, durante os séculos XVI ao XIX, por mais de 300 anos. Eltis, Behrendt e Richardson (2000) estimam que mais de 11 milhões de africanos, de várias partes da África e de várias etnias, reinos e tribos, foram embarcados em portos africanos. Desse tráfico comercial entre os Atlânticos, estima-se que tenham desembarcado em portos

brasileiros, entre 3,6 e 5,6 milhões de sujeitos escravizados na África, entre 1550 a 1850 (SANTOS, 2018a).

O fenômeno escravista produziu vários efeitos sociais e econômicos para a História do Brasil Contemporâneo. As opressões e as formas de exclusão escravista ajudaram a construir a chamada “questão racial brasileira”, antes e depois da abolição da escravatura. Formado por sujeitos oriundos de diversas partes da África, o fenômeno escravista foi marcado por uma heterogeneidade de culturas, identidades, línguas, religiões, formas de organizações sociais, economia, saberes e experiências, que foram configurando o cenário Brasileiro Colonial, Imperial e Contemporâneo.

A historiografia brasileira sobre o tema da escravidão registra estudos de historiadores e sociólogos de várias escolas historiográficas. A tarefa de tentar resumir toda essa produção é árdua e ultrapassa os objetivos deste trabalho, então apresentaremos uma breve contextualização de abordagens da historiografia brasileira sobre a escravidão e os sujeitos escravizados.

Historiadores, como Slenes (1999), Palermo (2017) e Queiróz (1998), entendem que a historiografia da escravidão pode ser dividida em três momentos distintos, que são marcados por diferentes cisões interpretativas, epistêmicas e metodológicas. A primeira tem como marco os estudos de Gilberto Freyre, nos anos 1930, a segunda encontra suas interpretações na chamada Escola Paulista de Sociologia (1950/70), e, por último, as novas interpretações sobre o tema, a partir dos anos 1980.

Segundo Queiróz (1998), é Gilberto Freyre, com a publicação de “Casa Grande e Senzala”, na década de 1930, o primeiro autor a promover uma certa ruptura com as ideias do chamado “racismo científico”, que postulava a inferioridade cultural negra, abalando, assim, o pensamento hegemônico de autores como Oliveira Vianna e Nina Rodrigues, que apregoavam sobre a inferioridade social negra. Para Schwartz (2001), Freyre foi o autor brasileiro que iniciou uma corrente historiográfica de interpretação da escravidão como um dos elementos centrais para se entender o processo de formação do Brasil.

Em “Casa Grande e Senzala”, Freyre tece considerações sobre o processo de miscigenação como um fenômeno histórico fundamental à formação da sociedade brasileira, assentado no encontro de três culturas distintas, a cultura africana, indígena e europeia. O autor analisa as relações entre senhores e escravos a partir

da vida cotidiana, se afastando de determinações estruturais. Segundo as considerações de Palermo (2017):

O conceito de antagonismos em equilíbrio ofereceu ao pesquisador em apreço a possibilidade de também enxergar a complexa participação do negro na formação da sociedade brasileira. Com isso, [...] pode-se afirmar que Freyre conseguiu enxergar diversas nuances que faziam parte da relação entre senhores e escravos, muito embora haja, em *Casa-grande & senzala*, um enfoque que valoriza mais a aproximação entre senhores e escravos do que as dissensões, [...] deixando de problematizar com maior vigor o caráter subalterno pelo qual os africanos entravam na sociedade brasileira (PALERMO, p. 188).

Portanto, ainda que Freyre tenha concedido, analiticamente, ao colonizador português a liderança e o mérito de ser o agente que criou condições à colonização fincada na miscigenação, tendo em vista o caráter cosmopolita deste povo, não se deve negar que a valorização da função dos povos africanos na sociedade brasileira é um referencial interpretativo importante no legado deixado por essa matriz de pensamento, ainda que essa mesma interpretação seja criticada por alguns autores pela possibilidade de nutrir, em seu bojo, a ideia de democracia racial (PALERMO, 2017, p. 329).

Para o autor, é possível identificar três contribuições de Freyre para a historiografia da escravidão. A primeira é o enfrentamento da obra “*Casa Grande e Senzala*” para com as teses raciais de intelectuais brasileiros que flertavam com o “racismo científico”. O segundo ponto encontra suas bases quando Freyre advoga a miscigenação como uma característica positiva para o processo de formação da sociedade brasileira. E, por último, Freyre destaca e valoriza a cultura africana e o papel do negro para a sociedade brasileira (PALERMO, 2017).

Uma segunda tendência, ou escola historiográfica de interpretação, é aquela que passou a contestar as perspectivas freyrianas sobre a escravidão e seu papel na formação do Brasil, focando suas análises no ponto de vista econômico do capitalismo internacional, na relação senhor e escravo, e no papel do negro e da cultura negra (PALERMO, 2017). Trata-se da chamada “Escola Paulista de Sociologia”, que ganha força entre as décadas de 1950 e 1960, por meio de intelectuais ligados à Universidade do Estado de São Paulo (USP).

Tal escola conta com nomes de pesquisadores como Florestan Fernandes, Fernando Henrique Cardoso, Octavio Ianni e Emília Viotti da Costa, que vão basear suas interpretações e análises sobre a escravidão nas ideias de Caio Prado Júnior e sua obra “*A formação do Brasil contemporâneo*” (1942) (PALERMO, 2017; VAINFAS, 1999). O pensamento e a obra de Caio Prado Júnior relacionam a instituição escravista com o processo de acumulação capitalista, assim, a escravidão

seria intrínseca ao capitalismo comercial global, que objetivava o lucro e a exploração exaustiva da mão de obra escrava, sendo o controle e a repressão dos escravos a ferramenta essencial para o sucesso desse modo de produção (PALERMO, 2017).

Desse modo, as interpretações dessa escola de pensamento sobre o fenômeno escravista são baseadas no antagonismo de classe, na estrutura econômica, na marginalização dos homens livres pobres e na vitimização do escravo (SLENES, 1999). Um marxismo ortodoxo que opunha senhores e escravos, no qual uma infraestrutura econômica condicionava as relações sociais, baseadas na violência e na dominação escrava, em que os sujeitos escravizados eram vistos como “coisa” ou como propriedade passiva do escravocrata (PALERMO, 2017).

O historiador Sidney Chalhoub (2011), em trabalho no qual analisa os processos criminais e as obtenções de alforria de escravos nas últimas décadas do século XIX, no Rio de Janeiro, crítica os autores da Escola Paulista:

Este livro foi uma contestação, mais ou menos explícita ao longo dos capítulos [...] daquilo que batizei aqui de “teoria do escravo-coisa”. Tal teoria tão difundida na produção historiográfica [...] defende a ideia de que as condições extremamente duras da vida na escravidão teriam destituído os escravos da capacidade de pensar o mundo a partir de categorias e significados sociais que não aqueles instituídos pelos próprios senhores. Assim, na formulação de Fernando Henrique Cardoso [...] ocorreria uma ‘coisificação social’ dos negros sob a escravidão; isto é, a ‘consciência do escravo apenas registrava e espelhava, passivamente, os significados sociais que lhe eram impostos’. Procurei demonstrar também que a outra face da teoria do escravo coisa é a ênfase na rebeldia negra. Apesar das diferenças de formulação, a ideia sempre presente aqui é a de que as práticas mais abertas de resistência por parte dos negros era a única maneira de eles se afirmarem como pessoas humanas, como sujeitos de sua própria história. Para F.H. Cardoso, restava aos cativos ‘apenas a negação subjetiva da condição de coisa, que se exprimia através de gestos de desespero e revolta’ [...]. Minhas discordâncias em relação a tais conclusões se devem, por um lado, a problemas de procedimentos de investigação e explicação histórica [...] empenhados em entender aquilo que se passava pelas cabeças dos escravos, porém partem para essa empreitada equipados com armaduras teóricas inexpugnáveis (CHALHOUB, 2011, p. 314-315).

Destarte, Palermo (2017) destaca dois efeitos positivos e um negativo da Escola Paulista para a historiografia da escravidão e para o entendimento desse fenômeno. Por um lado, essa Escola produziu conhecimentos e interpretações que colocaram a escravidão diretamente relacionada ao capitalismo global e à sua formação no Brasil, além de estabelecer bases políticas para lutas contra injustiças

sociais e contra o preconceito racial. Por outro lado, o autor destaca que as interpretações massivamente generalizantes, a partir de um modelo estático e estruturalista, acabaram por não avançar na compreensão das complexas relações entre classe e raça na formação do Brasil.

A última abordagem historiográfica de interpretação do fenômeno escravista ganha força no final da década de 1980 e talvez seja a perspectiva historiográfica com maior aceitação e interpretações até hoje. Segundo Slenes (1999), tal corrente emerge quando há uma releitura das fontes utilizadas pelos historiadores, muito em função das críticas relacionadas ao marxismo ortodoxo feitas por historiadores, tais como o inglês E.P. Thompson.

Thompson criticava o determinismo econômico dos historiadores marxistas e buscava, na antropologia, fundamentos para expandir as reflexões sobre os fenômenos históricos (CHALHOUB, 2011). Estudando os motins da fome na Inglaterra do século XVIII, Thompson (1998) analisa as agitações provocadas pelo aumento dos preços, por maus procedimentos dos comerciantes ou pela fome. Thompson considera as ações populares desse período como disciplinadas e com certos objetivos; esses motins eram realizados também em nome de princípios e defesa de direitos e costumes tradicionais, bem como evidenciavam uma visão consciente das normas, obrigações sociais e das funções econômicas dos vários grupos da sociedade inglesa. Desse modo, ele se afasta de uma tradição marxista que interpretava esses motins como não questionadores do capitalismo que se consolidava, nesse contexto.

Essa corrente historiográfica então se volta a interpretar as fontes e o período escravista considerando um paradoxo (CHALHOUB, 2011) que se encontra entre a constatação da força da política de dominação escrava e as várias descobertas de práticas de resistências culturais por parte dos escravos:

[...] O problema é reconhecer a presença da classe senhorial na forma como os escravos pensavam e organizavam seu mundo e, ao mesmo tempo, entender que os escravos instituíam seu próprio mundo mesmo sob a violência e as condições difíceis do cativeiro, sendo que a compreensão que tinham de sua situação não pode ser jamais reduzida às leituras senhorias de tal situação (CHALHOUB, 2011, p. 28-29).

Dessa forma, as análises sobre a escravidão, que se expandiram especialmente a partir da década de 1980, negavam a “teoria do escravo-coisa”, passando a tratar os escravos como sujeitos escravizados:

A escravidão, a partir dessa fase, não foi mais enxergada pelo prisma do referencial teórico macroestrutural. Ela passou a ser pensada, sobretudo, por meio da valorização do papel dos cativos (e de sua cultura), que, mesmo diante dos horrores da escravidão [...] não deixaram de serem atores sociais, ou seja, não eram vistos apenas como mercadoria ou como mão de obra produtiva para a economia agroexportadora (PALERMO, 2017, p. 339).

Explica Palermo (2017) que esses estudos ganharam notoriedade ao abarcarem questões como a constituição de famílias escravas, o cultivo de terras em propriedades senhoriais como forma de conseguirem as alforrias, as visões de liberdade dos escravos, os vários vínculos de relacionamento que tinham com seus senhores, a luta por acesso à justiça, e tantas inúmeras formas de resistências e organização escrava.

Assim, essa nova abordagem tem como uma das suas premissas a ideia de que as ações dos sujeitos escravizados devem ser vistas e valorizadas como “[...] elementos importantes para a compreensão da própria escravidão e de suas transformações” (LARA *apud* PALERMO, 2017, p. 341). É essa nova interpretação que orienta nossos apontamentos para o próximo tópico, no qual abordaremos uma das formas de resistência e organização escrava – os aquilombamentos, desde o conceito deles, dentro de uma vertente mais histórica até a sua ressignificação na contemporaneidade –, considerando-os como mais uma evidência da negação da coisificação e da não passividade dos sujeitos escravizados.

1.2 Quilombos como forma de resistência escrava

Aqui, nos propomos a discutir uma das mais importantes formas de resistência à escravidão, evidenciando que os sujeitos escravizados não aceitaram passivamente o seu processo de encarceramento e a exploração de seu trabalho massivamente. É necessário entender que o conceito e prática de constituição de quilombos revelam processos que passaram por significativas transformações ao longo da história, modificando-se, inclusive, o entendimento do que vinha a ser as comunidades quilombolas. Tal compreensão é fundamental para nos localizarmos

sobre os direitos e as conquistas que essas comunidades vêm alcançando a partir da Constituição de 1988, marco importante para a instituição do Estado Democrático de Direito.

De acordo com Arruti (2017), é necessário discutir os significados historicamente construídos para o termo “quilombo”, que aparece nos currículos e materiais didáticos do ensino médio e fundamental, e até mesmo na historiografia, como instituição histórica de estreita vinculação à fuga de escravos, e, portanto, na visão do autor, isso dificulta a tarefa de relacionar as comunidades quilombolas com o presente, ficando elas vinculadas somente ao passado escravista.

De fato, segundo o historiador Flávio dos Santos Gomes (2015), durante os anos nos quais vigorou o sistema escravista, houve várias formas de resistência escrava, tais como rebeliões, assassinatos, insurreições, morosidade no trabalho *etc.* mas a mais comum entre elas foi a fuga. Explica o historiador que, sobretudo, nas vilas e cidades, durante o século XIX, os escravos que fugiam se misturavam com outros africanos e crioulos livres, como estratégia para não serem capturados novamente, tornando-se, então, “presentes e invisíveis”. Já na área rural, os escravos que optavam pela fuga viviam em circunstâncias adversas, mudando de lugar frequentemente, se aliando e barganhando o que pudessem para fazer alianças com pequenos lavradores ou escravos de outras fazendas (GOMES, 2015).

Nos casos em que existiram fugas coletivas, formaram-se experiências de resistência à escravidão nas quais esses sujeitos instituíram organizações sociais e econômicas, denominadas como quilombos:

Nas Américas se desenvolveram pequenas, médias, grandes, improvisadas, solidificadas, temporárias ou permanentes comunidades de fugitivos que receberam diversos nomes, como cumbes na Venezuela ou palenques na Colômbia. Na Jamaica, no restante do caribe inglês e sul dos Estados Unidos foram denominadas de marrons. Na Guiana Holandesa - depois no Suriname - ficaram conhecidos como bush negroes. No Caribe francês o fenômeno era conhecido como maronage; enquanto em partes do Caribe espanhol - principalmente em Cuba e Porto Rico - se chamavam cimaronaje [...]. No Brasil, desde as primeiras décadas da colonização, tais comunidades ficaram conhecidas primeiramente com a denominação mocambos e depois quilombos⁵ (GOMES, 2015, p. 10).

A etimologia do termo quilombos advém dos povos de línguas bantu (kilombo), de lunda, ovimbundu, mbundu, kongo, imbangala, e seus territórios se

⁵ Gomes (2016) explica que o termo quilombo só aparece na documentação colonial no final do século XVII, antes eram denominados como mocambos, principalmente na Bahia.

dividem entre Angola e Zaire, no continente Africano, tendo sua origem nas instituições sociopolítica e militares dessas regiões (MUNANGA, 1995;1996). No século XVII, o quilombo foi associado aos rituais de iniciação dos guerreiros de imbangalas. Já os mocambos advêm das línguas de várias partes da África Central, mukambu, kimbundo ou kicongo, e designam tipos de paus e forquilhas utilizadas para erguer choupanas em acampamentos (GOMES, 2015).

Oficialmente, as primeiras definições de quilombo aparecem na legislação Colonial, e, posteriormente, no período Imperial. Em 1740, o Conselho Ultramarino define como quilombo “toda habitação de negros fugidos que passem de cinco, ainda que não tenham ranchos e pilões levantados” (MOURA, 1981, p. 16). Mas há também as definições de quilombo nas Câmaras Coloniais datadas do século XVII e que se estende ao longo do século XIX, que versava serem os quilombos “dois ou mais fugidos ou somente quando houvesse ranchos e pilões, ou seja, quando tivessem estrutura econômica fixa, pelo menos provisoriamente” (GOMES, 2015, p. 74).

Almeida (2002) aponta cinco elementos que partem das definições coloniais do Conselho Ultramarino. O primeiro dos cinco elementos são as fugas, situação que relaciona os quilombos aos escravos fugidos e à criminalidade. O segundo é a quantidade mínima de fugidos, ocorrendo uma variação na definição dessa quantidade para configurar uma formação de quilombo, ao longo do tempo, mas que representa a ideia de “reunião”, ou uma ação coletiva por moradia, trabalho e luta. O terceiro é baseado no isolamento geográfico, na busca por lugares de difícil acesso e longe da “civilização”. O quarto elemento são as referências das moradias habituais dos quilombolas, quando no documento versa-se sobre os “ranchos”. E, por último, os chamados “nem se achem pilões nele”, que eram um indicativo simbólico do autoconsumo, reprodução e sobrevivência desses quilombos (ALMEIDA, 2002).

Mas as formações dos quilombos são mais complexas que as definições do Estado Colonial e Imperial. De acordo com Gomes (2015), as fugas eram as formas mais comuns de protesto e acabavam por formar as organizações sociais escravas denominadas de quilombos. As condições do sucesso das fugas dependiam de alguns fatores, como ocasiões oportunas, geralmente dentro de contextos de guerras e conflitos internos e externos, solidariedade de outros sujeitos escravizados

e dos açoitadores (GOMES, 2015). Assim, fugir não era algo fácil tampouco uma medida desesperada dos cativos.

Contudo, nem toda fuga gerou um quilombo, e nem todo quilombo é resultado de fuga. Gomes (2015) relata que existiram outras formas de surgimentos de quilombos, tais como os quilombos gerados por protesto e ocupações de terras nas quais os cativos eram explorados. Segundo Gomes (2015), houve casos, como o episódio do engenho de Santana, na Bahia, em 1789, nos quais os sujeitos escravizados se rebelaram e reivindicaram ao administrador da fazenda, melhores condições tanto de trabalho quanto de vida⁶.

Segundo Gomes (2015), essas revoltas e ocupações tinham várias motivações, tendo existido também protestos e aquilombamentos por: não aceitarem ser transferidos ou vendidos de uma fazenda para outra, uma vez que isso significava uma separação dos laços familiares que haviam construído; pelo acesso às roças conquistadas; devido à baixa margem de autonomia, e outras perspectivas e expectativas de alforria. Para o autor, esses casos de protestos e ocupações em fazendas que acabavam por gerar quilombos, indicam uma noção de “direitos” dos sujeitos escravizados e trata-se de resistência aquilombada sem constituir nem “ranchos e nem roças”.

Freitas (1982 *apud* GOMES, 2015) vai propor, para o debate da complexidade da formação dos quilombos, sete tipologias de quilombos. O mais comum foram os quilombos agrícolas; tiveram os quilombos extrativistas, comuns em regiões amazônicas; existiram os quilombos mercantis, que realizavam trocas comerciais com indígenas, camponeses *etc.*; havia os quilombos mineradores, em regiões como Minas Gerais e Goiás; e os quilombos pastoris, frequentes nas regiões do Rio Grande do Sul; já nos contextos das cidades, emergiram os quilombos de serviço; por fim, os quilombos denominados predadores, caracterizados pelos saques e mudanças constantes de lugar.

Contudo, essa tipologia apresentada por Freitas (1982) ainda não abarca a diversidade espacial e temporal da formação dos quilombos (GOMES, 2015). Para o autor, essas tipologias não podem ser vistas com rigidez para se caracterizar os

⁶ Entre as reivindicações, estavam: liberação de dois dias da semana, para trabalharem e cultivarem seus lotes de terra, redes e canoas para pescar, direito de fazer negócios nos mercados, eleição de outro feitor que tivesse a aprovação dos cativos e espaços para a realização de festas e batuques sem terem que pedir permissão ao administrador da fazenda. Segundo Gomes (2015), esse caso revela que os cativos “procuravam preservar e alargar espaços de autonomia (...)” (GOMES, 2015, p. 48). Embora o protesto do engenho de Santana tenha sido massacrado em 1790, posteriormente em 1821 até 1824 e em 1828 tentaram um novo levante, no mesmo engenho. Os descendentes da revolta ocuparam novamente o engenho reivindicando sua tradição de luta (GOMES, 2015).

quilombos e os aquilobamentos, pois, “[...] os vários tipos de quilombos eram transformados e ao mesmo tempo transformavam as paisagens onde se estabeleciam. Em determinados períodos e locais as formas de se aquilombar adquiriam novos significados” (GOMES, 2015, p. 74).

Isto posto, Gomes propõe uma caracterização dos quilombos em vez de uma tipologia. Essa caracterização poderia ser diferente a depender de seu tempo e espaço, mas possui significados semelhantes. Para o autor, as caracterizações podem ser divididas em três aquilombamentos. Os primeiros são os que foram denominados de quilombos roceiros, que se caracterizam pela agricultura de subsistência, trocas comerciais com povoados circunvizinhos, sobretudo de produtos como pólvora e munição. Geralmente, se localizavam em áreas de proteção geográfica (entre rios, montanhas e florestas), por vezes, detinham certa habilidade de montar e desmontar acampamentos, o que dificultava as ações de repressão (GOMES, 2015).

A segunda caracterização dos quilombos, proposta por Gomes (2015), são os chamados quilombos de protesto, que, em geral, eram constituídos por sujeitos escravizados da mesma localidade. Os protestos eram por uma relativa autonomia escrava e poderiam durar anos e tinham como prática a negociação com os fazendeiros. E, por fim, os quilombos caracterizados por serem predadores, que eram normalmente organizados em pequenos grupos itinerantes, que baseavam sua economia e sobrevivência em ataques aos viajantes e saques a fazendeiros, roubando os que tinham dinheiro, criação de animais, comida, para fazer trocas com comerciantes (GOMES, 2015). Sobre as caracterizações colocadas pelo autor e seus significados, ele diz:

Enquanto os quilombos que formaram comunidades de roceiros possibilitaram, ao longo do tempo, a gestação de vilas de camponeses – nas quais as práticas econômicas próprias dos escravos cada vez mais podiam se vincular àquelas dos quilombolas -, os caracterizados como protestos reivindicatórios podiam representar uma forma de ocupação de terra e reação daqueles que permaneceram cativos. Manter ou alargar conquistas ou aquilo que consideravam direitos costumeiros [...]. Quilombolas que saqueavam propriedades assustavam sobremaneira os fazendeiros. Medos e apreensões senhoriais podiam significar momentos favoráveis para os assenzalados forçarem barganhas, compensações e reconhecimento definitivos de conquistas (2015, p. 76 - 77).

Embora nem todos os aquilobamentos fossem levantes contra o sistema escravista (GOMES, 2015), de um modo geral, se constituíram importantes formas

de resistência dos sujeitos escravizados, e foram organizações sociais muito mais complexas do que o simples resultado da fuga de sujeitos escravizados. Essa complexidade e diversidade da formação dos quilombos resultariam, na contemporaneidade, em problemas nos processos de certificação e titulação de terras quilombolas, conforme abordaremos mais adiante. Por hora, o que importa pensar é que os quilombos, na visão dos poderes Colonial e Imperial, estavam atrelados à criminalização, por representarem ameaças ao escravismo e que os quilombos se constituíram de uma forma mais polissêmica, como foi mostrado. Mas como é tratada a questão quilombola nos anos pós-abolição?

1.2 O quilombo no pós-abolição: Mudanças de paradigmas

Segundo Arruti (2008), em função de seu caráter polissêmico, largo, e com diversas variações empíricas no espaço e tempo, quilombo é um conceito em disputa. Essa disputa se dá no plano analítico relacionado ao plano político e normativo, havendo divergências no plano acadêmico, entre antropólogos e historiadores, no plano das decisões judiciais, e entre os grupos de interesses pró e contra o direito à terra pelos quilombolas. Para Arruti (2008), as disputas estão abertas e a definição de quilombo é uma construção, “[...] cujo objeto não ‘é’, mas sim ‘está em curso’” (ARRUTI, 2008, p. 315).

Na República, o termo quilombo ganha contornos diferentes das atribuições postuladas no período escravocrata. Segundo Arruti (2017), o foco recai menos sobre a sua definição legal e mais sobre as suas significações.

Acompanhando, em certa medida, as correntes de pensamento sobre a escravidão, conforme discutido anteriormente, Gomes (2015) fala em duas perspectivas historiográficas, no século XX, sobre as comunidades quilombolas. A primeira se baseia no que o autor chama de “Visão Culturalista”, que se desenvolve fortemente entre 1930 e 1950, na qual a ideia de quilombo foi relacionada a uma resistência cultural escrava. De acordo com Gomes (2015), essa visão trouxe uma ideia de que existia nos quilombos uma preservação da cultura e da identidade étnica dos africanos que foram escravizados. A visão culturalista traz em si uma ideia de essencialização dos quilombos, assim, os quilombos eram vistos como micro Áfricas, paradas no tempo, romantizadas.

A segunda perspectiva historiográfica, colocada por Gomes (2015), é a “Visão Materialista”, postulada na década de 1960 e 1970. Segundo Gomes, essa visão se desenvolve a partir das críticas feitas às teses de Gilberto Freyre, e destaca o quilombo como um local de resistência escrava. Essa visão vai ao encontro das interpretações marxistas sobre os quilombos na historiografia e nas ciências sociais brasileiras, nas quais os quilombos passam a ser interpretados como precedentes da luta social contra o capital e a dominação das elites agrárias. Alia-se, portanto, às novas interpretações da corrente sociológica da história do negro, que tinha como crítica fundante a ideologia da democracia racial. Nessa perspectiva, os quilombos passam a ser vistos como expressões das lutas históricas de uma resistência popular (ARRUTI, 2017).

Para Arruti (2017), o ponto fulcral dessa abordagem sobre os quilombos se expressa na obra de Abdias do Nascimento, “O Quilombismo” (1980). Nascimento defende que o Quilombismo é um movimento sócio-político dos negros brasileiros e que busca a valorização da população negra ante aos demais grupos que formam a identidade nacional. O Quilombismo é entendido como um recurso teórico e prático, a práxis afro-brasileira, que se baseia na luta coletiva e que busca o reconhecimento da população negra brasileira.

Nascimento (1980) entende que os variados movimentos sociais de resistência física e cultural da população negra se apresentam tanto por meio de grupos que fogem para o interior das matas no período escravista quanto em um sentido mais ampliado, por meio de qualquer grupo negro que é apenas tolerado pela ordem dominante, e que se articula em torno de suas identidades religiosas, culturais *etc.* Em resumo, que expresse “esforços das mulheres e dos homens negro-africanos de qualquer parte do mundo em luta para reconquistar sua liberdade e dignidade humana, assumindo por esse meio o protagonismo de sua própria história” (NASCIMENTO, 1980, p. 263).

Apesar da extrema importância das ideias marxistas, que contribuíram para o debate sobre a questão quilombola na historiografia, Marques (2009) relata que, embora esse movimento tenha avançado no que se refere às questões dos conflitos sociais e étnico-raciais, o fenômeno em si foi pouco estudado. O autor apresenta outra perspectiva de interpretação em relação à questão quilombola na República, que se difere da corrente marxista, a qual ele denomina como “tecnicista” e que busca dar significações ao quilombo, partindo da ideia de traços comuns, no qual as

dimensões espaciais e o número de membros e as atividades econômicas desenvolvidas nesses espaços ganham maior atenção.

Nessa linha, Marques (2009) destaca o nome de Röhring-Assunção (1996), que classifica quilombo como uma localização geográfica e de atividades econômicas próprias, existindo três formas de quilombos: os Pequenos Quilombos, próximos das fazendas; os Quilombos de economia de subsistência, afastados de povoados rurais ou urbanos; e, finalmente, o Grande Quilombo de base agrícola e mineradora, também afastados do povoamento rural e urbano (Röhring-Assunção, 1996 *apud* Marques, 2009). Nessa mesma lógica, Marques (2009) também chama atenção para a aproximação do pensamento tecnicista em relação ao arqueológico, sendo que o autor lembra a definição encontrada por Arruti em uma revista de circulação nacional⁷, identificando quilombos como “[...] sítios historicamente ocupados por negros que tenham resíduos arqueológicos de sua presença, inclusive as áreas ocupadas ainda hoje por seus descendentes, com conteúdos etnográficos e culturais” (ARRUTI, 2003 *apud* Marques, 2009, p. 341).

Segundo Marques (2009), todas essas correntes de interpretações, a marxista, arqueológica e tecnicista, além das visões historiográficas colocadas por Gomes (2015), “[...] adotam uma definição histórica e passadista de quilombo, entendendo-o como um lugar que encerra uma tradição, um patrimônio histórico” (2009, p. 343). Marques (2009) entende o quilombo como unidade viva, um *locus* de produção material e simbólica, um sistema político e econômico, de religião e parentesco.

É no final dos anos 1970 e início dos anos 1980 que, segundo Arruti (2008), iniciam-se os estudos antropológicos que iriam ressemantizar o conceito de quilombo, surgindo a definição de comunidades negras rurais ou comunidades negras incrustadas. Essa noção se distancia da ideia de obrigatoriedade de um suposto isolamento dos quilombos, ao mesmo tempo em que trabalha com a hipótese de que as comunidades estudadas teriam algum resquício histórico dos antigos quilombos, que foram preservados por esse mesmo isolamento (ARRUTI, 2008). Contudo, como já foi colocada, a ideia de um isolamento cultural e geográfico, bem como de uma estagnação histórica dos quilombos, não mais correspondia às realidades quilombolas pesquisadas pelos estudos antropológicos.

⁷ Revista Isto É, 20/06/1990, p. 34.

Desse modo, destaca-se o conceito de “comunidades quilombolas” formulado pela Associação Brasileira de Antropologia (ABA). Segundo Arruti (2017), a ideia da ABA em relação à questão quilombola está em plena consonância com o campo da militância pela reforma agrária e com os estudos sociológicos sobre o direito camponês. Segundo o autor, o movimento camponês, junto a outros elementos que compunham a luta no campo, viram no artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT) da Constituição de 1988, relativo aos “remanescentes de quilombos”, uma alternativa viável às demandas sobre a questão agrária fazer o ordenamento jurídico nacional reconhecer a legitimidade das modalidades de uso comum da terra.

Segundo Arruti (2017), isso só foi possível por meio dos estudos sobre as formações camponesas, realizadas em regiões marcadas pela forte presença do campesinato negro e onde foram também realizados os primeiros encontros estaduais e regionais de comunidades negras rurais, no Pará, em 1985, e no Maranhão, em 1986. Segundo Arruti (2017), o objetivo desses encontros seria o de “[...] mapear tais comunidades, levantar suas manifestações culturais, religiosidade e memória oral e investigar suas formas de uso e posse da terra. Tais eventos foram o ponto de partida para novos encontros estaduais e microrregionais [...]” (2017, p. 113).

Assim, a ressemantização do termo quilombo ganha atributos e significados do contexto da militância agrária e do movimento negro das cidades periféricas, e, com isso, a relação com a terra e com território coletivo passou a ser basilar (ARRUTI, 2017). No trabalho conjunto que os antropólogos já vinham realizando com grupos negros rurais em diversas localidades regionais, a ABA entende a categoria remanescente de quilombo como:

[...] todos os grupos que desenvolveram práticas de resistência na manutenção e na reprodução de seus modos de vida característicos em um determinado lugar, cuja identidade se define por uma referência histórica comum, construída a partir de vivências e de valores partilhados. Nesse sentido, eles se constituem como ‘grupos étnicos’, isto é, um tipo organizacional que confere pertencimento através de normas e meios empregados para indicar afiliação ou exclusão, cuja territorialidade é caracterizada pelo ‘uso comum’, pela ‘sazonalidade das atividades agrícolas, extrativistas e outras e por uma ocupação do espaço que teria por base os laços de parentesco e vizinhança, assentados em relações de solidariedade e reciprocidade’ (ABA, 1997 [1994] *apud* ARRUTI, 2017, p. 113).

Assim, as comunidades quilombolas passam a ser denominadas como comunidades remanescentes de quilombos. Para Marques (2009), a ressemantização do termo quilombo permite a esses grupos uma reivindicação e uma participação efetiva na vida política como sujeitos de direitos. Na mesma linha, Almeida (2002) entende que a ressemantização do termo quilombo se configura como uma passagem de certa invisibilidade jurídica para a cidadania, quando se pode gozar de certos direitos civis.

É essa ressemantização que influenciou o entendimento das comunidades remanescentes de quilombos pelo Estado brasileiro, vistos na Constituição Federal de 1988 em seu artigo 68 do ADCT, e, posteriormente, no Decreto 4.887 de 2003. Arruti (2008) explica que o termo “remanescente” introduz uma nova perspectiva em relação ao termo “quilombo”, dando-lhe um novo sentido e significado, já que o termo de reminiscências históricas não são mais o foco no qual se recai a ideia de quilombo, e, sim, a ideia de “comunidades”, vistas como organizações e grupos sociais, que tenham como uma de suas premissas básicas a ocupação de suas terras:

[...] diz respeito, na prática, aos grupos que estejam se organizando politicamente para garantir esses direitos e, por isso, reivindicando tal denominação por parte do Estado [...] tais suposições implicadas no termo colocam no núcleo de definição daqueles grupos uma historicidade que remete sempre ao par memória-direitos: em se tratando de remanescentes, o que está em jogo é o reconhecimento de um processo histórico de desrespeito (ARRUTI, 2008, p. 327).

Segundo O'Dwyer (2002; 2007), as comunidades remanescentes de quilombos ou mesmo os quilombos, são termos usados para conferir aos mesmos direitos territoriais específicos. Para a autora, no dispositivo legal de 1988, os quilombos não se designam apenas a uma “identidade histórica”, para se configurar as aplicações legais sobre a terra, e, sim, que os sujeitos históricos quilombolas sejam sujeitos contemporâneos, existentes no presente, e que tenham uma condição básica de ocupação da terra.

Barth (1998) traz novas abordagens para o debate sobre as etnicidades, nos quais os grupos étnicos não são vistos por uma abordagem racial e cultural, e, sim, a partir dos sinais diacríticos que diferenciam esses grupos uns dos outros. Seguindo as considerações de Barth (1998), O'Dwyer (2007), entende que os

processos de observações e construção dos limites étnicos no caso das comunidades remanescentes de quilombos, permite uma análise que considere a afiliação étnica desses grupos como uma questão de fato originário comum e como ações compartilhadas pelo grupo.

Assim, a etnicidade é entendida como um “tipo de processo social no qual os grupos orientam suas ações pelo reconhecimento territorial [...]” (O'DWYER, 2007, p. 53). A conceituação da etnicidade visa buscar uma nova “[...] tradução aos termos comunidade e cultura, mas ainda sem abrir mão de seus pressupostos, numa retomada do tema da resistência cultural e da contra-aculturação (*sic*)” (ARRUTI 2008, p. 229).

Destarte, os quilombos como grupos étnicos não são pensados como resíduos de organizações arqueológicas do passado escravista e sua definição enquanto grupo não se limita a aportes biológicos ou raciais. Os quilombos ou as comunidades remanescentes de quilombos estruturam-se em condições sociais que se baseiam na posse e no usufruto comum da terra e do território, elaborando e construindo uma identidade e cultura própria (O'DWYER, 2002; 2007).

Aqui, nos deparamos com outro ponto essencial para a discussão da ressemantização do termo quilombo, que passa pela ideia de uso comum da terra. Segundo Almeida (2008), as terras de uso comum são designadas a contextos nos quais o controle dos recursos básicos da terra não é exercido de forma individualizada, e, sim, por formas específicas e consensuais, que vão além dos trâmites legais, estabelecidos nas relações sociais e familiares de uma determinada unidade social. O uso comum da terra pode significar um acesso estável à terra ou às formas transitórias de ocupação da terra.

Explica Almeida (2008) que as formas estabelecidas pelos grupos de usufruto dessas terras comuns se baseiam em uma territorialidade, que configura um princípio de identificação, força e defesa, no qual os laços de solidariedade são basilares para um conjunto de regras fincadas em uma base territorial física considerada comum, essencial e inalienável. Esses são, genericamente, os ocupantes do que veio a se chamar terras comuns:

Por seus desígnios peculiares, o acesso à terra para o exercício das atividades produtivas, se dá não apenas através das tradicionais estruturas intermediárias da família, dos grupos de parentes, do povoado ou da aldeia, mas também por um certo grau de coesão e solidariedade obtido face a

antagonistas e em situações de extrema adversidade, que reforçam politicamente as redes de relações sociais (ALMEIDA, 2008, p. 134).

Segundo o autor, as chamadas terras de uso comum têm diferentes fundamentos históricos, geográficos e etnológicos, e podem ser encontradas com vários nomes, tais como “terras de parente”, “terras de índio”, “terras de santo” e “terras de preto”. Essa última também pode ser relacionada aos domínios e às extensões correlatas aos “[...] antigos quilombos e áreas de alforriados nas cercanias de antigos núcleos de mineração, [...] mantendo regras de uma concepção de direito, que orientavam uma apropriação comum dos recursos” (ALMEIDA, 2008, p. 147-148).

Almeida (2008) destaca que as chamadas terras de preto compreendem as terras que foram doadas, entregues ou mesmo adquiridas por famílias de escravos, tendo elas uma formulação jurídica ou não, ou mesmo as concessões feitas pelo Estado para as famílias que prestaram serviços bélicos, desse modo as terras de preto advém de uma estruturação familiar ou com laços de parentesco, na qual “Os descendentes destas famílias permanecem nessas terras há várias gerações sem proceder ao formal de partilha, sem desmembrá-las e sem delas se apoderarem individualmente” (ALMEIDA, 2008, p. 147).

Em vista disso, pode-se dizer que as terras de preto, comunidades negras rurais, quilombos ou comunidades remanescentes de quilombos, acoplado à ressemantização, não configuram uma única conceitualização para todas as realidades brasileiras, tendo em vista que elas se constituíram a partir de diversos processos, incluindo fugas, ocupações de terras, heranças, doações, remunerações de serviços prestados pelo Estado, e compras de terras, antes e depois do sistema escravocrata. Suas designações são vistas como um conceito socioantropológico, empregado para as discussões e implicações políticas sobre as comunidades quilombolas e pela garantia de seus direitos, mais especificamente o direito à terra (LEITE, 2016).

A luta pelo direito à terra é histórico e político, e, por isso, visto como essencial para pensar as comunidades quilombolas hoje, já que a luta por esse direito “traz em seu íntimo uma dimensão secular de resistência, na qual homens e mulheres negros buscavam o quilombo como possibilidade de se manterem física, social e culturalmente, em contraponto à lógica colonial e pós-colonial” (SOUZA, 2008, p. 2).

Não por acaso, autores como Leite (2016) e Souza (2008, 2016) entendem que para compreender o conceito das comunidades quilombolas hoje seja necessário entender que elas se configuram como um movimento de resistência histórica e luta pela posse e manutenção da terra. Ilka Boaventura Leite (2010) diz que o Estado Nação se constituiu a partir de “[...] modalidades de agregação hegemônicas e disseminadores de ordenamentos políticos com base em individualismos universalistas [...]” (LEITE, 2010, p. 18). Explica a autora que essa hegemonização acaba por banir alguns grupos sociais de uma condição de humanidade:

O indivíduo-cidadão passou a unidade de referência da agregação política proveniente do pacto universal que não abrangeu a todos. O ordenamento jurídico se tornou acessível somente aos que ingressaram no mundo letrado, o que não aconteceu no Brasil, a grande massa dos africanos e seus descendentes recém-saídos da condição de escravos (LEITE, 2010, p. 18).

Como explicam os autores Gonçalves e Barboza (2018), baseados em Leite (2010), houve aos grupos remanescentes de quilombos uma invisibilidade social e jurídica durante várias décadas, o que gerou uma forma de violência e criminalização dos sujeitos quilombolas que lutam pelo direito à terra, e que se perpetua até os dias atuais. Assim, colocam os autores, a composição do quilombo jurídico-formal, e, portanto, do direito quilombola, que emerge das lutas sociais negras e quilombolas, dispostos na Constituição Federal de 1988, demonstra um potencial vetor de inversão do nexos jurídico-formal, que se constituiu a partir da lógica de alijamento e supressão dos direitos das comunidades remanescentes de quilombos (GONÇALVES; BARBOZA, 2018).

Gonçalves e Barboza (2018), baseados em Leite (2010), entendem que os direitos fundamentais das comunidades remanescentes de quilombos, mais especificamente o direito à terra, configuram:

[...] a possibilidade de um instrumento de luta, afirmação das vivências, produção e reprodução de sua cultura e identidade. Os direitos quilombolas à terra demonstram a existência de uma forma e uso do solo, em que o território é um meio de desenvolvimento social por meio dos usos coletivos e familiares das comunidades, destarte, o direito territorial quilombola, está embutido em uma lógica desafiadora dos modelos de propriedade individualizada e capitalista, e se vincula a preceitos sociais, culturais, identitários, e políticos de posse coletiva das terras (GONÇALVES e BARBOZA, 2018, p. 83).

Gomes (2010) entende que o direito à territorialidade, garantido no art. 68 do ADCT da Constituição de 1988, constitui avanços na justiça social do Brasil. Muito em função do alcance da justiça social para as comunidades remanescentes de quilombos carecerem do reconhecimento de suas identidades e direitos, mas também na sua redistribuição material e simbólica; e na representação política, correspondido pelo fator jurídico (GOMES, 2010). No que se refere à sua aplicação no campo do território a autora afirma:

O território construído por essas comunidades [...] fez surgir uma realidade singular que os esquemas interpretativos pré-concebidos não são capazes de apreender o significado de tal construção territorial. Isso torna necessária a mobilização de elementos analíticos da antropologia, ciência política, direito, geografia e história uma vez que essa questão articula aspectos da vida pública e privada e modos de criar, fazer e viver que fogem a esquemas interpretativos estanques (GOMES, 2010, p. 187).

Podemos perceber que o Decreto 4.887 de 2003, que vai definir questões sobre os procedimentos para titulação das terras quilombolas dispostos no art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias na Constituição de 1988, vai trazer considerações que vão ao encontro da ressemantização do termo e das demandas trazidas pelo movimento camponês e quilombola. Assim, visa o Decreto:

Art. 2º Consideram-se remanescentes das comunidades dos quilombos, para os fins deste Decreto, os grupos étnico-raciais, segundo critérios de auto-atribuição (sic), com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida.

§ 1º Para os fins deste Decreto, a caracterização dos remanescentes das comunidades dos quilombos será atestada mediante autodefinição (sic) da própria comunidade.

§ 2º São terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos as utilizadas para a garantia de sua reprodução física, social, econômica e cultural.

§ 3º Para a medição e demarcação das terras, serão levados em consideração critérios de territorialidade indicados pelos remanescentes das comunidades dos quilombos, sendo facultado à comunidade interessada apresentar as peças técnicas para a instrução procedimental (BRASIL, 2003).

Dalosto (2016) faz considerações sobre o Decreto e sua relação com as demandas sociais camponesas e quilombolas com a atualização semântica trazida pelos trabalhos antropológicos. A primeira se resume ao fato de tal Decreto trazer uma desvinculação de um conceito histórico e passadista de quilombo, o que

configurou novas possibilidades para a aplicação do art. 68 do ADCT. O segundo ponto é o “autorreconhecimento”, que mostra uma maior inclusão da participação e protagonismo dos próprios quilombolas para o processo de reconhecimento e titulação das terras, mediadas pelo Estado. Além disso, a ideia de “autorreconhecimento” também traz a complexidade dos processos de formação das comunidades quilombolas, pois, não exige que as comunidades quilombolas a serem tituladas sejam apenas aquelas terras ocupadas desde 1888, e não existe a necessidade das comunidades terem que comprovar ou atestar as condições de comunidades quilombolas em termos históricos (DALOSTO, 2016).

Outro ponto colocado pelo autor, é que o conceito trazido pelo Decreto, ao indicar sobre as “relações territoriais específicas” entende que não haveria um tipo específico de ocupação do território, e não determina, judicialmente, como deveria ter ocorrido a ocupação da terra, desse modo, o decreto abrange as diversidades de ocupação e manutenção dos territórios quilombolas. Além disso, ao trazer no texto “terras de uso comum”, o Estado reconhece que os usos da terra e o controle dos recursos naturais são feitos por uma coletividade, implicando no reconhecimento de outras formas de apossamento e utilização das terras, para além de um modelo individualista de propriedade privada (DALOSTO, 2016).

Por fim, o último ponto colocado pelo autor é a “presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida”. A ideia de presunção e não de obrigatoriedade de ancestralidade negra, demonstra uma consideração a todo processo de exclusão da escravidão e do campesinato brasileiro e as formas de luta e resistência das comunidades negras rurais e quilombolas de acesso e posse da terra. Para o autor, o Decreto 4.887 de 2003 “[...] elenca como foco as comunidades oriundas de lutas fundiárias decorrentes do processo de desagregação da sociedade escravocrata e do bloqueio do campesinato ao acesso à terra [...]” (DALOSTO, 2016, p. 100).

Podemos frisar que a ideia sobre o significado de quilombola ou remanescente de quilombo se deu no campo das lutas políticas e sociais que envolveram o movimento camponês negro e outros segmentos da sociedade civil, em disputas no campo político e ideológico, o que é sintetizado por Leite (2000), quando relata que “falar dos quilombos e dos quilombolas no cenário político atual é, portanto, falar de uma luta política [...]” (2000, p. 333).

Contemporaneamente, as comunidades quilombolas têm sua origem nas demandas por garantia de direito, principalmente à terra, e vão configurando novas alianças que endossam suas lutas, como pastorais da terra, o movimento negro e os centros acadêmicos de pesquisa, principalmente na figura da Associação Brasileira de Antropologia (ABA) (LEITE, 2016). Tais lutas têm resultado em conquistas no plano legal, à medida em que o poder público passa a reconhecer a legitimidade e a legalidade dos direitos quilombolas, agindo no sentido da proteção dos direitos e no reconhecimento da cultura e identidade dessas comunidades. Concordamos com Arruti (2017), que afirma que a reivindicação e luta pela regularização de suas terras e da ocupação tradicional, junto às políticas públicas específicas para as comunidades quilombolas “[...] dá origem a um movimento social novo, o movimento quilombola, que rapidamente passou a se estender sobre um número ainda indefinido de comunidades situadas por todo território nacional” (ARRUTI, 2017, p. 114).

O conceito e a definição de quilombo passaram por uma série de mudanças e significações até atingirem certo reconhecimento pelo Estado, aliado às lutas do movimento camponês, quilombola e negro. Diante disso, temos a compreensão de que a educação escolar quilombola se desenvolve dentro das lutas políticas e sociais do movimento negro e quilombola pelo direito à educação, pelo reconhecimento e titulação de suas terras. Desse modo, entender o processo histórico das lutas sociais e políticas negras, e seus desdobramentos legais, também nos auxiliam a entender como tem sido a construção da Educação Escolar Quilombola (EEQ), que iremos abordar em nosso próximo capítulo.

2 - MOVIMENTOS NEGROS E QUILOMBOLAS E SUAS ARTICULAÇÕES NA CONSTRUÇÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA

Pretendemos chamar a atenção para a importância das atuações dos movimentos sociais negros e quilombolas que, por meio de suas lutas políticas, afirmam sua cultura e identidade afro-brasileira. Gomes (2017) destaca que o movimento negro, como educador de si mesmo e da sociedade, auxilia na luta contra uma homogeneidade histórica e cultural (GOMES, 2017). Iniciaremos nossas considerações pontuando o contexto de luta dos movimentos sociais negros e quilombolas, no pós-abolição.

O início do século XX foi marcado pela exclusão das populações negras e quilombolas pelo Estado e pela elite econômica, em meio à disseminação de teses e teorias raciais que serviram como justificativa para afastar a população negra e quilombola dos espaços públicos, dentre eles, as escolas e o direito à educação. Regra geral, negros e negras, antes e depois da abolição, conviveram com uma estrutura política e econômica de opressão e exclusão, na qual o racismo, enquanto ideologia e prática social, dificultava as populações negras de garantir seus direitos, inclusive o direito à educação pública.

Os movimentos negros e quilombolas foram de suma importância para desvelar as exclusões raciais presentes dentro do Estado brasileiro e, assim, conquistar algumas leis e políticas públicas para população negra e quilombola, tendo como importante marco legal a Constituição de 1988 e algumas leis daí advindas.

Os desdobramentos institucionais que vamos discutir nessa parte do capítulo compõem um conjunto de ações que vão construindo a educação escolar quilombola (EEQ). Além das ações institucionais que configuram o processo de construção da EEQ, outras ações da sociedade civil e de órgãos não governamentais também contribuem para as lutas dos quilombolas e de mulheres e homens negros deste país. Desse modo, nossa intenção é mostrar um quadro contextual que corrobore para o entendimento de que a EEQ está inserida dentro de um movimento de lutas sociais, que envolvem a luta dos movimentos negros e quilombolas, ao longo da história, com a participação da sociedade civil organizada, incluindo ações de Universidades públicas e privadas na construção da EEQ.

Dito isso, falaremos sobre a EEQ e seus diálogos com a educação das relações étnico-raciais e com a educação do campo.

2.1 Movimento Negro e Movimento Quilombola: Sujeitos coletivos e políticos

Como já discutido, a herança escravista deixou marcas profundas e nefastas junto à sociedade brasileira. Mesmo no período pós-abolição, as características racistas e preconceituosas ainda persistiram no cenário brasileiro. Gomes (1995) identificou que algumas ideologias construídas e divulgadas por intelectuais brasileiros, no início do século XX, como o mito da democracia racial e a ideologia do branqueamento, ainda persistem nas escolas e são propagadas por professores e professoras. Essas teorias “[...] não surgem espontaneamente, nem são meras transposições de pensamento externo. Elas se alimentam e terminam por legitimar o racismo no imaginário social e na prática brasileira” (GOMES, 1995, p. 69).

Isto posto, faz-se necessário lembrar que os movimentos negros e quilombolas vão atuar, desde as primeiras décadas do século XX, para denunciar o racismo e reivindicar alterações nessas situações, com tom de denúncia das desigualdades de acesso a direitos sociais básicos que envolvem negros e brancos, elegendo a educação como uma das formas de ascensão social e superação do racismo. Assim, desde o início, os movimentos negros entenderam que a educação seria um dos principais meios para se combater o racismo e outras formas de opressão.

Alguns autores se propõem a conceituar os movimentos negros, entre eles Petrônio Domingues (2007), que entende o movimento negro como:

[...] luta dos negros na perspectiva de resolver seus problemas na sociedade abrangente, em particular os provenientes dos preconceitos e das discriminações raciais, que os marginalizam no mercado de trabalho, no sistema educacional, político, social e cultural. Para o Movimento Negro, a ‘raça’, e, por conseguinte, a identidade étnico-racial, são utilizados não só como elemento de mobilização, mas também de medicação das reivindicações políticas dos negros em torno de um projeto comum de ação (DOMINGUES, 2007, p. 102).

Na definição de Domingues, fica explícito que o movimento negro trata-se de um movimento político e de mobilização social, com ênfase na temática racial, que

evidencia o combate às desigualdades e a valorização das culturas de matriz africana e afro-brasileira.

Já Nilma Lino Gomes (2017; 2012), compreende o movimento negro como um novo sujeito coletivo e político, enquanto movimento social. Dessa forma, a autora o define com as “[...] mais diversas formas de organização e articulação das negras e negros politicamente posicionados na luta contra o racismo e que visam à superação desse perverso fenômeno na sociedade” (GOMES, 2017, p. 23). Segundo a autora, nessa visão do movimento negro, participam os grupos políticos, acadêmicos, culturais, religiosos e artísticos, que tenham uma postura de superação do racismo e da discriminação racial, bem como a valorização e a afirmação da cultura negra no Brasil. Explica a autora que não basta tratar de forma romântica a relação entre os negros brasileiros, ancestralidade africana e continente africano, seria necessário, que “[...] se faça presente e de forma explícita uma postura política de combate ao racismo. Postura essa que não nega os possíveis enfrentamentos no contexto de uma sociedade hierarquizada, patriarcal, capitalista LGBTfóbica e racista” (GOMES, 2017, p. 24). Destarte, a autora relata:

O Movimento Negro é, portanto, um ator coletivo e político, construído por um conjunto variado de grupos e entidades políticas (e também culturais) distribuídos nas cinco regiões do País. Possui ambiguidades, vive disputas internas e também constrói consenso, tais como: o resgate de um herói negro, a saber, Zumbi dos Palmares; a fixação de uma data nacional, o 20 de novembro; a necessidade de criminalização do racismo, o artigo 5º, inciso XLII da Constituição Federal de 1988 e o papel da escola como instrumento de reprodução do racismo (GOMES, 2017, p. 27).

No que se refere ao movimento quilombola, Souza (2008; 2016) entende que ele se centra na ideia que a autora chama de “aquilombar-se”, que reside nas inúmeras estratégias e mobilizações diante dos processos históricos de resistência dos quilombos ou remanescente de quilombos. Essas resistências constituem a defesa de seus costumes, sua cultura, ante à sociedade nacional, configurando essas resistências e suas estratégias como uma forma de reconhecimento de seu território, e a forma específica de uso desse território. Nas palavras da autora:

Aquilombar-se refere-se, portanto, às ações empreendidas por agentes sociais denominados como quilombolas frente aos antagonismos que se caracterizam de diferentes formas, e que demandam ações de luta ao longo de gerações para que esses sujeitos tenham o direito fundamental a resistirem e existirem com seus usos e costumes, em seus territórios tradicionais. Esse existir tem um movimento voltado para a coletividade,

para os laços que unem os quilombolas entre si e que, em um movimento mais amplo e recente, articula as comunidades de distintas regiões (SOUZA, 2016, p. 123).

Para a autora, o movimento quilombola é um movimento que luta por demandas materiais, que se configuram nas pautas por políticas públicas relacionadas à infraestrutura das comunidades e à terra, bem como à luta pela afirmação e reafirmação de suas identidades. Souza (2016) diz que o movimento quilombola é um movimento social plural, que não se configura em classificações estanques, e que pauta suas mobilizações através de uma referência coletiva, mas com bases e critérios subjetivos, identitários e coletivos, assim, o movimento quilombola constrói-se a partir de dimensões culturais e sociais (SOUZA, 2016).

Souza (2016; 2008) lembra ainda que os movimentos sociais se caracterizam por, entre outras coisas, pressionar o poder público, para que ele produza, forneça e garanta políticas reparatórias ou políticas que atendam às demandas específicas dos movimentos sociais. Desse modo, a autora entende que o movimento quilombola é um agente de pressão social que mobiliza e pressiona o Estado tanto para pleitear suas reivindicações por direitos historicamente negados quanto para a efetivação dos mesmos.

Dito isso, entendemos que os movimentos quilombolas, bem como os movimentos negros em geral, configuram-se como sujeitos coletivos, pois, designam sobre uma coletividade baseada em organizações e identidades próprias, nos quais defendem seus interesses, constroem suas lutas, e compartilham experiências, atuando de forma associada em prol de várias causas comuns (SADER, 1988; LEITE, 2016). Assim, os negros são sujeitos políticos porque são atores da própria história, reivindicando e afirmando direitos, e pressionando o Estado em prol da melhoria de condições de vida (SADER, 1988; LEITE, 2016). Em vista disso, explica Leite (2016):

[...] compreendo que um movimento social torna-se sujeito coletivo a partir do momento em que toma consciência das causas e consequências dos problemas políticos e sociais de sua comunidade e age no sentido de provocar mudanças; e, no processo de mudança, constrói uma identidade social. Assim, o sujeito coletivo articula suas ações, compartilha objetivos comuns, luta pela efetivação de direitos instituídos e a conquista de novos, busca a mudança social, política, econômica e cultural. Produzindo, assim, uma cultura de participação e espaços de diálogo entre Estado e sociedade (LEITE, 2016, p. 103).

Os vários movimentos negros e quilombolas ao longo da história vêm se organizando de várias formas e com estratégias diferentes na luta de mulheres e homens negros (as) pela inclusão social e contra o racismo na sociedade brasileira. Algumas das ações dos movimentos negros, a partir do século XX, vão corroborar para esse entendimento.

O movimento negro, a partir dos anos de 1970, detém algumas especificidades em relação a outros períodos de atuação desse movimento social. Como dito por Gomes (2012), nesse período destaca-se a “[...] centralidade dada pelo movimento negro à raça como construção social, acompanhada da sua ressignificação e politização, e a explicitação da complexa imbricação entre as desigualdades sociais e raciais” (GOMES, 2012, p. 734). Dito de outra forma, os movimentos negros dessa época alertaram a sociedade e o Estado brasileiro para o fato de que a desigualdade vivida pela população negra não era somente uma herança de um passado escravista, mas também um fenômeno complexo que se insere dentro de um contexto econômico, político e cultural (GOMES, 2012).

O Movimento Negro Unificado (MNU), fundado em 1978, foi um marco na história dos protestos negros no Brasil. É com esse movimento que temos uma proposta de unificação da luta de todos os grupos e organizações antirracistas em escala nacional, com intenções de fortalecer o poder político dos movimentos negros e elegendo a educação e o trabalho como uma das principais lutas contra o racismo (GOMES, 2012). Foi com o MNU que o termo “negro” passou a ser ressignificado e politizado, agora não mais com uma conotação pejorativa, mas para designar todos os descendentes de africanos escravizados no país e usado como uma afirmação da cultura e identidade negra (DOMINGUES, 2007, GOMES, 2012).

Segundo Gomes (2012), essa ressignificação e politização da raça revela e desvela a construção social desse termo como sendo utilizado para inferiorizar e naturalizar as relações de poder existentes. Nessa nova concepção, existe um rompimento com visões distorcidas e racistas sobre os negros, sua história, cultura, práticas e conhecimentos, retirando, assim, a população negra do lugar da suposta inferioridade racial pregada pelo racismo, colocando em questionamento o mito da democracia racial.

É dentro dessa fase que as reivindicações pela educação ganham outro contorno, contestando políticas públicas de educação universalista e construindo o entendimento de que essas políticas não atendiam às populações negras: “foi nesse

momento que as ações afirmativas, que já não eram uma discussão estranha no interior da militância, emergiam como uma possibilidade e uma demanda real [...] principalmente a sua modalidade de cotas” (GOMES, 2017, p. 33).

Segundo Souza (2016, 2008), é no período entre os anos 1970 e 1980, com as atuações do movimento negro, que as “[...] lutas pelos direitos quilombolas se somou às lutas da população negra de modo geral, sendo uma forte bandeira dos movimentos negros organizados durante os séculos XX e XXI” (SOUZA, 2008, p. 2). Explica a autora que o movimento quilombola ganha força nos anos 1970 e 1980, mobilizando e articulando ações em prol do direito à terra, devido ao acirramento dos conflitos fundiários em função do Estatuto da Terra⁸ (1964), que previa uma reforma agrária e o desenvolvimento da agricultura baseado no mercado e na especulação das terras⁹. As mobilizações do movimento quilombola se articularam com outros movimentos sociais, como o camponês e o já citado movimento negro.

Um dos marcos do movimento quilombola foi o 1º Encontro das Comunidades Negras Rurais do Maranhão, realizado em 1986, contando com a participação de sindicatos de trabalhadores (as) rurais do Maranhão, o Centro de Cultura Negra do Maranhão e cerca de 46 comunidades quilombolas. Segundo Souza (2016), esse encontro teve como principal reivindicação a questão da terra e dos conflitos agrários. Esses primeiros encontros foram as bases para a organização do 2º encontro das Comunidades Negras Rurais do Maranhão, realizado em 1988, e o 3º Encontro, realizado em 1989.

É desse modo, como explica Silva (2016a), que o movimento negro dos anos de 1970 insere a luta pelo reconhecimento das comunidades quilombolas como sujeitos de direitos como uma de suas pautas. Esse reconhecimento não traz apenas a questão da posse, certificação e titulação de terras como a única reivindicação dessas comunidades, mas também o direito à educação.

As ações e articulações desses movimentos acabam por resultar em conquistas significativas para os mesmos, e com as suas pautas específicas. Essas pautas especificam as lutas históricas desse movimento e acabam por inserir a educação escolar quilombola dentro desse contexto amplo por garantia de direitos.

8 Constituída pela Lei nº 4.504 de 30 de Novembro de 1964.

9 Segundo Souza (2016), a primeira medida ficou apenas no papel, enquanto a segunda recebeu grande investimento governamental, desenvolvendo a agricultura baseada no grande latifúndio e na monocultura.

Como resultado dessas lutas políticas, temos alguns desdobramentos, em termos de conquistas constitucionais e políticas, que discutiremos a seguir.

2.2 Marcos oficiais e instituições conquistados pelo Movimento negro e quilombola

Com o processo de redemocratização brasileira e a promulgação da Constituição de 1988, em meio às pressões encabeçadas pelos movimentos sociais, o Brasil buscou efetivar a condição de um Estado Democrático de Direito, enfatizando a cidadania, e, dentro disso, as políticas voltadas à população negra. O movimento negro foi de suma importância para várias conquistas da comunidade negra, como a luta para transformar o racismo em crime, durante a Assembleia Constituinte (1986-88), efetivando-se com a promulgação da Constituição de 1988 e da lei específica de criminalização do racismo, conhecida como “Lei Caó¹⁰” (Lei nº 7.716/89) (DOMINGUES, 2007).

No que se refere aos direitos quilombolas, a Constituição de 1988 reconheceu aos remanescentes de quilombo a importância de manterem seus saberes e costumes, reconhecendo-os como patrimônio cultural brasileiro, através dos art. 215¹¹ e 216¹², e o direito à terra, com o art. 68 do ADCT (SILVA, 2016a). De acordo com a autora, o reconhecimento das comunidades remanescentes de quilombos como sujeitos de direito acaba por trazer ao Estado determinadas obrigações legais, vistas como direitos fundamentais, sem modificar profundamente determinadas estruturas de desigualdade racial e social:

O reconhecimento dos quilombolas, ao trazer para o Estado brasileiro obrigações que vão além da certificação da sua existência enquanto grupo que compõem a base de formação do povo brasileiro, estende-se para o reconhecimento para o acesso a direitos antes não estabelecidos, não aceitos [...]. Tais direitos levaram o Estado brasileiro a promover alguns ajustes nas suas estruturas sem, com isso, alterar de forma mais profunda

10 Carlos Alberto Caó oliveira (1941 – 2018), foi um jornalista, advogado e um dos mais importantes militantes do movimento negro no Brasil, cuja sua luta se voltava para o combate a criminalização do racismo. Caó elegeu-se Deputado Federal pelo Rio de Janeiro nos anos de 1987 pelo Partido Democrático Trabalhista (PDT), participando e sendo atuante em várias comissões da Assembleia Nacional Constituinte. Disponível em: <https://www.nexojornal.com.br/expresso/2018/02/05/Quem-foi-Ca%C3%B3-autor-de-lei-que-definiu-o-crime-de-racismo-no-Brasil>. Acesso em: 06 fev. 2019

11 “Art. 215. O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais”. (BRASIL, 1988).

12 “Art. 216. Constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira (...)”. (BRASIL, 1988).

as desigualdades existentes e acumuladas durante séculos nessas comunidades (SILVA, 2016a, p. 63).

No ano de 1995, se realizou um evento de grande importância para a comunidade negra, a “Marcha Zumbi dos Palmares: Contra o Racismo, Pela Cidadania e a Vida”, ocorrida em Brasília, ocasião em que o movimento negro brasileiro encaminhou uma série de reivindicações ao Governo Federal, relatados no “Programa para superação do racismo e da desigualdade étnico-racial”. Ainda no ano de 1995, realizou-se em Brasília o I Encontro Nacional dos Quilombos. Explica Silva (2016) que foi nesse encontro que se destacou a necessidade de se implementar políticas públicas para as comunidades quilombolas, e, entre elas, uma educação diferenciada como direito:

1. Reivindicamos que o Governo Federal implemente um programa de educação 1º e 2º graus especialmente adaptados à realidade das comunidades negras rurais quilombolas, com elaboração de material didático específico e formação e aperfeiçoamento de professores; [...] Implementação de cursos de alfabetização para adultos nas comunidades negras quilombolas (Carta do I Encontro Nacional de Quilombos, Brasília, 1995 *apud* SILVA, 2016a, p. 72).

Seguiram-se outras relevantes iniciativas, nos anos de 1990, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996, que previu as modalidades de educação quilombola, indígena e educação no campo, entre outros, como parte da Educação Básica, contribuindo para o reconhecimento de questões relacionadas à identidade, diversidade e diferença (MIRANDA, 2012).

Segundo Gomes (2017), a partir dos anos 2000, pode-se interpretar o momento temporal como o momento de confluências de várias reivindicações do movimento negro ao longo dos anos. Um dos fatos marcantes de tal época foi a participação do movimento negro na III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância, agenciada pela Organização das Nações Unidas (ONU), em 2001, na cidade de Durban, África do Sul. Segundo Gomes (2012), foi em decorrência do plano Durban que o Brasil “[...] reconheceu internacionalmente a existência institucional do racismo em nosso país e se comprometeu a construir medidas para sua superação. Entre elas, as ações afirmativas na educação e no trabalho” (GOMES, 2012, p. 739).

O movimento negro intensifica ainda mais o processo de ressignificação e politização da raça e consegue fazer mudanças internas na estrutura do Estado

(GOMES, 2017). Destaca-se a criação de duas secretarias estratégicas, com intuito de coordenar a implementação de políticas de ações afirmativas da população negra: a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), instituída em 2004¹³; e a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, em 2003 (SEPPPIR)¹⁴.

Nesse contexto e como desdobramento das lutas políticas e sociais da população negra, a Lei nº 10.639/03¹⁵ estabeleceu a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no Ensino Fundamental e Médio de escolas públicas e privadas, modificando a LDBEN nº 9.394/96, acrescentando dois parágrafos no art. 26. Um ano depois, pelo parecer CNE/CP 03/2004 e pela resolução CNE/CP 01/2004, se estabeleceram as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004), que são complementadas com o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana de 2009.

Algumas outras conquistas merecem ser citadas, como a admissão da questão étnico-racial entre outros termos relacionados à diversidade no documento final da Conferência Nacional da Educação Básica (CONEB, 2008) e da Conferência Nacional de Educação (CONAE, 2010) e nas estratégias do projeto do Plano Nacional de Educação (PNE, 2014). Outra grande conquista foi a assinatura da Lei Federal 12.288 de 2010, que instituiu o Estatuto da Igualdade Racial, além da Lei 12.711 de 2012, conhecida como Lei de Cotas Sociais e Raciais, que reserva vagas (50%) para o ingresso nas Universidades Federais e Institutos Federais de ensino médio e técnico, seguido posteriormente com a Lei 12.990/2014, que reserva cerca de 20% das vagas em concursos públicos para homens e mulheres negros (as). E, por fim, a aprovação da Resolução CNE/CEB Nº 8, de 20 de novembro de 2012, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, que iremos abordar mais adiante.

13 Em 2011, por meio do Decreto presidencial n. 7.480/11, a SECAD passou a ser Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade e Inclusão (SECADI).

14 A medida provisória nº 696, de 2015, estabeleceu que a SEPPPIR seria fundida com outras instâncias, constituindo o Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial e dos Direitos Humanos (MMIRDH).

15 No ano de 2008 tal Lei foi alterada pelo parecer CNE/CP 03/04 e pela Resolução CNE/CP 01/04 modificando a Lei para 11.645/08 incluindo a temática indígena nos currículos escolares.

Vemos se configurando, assim, o processo de construção da educação escolar quilombola, advinda das lutas políticas e sociais das populações negras e quilombolas, cujas reivindicações se baseiam em uma educação para o combate ao racismo, à discriminação racial e voltada à valorização da história e cultura negra e quilombola. Nesses termos, a EEQ, como todo processo de luta histórica de populações alijadas de direitos, se configura como um processo em construção, que envolve as ações e protagonismos de quilombolas, professores e da sociedade civil.

Esses processos em construção, advindos das lutas sociais e políticas citadas, ganham força legal quando há um reconhecimento do Estado em que as populações negras e quilombolas são parte integrante do Estado Constitucional de Direito¹⁶, e, como tal, visa promover e garantir os direitos fundamentais previstos na Constituição Federal de 1988¹⁷, sendo as políticas públicas e as leis constitucionais uma das formas de institucionalizar e garantir os direitos conquistados nas lutas. Nossas próximas considerações são para discutir políticas públicas para as comunidades quilombolas e as atuações da sociedade civil em prol da luta por direito quilombola.

2.2.1 O artigo 68 do ADCT

Como já foi colocado, as comunidades quilombolas foram perseguidas e excluídas pelo Estado brasileiro durante séculos, ocasionando vários problemas sociais vistos até hoje. Após um longo processo de lutas sociais, o Estado brasileiro reconhece a existência dessas comunidades vistas como remanescentes dos antigos quilombolas. Quando se fala, em termos de leis republicanas do Estado Democrático de Direito em 1988, sobre comunidades quilombolas, o marco sempre é o artigo 68 do ADCT, por isso começaremos com ele. Entendemos que o artigo citado, dentro das normas legais, talvez seja o marco primeiro do reconhecimento do Estado da existência jurídica das comunidades quilombolas como sujeitos de direitos, e, portanto, o reconhecimento pertencente à nação brasileira em termos legais.

¹⁶ Segundo Ferrajoli (2012), o Estado Constitucional de Direito se caracteriza por positivar a constituição de direitos sociais e de solidariedade, estabelecendo obrigações de prestação, ficando o Estado com o dever constitucional de ser promotor dos direitos fundamentais.

¹⁷ Leia-se art. 5º da Constituição Federal Brasileira de 1988. Contudo os Arts. 1º e 3º da mesma Constituição também podem ser entendidos como pertencentes aos "núcleos fundamentais" da República Federativa do Brasil, segundo Dalosto (2016).

O Art. 68 do ADCT da Constituição Federal de 1988 estabelece aos “remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos” (BRASIL, 1988). Tal artigo é o primeiro instrumento legal que faz referências aos direitos territoriais de ex-escravos e seus descendentes. O contexto de criação dessa lei se dá pelo processo de redemocratização brasileira e pelo reconhecimento do país como um Estado Nacional pluriétnico e multicultural (JORGE, 2016). Além do contexto interno, o contexto internacional trazia um discurso voltado para o direito das minorias sociais, com movimentos de denúncia e combate ao racismo e outras formas de exclusão social, a partir do século XX, tendo um debate mais abrangente, uma agenda mundial de defesa dos Direitos Humanos, encabeçada pela Organização das Nações Unidas (SANTOS, 2010). Esse contexto colaborou para uma revisão da relação do Estado com os grupos sociais marginalizados ao longo da história brasileira (JORGE, 2016).

Na 16ª reunião da Constituinte, em maio de 1987¹⁸, que teve como pauta a votação do anteprojeto das subcomissões, dos Negros, Populações Indígenas e Pessoas Deficientes Minoritárias, os constituintes Benedita da Silva (PT/RJ) e Carlos Alberto Caó (PDT/RJ) incorporam ao texto o artigo 7º, dos Direitos e Garantias, que pode ser interpretado como a ementa do artigo 68 do ADCT. No texto, fica estabelecido que “o Estado garantirá o título de propriedade definitiva das terras ocupadas pelas comunidades negras remanescentes dos Quilombos” (ATAS de COMISSÕES, 1987, p. 179). Somado a isso, a sugestão número 9.015¹⁹ de autoria de Benedita da Silva, pautando a necessidade de ações compensatórias para os cidadãos negros brasileiros (JORGE, 2016).

Destarte, podemos ver que a genealogia do art. 68 do ADCT centra-se em dois movimentos de luta, o primeiro pautado nas lutas pela reforma agrária ampla, segundo o qual deveriam ser reconhecidas várias formas de apossamento e manutenção da terra, e um segundo, dado pelo movimento negro, que resgatou o

18 A Assembleia Nacional Constituinte iniciou suas atividades no ano de 1987 no mês de fevereiro. Desenvolve-se em 7 etapas, que se desdobram em 25 fases distintas. Nela estabeleceram-se 24 Subcomissões Temáticas agrupadas em 8 Comissões. Após a aprovação das subcomissões os textos eram encaminhados para as Comissões Temáticas. Seguindo o rito, havia os anteprojetos de cada Subcomissão que eram transformados em um único anteprojeto da Comissão. (JORGE, 2016). Os processos da Constituinte podem ser encontrados em: http://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/legislacao/Constituicoes_Brasileiras/constituicao-cidada/o-processo-constituente. Acesso em: 10 set. 2018.

19 Disponível em: http://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/legislacao/Constituicoes_Brasileiras/constituicao-cidada/o-processo-constituente/sugestoes-dos-constituintes/arquivos/sqco9001-9100. Acesso em: 10 set, 2018.

quilombo como símbolo de resistência e cultura negra (ARRUTI, 2008; DALOSTO, 2016).

O art. 68 do ADCT aprovado na Constituição Federal de 1988 representou, de fato, um importante instrumento político de titulação das terras quilombolas em todos os estados da Federação, contudo, os pressupostos confusos e indefinidos apresentaram dificuldades para a efetivação desse artigo. Como mostra Arruti (2006), o artigo foi incorporado à Constituição de forma “amputada”, por se tratar de uma nova categoria social quilombola, que emergia dentro de um contexto social de pressões da sociedade civil, do movimento negro, da reforma agrária, do movimento quilombola por direitos negados durante séculos. Assim, houve uma improvisação na definição de direitos, sem entender corretamente quem seriam esses “agrupamentos de negros rurais” e as suas demandas (ARRUTI, 2006). Explica Arruti (2006) que a imagem social de remanescente de quilombo no contexto de criação do art. 68 é marcada por uma expectativa de encontrar formas contemporâneas de antigos quilombos, tendo como referência o quilombo dos Palmares, com isso, esperava-se encontrar nessas comunidades uma espécie de exotismo, “pequenas Áfricas” (JORGE, 2016).

A construção da EEQ inclui, entre outras coisas, o reconhecimento do território como um espaço de afirmações de identidades, cultura, memória e história. Ter suas terras devidamente reconhecidas e tituladas, além de ser uma afirmação do direito das comunidades quilombolas, é ter como fio condutor dos vínculos entre o território e a escola uma ação e relação pedagógica. Por isso a titulação de terras quilombolas é de extrema valia para a EEQ.

2.2.2 Fundação Cultural Palmares (FCP)

Dentre os órgãos envolvidos no processo de titulação e reconhecimento estão a Fundação Cultural Palmares (FCP), criada dentro de um contexto de lutas políticas dos movimentos sociais negros e quilombolas. No contexto internacional, sua criação esteve alinhada à Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), sobre povos indígenas e tribais, com a qual o Brasil se compromete a reconhecer e proteger os direitos desses povos e comunidades tradicionais (JORGE, 2016).

Foi com a Lei nº 7.668 de 1988 que se instituiu a Fundação Cultural Palmares, vinculada ao Ministério da Cultura. Em seu art. 1º, consta-se das finalidades da FCP “promover a preservação dos valores culturais, sociais e econômicos decorrentes da influência negra na formação da sociedade brasileira” (BRASIL, LEI Nº 7.668, DE 22 DE AGOSTO DE 1988). No art. 2º da lei citada, foram atribuídas as atuações da FCP, que vai atuar em todo território nacional, em articulação com as instâncias Estaduais, Municipais, públicas ou privadas; e em seu art. 3º visa “realizar a identificação dos remanescentes das comunidades dos quilombos, proceder ao reconhecimento, à delimitação e à demarcação das terras por eles ocupadas e conferir-lhes a correspondente titulação” (BRASIL, LEI Nº 7.668, DE 22 DE AGOSTO DE 1988). Desse modo, esse órgão passou a ser responsável pela questão territorial quilombola.

Em 2003, o Governo Federal eleito, em maior articulação com movimentos sociais diversos (DALOSTO, 2016), editou um novo regulamento para o reconhecimento e titulação de terras de remanescentes de quilombos, o Decreto Federal 4.887, expedido em conjunto com os Ministérios da Casa Civil, Cultura, Desenvolvimento Agrário e Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. Trazendo uma ressemantização de comunidades quilombolas, o Decreto delega à FCP, em seu § 4º do art. 3º²⁰, a competência pela expedição de certificado de reconhecimento das comunidades quilombolas e seu registro no Cadastro Geral, mediante a autodefinição das mesmas²¹. Esse novo decreto possibilitou “novos caminhos discursivos” (JORGE, 2016, p. 136) para a FCP no tocante à questão quilombola, agora não só sobre direito à terra, mas também outras pautas passaram a ser incorporadas pelas ações desse órgão.

As novas atribuições dos “caminhos discursivos” da FCP e a sua abrangência de determinações, para além da questão territorial, levou a articular outras ações em prol dos direitos quilombolas, inclusive o direito à educação. Encontros, seminários, divulgação de livros, conferências, no nosso entendimento, são componentes que foram e vão afirmando, cada vez mais, a construção e efetivação da EEQ dentro da FCP junto à sociedade civil, quilombolas e professores.

20 No mesmo artigo, é definido ao Ministério do Desenvolvimento Agrário, por meio do INCRA, a identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação. (BRASIL, 2003). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2003/D4887.htm. Acesso em: 11 ago. 2018.

21 Em 2007 a FCP publica a Portaria nº 98 para regulamentar os procedimentos competentes a ela, estabelecido pelo Decreto 4.887/2003.

2.2.3 Secretaria de políticas de promoção da igualdade racial (SEPPIR) e o Programa Brasil Quilombola (PBQ)

Segundo Jorge (2016), a SEPPIR foi instituída dentro de um contexto de surgimento de demandas dos “novos sujeitos de direito”, com uma agenda social brasileira que começava a se constituir dentro da esfera do poder executivo. Fundada em 2003, por meio da Lei nº 10.678, no então governo de Luiz Inácio Lula da Silva, a SEPPIR detinha estatuto de Ministério, tendo como função a formulação, coordenação e articulação de políticas para a promoção da igualdade racial no Brasil, resguardando e protegendo os direitos de grupos, indivíduos raciais e étnicos (JORGE, 2016).

A consolidação das políticas de Estado para com as comunidades quilombolas se dá no ano de 2004, com a criação do Programa Brasil Quilombola (PBQ) (JORGE, 2016)²², que se desenvolve em quatro eixos estratégicos: Eixo 1, referente ao acesso à terra; Eixo 2, que se destina à infraestrutura e qualidade de vida; Eixo 3, sobre inclusão produtiva e desenvolvimento local; e Eixo 4, sobre Direito e Cidadania.

Segundo Rodrigues (2010), o Programa Brasil Quilombola, dentro de seus eixos de atuação, se remete mais especificamente para a regularização da terra e expõe uma complexa articulação entre novos sujeitos de direitos e o poder público. Já no plano teórico, afirma Rodrigues (2010), o programa toca em temas sensíveis, como de “raça”, “desigualdades”, “equidade”, que já foram base de estudos e servem aos debates sobre as consequências sociais aplicadas à sociedade. O programa então se insere na “[...] inter-relação (*sic*) entre política pública e equidade (que) pode vir a ser a transição entre política de governo e política de Estado; entre desigualdades e justiça social” (RODRIGUES, 2010, p. 227-228).

Os eixos e os programas do PBQ demonstram que existe um esforço estatal para construção e efetivação dos direitos sociais quilombolas, ações e programas que se referem às questões mais específicas para as comunidades quilombolas,

22 Tal programa é coordenado pela SEPPIR, mas o programa atua em conjunto com mais 10 Ministérios, tais como a Casa Civil da Presidência da República (CC/PR); Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA) e Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA); Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS); Ministério da Cultura (MinC) e Fundação Cultural Palmares (FCP); Ministério das Cidades; Ministério da Educação (MEC) e Fundo Nacional da Educação (FNDE); Ministério da Saúde (MS) e Fundação Nacional de Saúde (FUNASA); Ministério do Trabalho e Emprego (MTE); Ministério da Integração Nacional (MI); Ministério de Minas e Energia (MME). Essa articulação é um indicativo do esforço mobilizado pela SEPPIR para a implementação e efetivação das políticas que combatem a desigualdade racial, social e cultural.

como a criação de escolas quilombolas ou certificação e titulação das terras, mas também ações e programas mais gerais, como Programa Nacional de Habitação Rural (PNHR) (JORGE, 2016). O que importa notar é que a agenda política e social das comunidades quilombolas foi crescendo progressivamente, desde 2003, trazendo para a discussão pública a questão dos direitos quilombolas, inclusive o direito a uma educação diferenciada.

2.2.5 Grupo de Trabalho da Educação Quilombola de Minas Gerais (GTEQ)

Lembramos que as ações que fomentem e valorizem uma educação plural devem ser constituídas da participação da União, como foi colocado, mas também dos Estados e municípios. Especificamente sobre a EEQ no Estado de Minas Gerais, algumas ações vão ao encontro do fortalecimento dessa modalidade educacional, como a criação do Grupo de Trabalho da Educação Quilombola (GTEQ), por meio da Resolução SEE nº 2.796 de outubro de 2015, na gestão Fernando Pimentel (2014-2018) do Partido dos Trabalhadores (PT) sob coordenação da secretária estadual de educação, Macaé Evaristo.

As ações do GTEQ, em articulação com a subsecretaria de educação básica, atuaram para instituírem resoluções estaduais de fomento e organização da EEQ em Minas Gerais. O trabalho desse grupo teve como desdobramentos a comissão permanente da Educação Escolar Quilombola, instituída pela Resolução SEE Nº 3.689/2018.

Tanto o grupo de trabalho como a comissão permanente promoveram ações de coordenação e gestão para EEQ, como, por exemplo, a Resolução Nº 2.945/2016, que instituiu a escolha de servidores quilombolas para os cargos de diretores supervisores em escolas quilombolas da rede estadual. A Resolução SEE Nº 3.658/2017 que institui as Diretrizes Curriculares para Educação Escolar Quilombola em Minas Gerais. E a Resolução SEE nº 3.677/2018, que define critérios de especificidade para inscrição e classificação de candidatos/as quilombolas para a designação docente em escolas Estaduais que estão localizadas em territórios remanescente de quilombo.

As ações da GTEQ já demonstram resultados na construção da EEQ em Minas Gerais. Segundo dados do governo do Estado, a Resolução SEE nº 3.677/2018 possibilitou um aumento do quadro profissional de origem quilombola,

cerca de 90% no caso de auxiliares de serviços gerais, e em 50% no caso dos professores estaduais²³. A exemplo, na escola quilombola Padre João de Santo Antônio, localizada na Comunidade quilombola de Pinhões²⁴, cinco docentes que lá trabalham são quilombolas, bem como seis dos funcionários que auxiliam no funcionamento da escola²⁵. Essas iniciativas podem ser positivas para EEQ no tocante às questões identitárias envolvendo a Comunidade e a escola, aproximando esses pares, conjuntamente, para a construção de uma educação que envolva outros conhecimentos e saberes.

2.2.6 Coordenação Nacional das Comunidades Quilombolas (CONAQ)

Entre as organizações da sociedade civil que contribuem para a construção da EEQ, e da questão sobre os direitos quilombolas como um todo, destacamos a entidade que representa diretamente as comunidades quilombolas em nível nacional, a Coordenação Nacional das Comunidades Quilombolas (CONAQ). Como dito, anteriormente, a CONAQ se institui dentro de um contexto de luta dos quilombolas e das comunidades negras rurais nos anos de 1990. Foi a partir da “Marcha Zumbi dos Palmares: Contra o Racismo, Pela Cidadania e a Vida”, ocorrida em Brasília, no ano de 1995, que se estabeleceram bases para a formação da CONAQ, com a criação da Comissão Nacional Provisória das Comunidades Rurais Negras Quilombolas e com o I Encontro Nacional de Comunidades Negras Rurais Quilombolas, realizado no mesmo ano, também em Brasília.

Para Souza (2008), a constituição da CONAQ lança o movimento quilombola no cenário nacional ressaltando a história de resistência dos quilombos e a necessidade emergencial de políticas voltadas para as comunidades. Desse modo, o objetivo da CONAQ é o de:

[...] lutar pela garantia de uso coletivo do território, pela implantação de projetos de desenvolvimento sustentável, pela implementação de políticas públicas levando em consideração a organização das comunidades de quilombo; por educação de qualidade e coerente com o modo de viver nos

23 Informações retiradas de: <http://agenciaminas.mg.gov.br/noticia/educacao-escolar-resgata-orgulho-quilombola-em-minas-gerais>. Acesso em: 06 fev. 2019.

24 A Comunidade quilombola de Pinhões, localizada na cidade de Santa Luzia, na região metropolitana de Belo Horizonte, conta com cerca de três mil moradores. Entre suas manifestações culturais está a devoção à Nossa Senhora do Rosário, que é a padroeira da Comunidade. Ver mais em: https://www.em.com.br/app/noticia/gerais/2017/08/17/interna_gerais.892565/comunidade-em-santa-luzia-e-reconhecida-como-quilombola.shtml. Acesso em: 06 fev. 2019.

25 Informações retiradas de <http://agenciaminas.mg.gov.br/noticia/educacao-escolar-resgata-orgulho-quilombola-em-minas-gerais>. Acesso em: 6 fev. 2019.

quilombos; o protagonismo e autonomia das mulheres quilombolas; pela permanência do (a) jovem no quilombo e acima de tudo pelo uso comum do Território, dos recursos naturais e pela harmonia com o meio ambiente [...] A CONAQ surge não só para reivindicar soluções para os problemas nacionais, mas como movimento político organizado para propor as relações desiguais historicamente estabelecidas, em defesa dos direitos dos quilombolas (CONAQ)²⁶.

No que se refere à educação, a CONAQ afirma que ela deve ter como princípio combater e desvelar o racismo e os estereótipos relacionados aos negros e à África, como sujeitos submissos ou como um continente afundado em mazelas e pobreza. No geral, a CONAQ relaciona tais estereótipos aos livros didáticos escolares que fomentam essas imagens sociais sobre o negro e a África. Por outro lado, a CONAQ valoriza as ações do movimento negro e para a promulgação da Lei 10.639 de 2003²⁷.

Especificamente sobre a educação escolar quilombola, a CONAQ entende como um dos principais desafios dessa modalidade a valorização da oralidade das comunidades em meio a uma sociedade grafocêntrica e dos saberes ancestrais da comunidade na educação. Para valorizar as realidades e vivências das comunidades na educação quilombola, a CONAQ pleiteia ações de educação na construção da EEQ, como formação de professores, produção de material didático específico e construção de escolas quilombolas, para serem realizadas pelos sistemas municipais, estaduais e do Distrito Federal.

2.2.7 Federação das Comunidades Quilombolas do Estado de Minas Gerais (N'Golo)

A N'Golo foi fundada em 2004, sendo uma iniciativa dos quilombolas do Estado, seu molde de atuação se caracteriza por ser descentralizado e atuar pelas cinco regiões de Minas Gerais – sendo elas: central, centro-oeste, Paracatu, norte e Jequitinhonha - havendo articulações e encontros com os coordenadores locais (SOUZA, 2008).

Importante ferramenta de informação e diálogo da N'Golo com a sociedade civil são as participações em seminários e encontros realizados em Universidades e

26 Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas – CONAQ. Disponível em: <http://conaq.org.br/nossa-historia/>. Acesso em 17 out. 2018.

27 Lei que traz a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nas escolas do ensino básico brasileiro. Ver mais em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm. Acesso em 17 out. 2018.

Faculdades públicas e privadas de Minas Gerais, como o I Congresso Nacional sobre a Luta pela Efetividade dos Direitos das Comunidades Quilombolas, realizado na Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, na unidade da cidade do Serro, no ano de 2009, que contou com a participação da diretoria da Federação em discussões relacionados aos direitos territoriais quilombolas.

Além dessas participações, a N'Golo, junto com outras entidades governamentais e não governamentais²⁸, realiza o Canjerê – Festival de Cultura Quilombola de Minas Gerais, que no ano de 2018 realizou sua 3ª edição, com participação de mais de 50 comunidades quilombolas de Minas Gerais, cortejos de congado, reinado e batuque de algumas comunidades participantes, e 30 apresentações das comunidades, 60 barracas com artesanatos, culinária e produtos quilombolas.

A N'Golo, em diálogo com o Governo do Estado de Minas, realizou no ano de 2017, o I Encontro da Juventude Quilombola de Minas Gerais na cidade de Belo Horizonte. Tal encontro serviu para alargar os espaços de diálogo entre o Estado e as comunidades quilombolas, por meio de sua juventude, com a apresentação e discussão de 269 propostas pleiteadas pela juventude quilombola, sob vários eixos temáticos, sendo eles: participação social, protagonismo e empoderamento; educação; cultura, território e identidade; esporte e lazer; acesso à água; saneamento básico e políticas de habitação; meios de comunicação, inclusão digital e novas tecnologias de informação; saúde e enfrentamento à dependência de álcool e drogas; desenvolvimento econômico; mulheres e relações de gênero; e meio ambiente e sustentabilidade.

Tais ações da N'Golo são importantes para se pensar questões voltadas ao direito quilombola em Minas Gerais, inclusive o direito à educação que, em articulação com o Estado, Universidades e Faculdades, compõem a construção da EEQ, modificando, atribuindo premissas, refazendo e repensando essa modalidade de educação. A construção da EEQ em Minas Gerais, só é possível ser pensada com a participação dos quilombolas por meio das atuações da N'Golo, em parceria com outros entes da sociedade civil, como o Centro de Documentação Eloy Ferreira da Silva (CEDEFS).

28 O Festival é realizado pela N'Golo, mas conta com a parceira do Instituto Estadual do Patrimônio Histórico e Artístico (Iepha-MG), Secretaria de Estado de Desenvolvimento Agrário (Seda-MG), da Prefeitura de Belo Horizonte, do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional e da Fundação Palmares.

2.2.8 Centro de Documentação Eloy Ferreira (CEDEFES)

O CEDEFES foi fundado em 1985, na cidade de Contagem²⁹, e é “uma Organização Não Governamental, sem fins lucrativos, filantrópica, de caráter científico, cultural e comunitário, de âmbito estadual [...]. Seu objetivo é promover a informação e formação cultural e pedagógica, documentar, arquivar, pesquisar e publicar temas do interesse do povo e dos movimentos sociais³⁰”. Segundo informações da entidade, a CEDEFES tem por missão contribuir para a inserção política de grupos tradicionais, como indígenas e quilombolas, na sociedade brasileira para que eles “[...] possam participar do processo histórico de construção [...] de uma sociedade plural, solidária, sustentável e democrática, valorizando a memória social e a construção de cidadania [...]” (CEDEFES, 2008, p. 7).

Segundo informações da própria entidade, suas atividades e ações na luta com as comunidades tradicionais, baseiam-se metodologicamente em reuniões, entrevistas e encontros com as mesmas, documentando e divulgando informações sobre situações e experiências que possam ajudar a embasar a luta por direitos dessas comunidades. A CEDEFES entende que as documentações e informações divulgadas sobre as situações nas comunidades são um instrumento de educação e formação social e política, “para nós, a produção de informação e documentação é a tarefa socialmente engajada e politicamente comprometida [...] nossa ação é produzir ferramentas para as lutas sociais conduzidas pelos movimentos sociais” (CEDEFES, 2008, p. 9).

2.2.9 Instituto socioambiental (ISA)

Outra Organização Não Governamental que se destaca na construção da questão quilombola, e mais especificamente a EEQ, é o Instituto Socioambiental (ISA). Fundado em 1994, visa defender e propor soluções de forma integrada às questões sociais, ambientais, direitos sociais, coletivos, patrimônio cultural, aos direitos humanos e dos povos tradicionais³¹. Entre outras ações, o ISA também

²⁹ Atualmente sua sede encontra-se na cidade de Belo Horizonte (MG).

³⁰ Informação retirada de <http://www.cedefes.org.br/quem-somos/>. Acesso em: 26 out. 2018.

³¹ Com sede na cidade de São Paulo, atualmente o ISA contém subsede em Brasília (DF), Manaus (AM), Boa Vista (RR), São Gabriel da Cachoeira (AM), Canarana (MT), Eldorado (SP) e Altamira (PA). Mais informações sobre o ISA podem ser encontradas em sua página: <https://www.socioambiental.org/pt-br/o-isa>. Acesso em 26 ago. 2017.

organiza petições *online* para articular ações, junto a outros órgãos não governamentais e a sociedade civil. Um grande e importante movimento de petições de assinaturas, foi a campanha “O Brasil é quilombola! Nenhum quilombo a menos!”³².

32 Campanha se deu em função da tramitação da Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI 3.239/2004), proposta pelo então Partido da Frente Liberal (PFL), atual Democratas (DEM), que questionava a constitucionalidade do já citado Decreto 4.887, de 2003. A campanha foi resultado da articulação do ISA, da CONAQ e Comissão Pastoral da Terra, Comissão Pró-Índio de São Paulo, o Centro de Assessoria Popular Mariana Crioula, Conectas Direitos Humanos, Justiça Global, Terras de Direito, Associação de Advogados de Trabalhadores Rurais e Uma Gota no Oceano.

2.3 Educação Escolar Quilombola: um processo em construção

Este item se dedica a apresentar dois pontos essenciais que configuram o processo de construção do qual estamos dissertando. O primeiro discute alguns aspectos da EEQ e as Diretrizes Nacionais que orientam tal modalidade de educação. E o segundo faz referência ao papel das Universidades e pesquisadores que participam da construção da EEQ, através de grupos de pesquisa, trabalhos de mestrado e doutorado e, em especial, os projetos de extensão universitária, que incluem pesquisas e atuação direta junto às comunidades quilombolas. Aqui, abordaremos mais especificamente as ações de um projeto de extensão universitária sobre EEQ na cidade do Serro (MG), a partir do qual surgiram algumas de nossas inquietações e questionamentos, que nos levaram a compor e direcionar essa pesquisa no mestrado.

2.3.1 Pressupostos e processo de construção das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola

A resolução 04/2010³³ criou condições para a institucionalização da modalidade educação escolar quilombola, sendo o seu principal desdobramento a Resolução CNE/CEB Nº 8, de 20 de novembro de 2012, que definiu Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Essas Diretrizes orientam os sistemas de ensino no processo de implementação da Educação Escolar Quilombola (BRASIL, 2012).

A construção da Resolução CNE/CEB Nº 8, decorre de audiências públicas³⁴, com a criação de uma comissão quilombola de assessoramento à comissão especial da Câmara de Educação Básica³⁵. Nunes (2015-2016), como uma das participantes dessa comissão, relata sobre sua experiência:

33 Destaca-se também as discussões realizadas no I Seminário Nacional de Educação Quilombola, realizado pelo MEC/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), em novembro de 2010.

34 Segundo NUNES (2015-2016), foram realizadas três audiências públicas para debater as Diretrizes, a primeira audiência pública foi em Itapecuru Mirim (MA), a segunda em São Francisco do Conde (BA) e a terceira em Brasília (DF).

35 Segundo Nunes (2015), essa comissão era composta por oito integrantes: quatro quilombolas indicados pela Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas (Conaq), Edicélia Santos (Quilombo Bom Jesus da Lapa, BA), Laura Maria dos Santos (Quilombo Campinho da Independência, RJ), Maria Diva Rodrigues (Quilombo Conceição das Crioulas, PE), Maria Zélia de Oliveira (Quilombo Conceição das Crioulas, PE); uma pesquisadora da Educação Escolar Quilombola, Georgina Helena Lima Nunes: (uma representante da Secadi/MEC, Maria Auxiliadora Lopes; e uma representante da Seppir/PR, Leonor Araújo).

A grande lição apreendida deste processo foi a maneira como, de forma muito peculiar, pessoas de diferentes gerações e lugares, convergem quanto aos fins de uma escola que se proponha ser complementar ao processo de educação construído no âmbito da vivência ancestral quilombola; desta vivência se absorve o poder *mágico* de uma multiplicidade de falas que são seguidas por escutas que desencadeiam novos e profundos ciclos de ensinar e aprender (NUNES, 2015-2016, p. 119).

Nunes (2015-2016) explica que os fundamentos das Diretrizes, e, portanto, da modalidade da EEQ, são baseados na questão territorial, que advém das relações específicas com a natureza e a permanência secular nesses territórios; as presenças históricas das matrizes africanas nas comunidades e os diversos “mundos e saberes” contidos nesses territórios; e, portanto, leva em questão os diversos sujeitos de aprendizagem que estão envolvidos nessa modalidade, como professores, gestores, educadores, e claro, os próprios quilombolas. Assim, fica estabelecido, no artigo 1º, § 1º, inciso I das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola na Educação Básica:

[...] a Educação Escolar Quilombola organiza precipuamente o ensino ministrado nas instituições educacionais considerando, fundamentando-se, informando-se e alimentando-se da memória coletiva, línguas reminiscentes, marcos civilizatórios, práticas culturais, acervos e repertórios orais, festejos, usos, tradições e demais elementos que conformam o patrimônio cultural das comunidades quilombolas de todo o país (BRASIL, 2012, p. 25).

Para Nunes (2006), a proposta de educação quilombola passa, em primeiro lugar, por uma análise reflexiva sobre qual é a concepção de educação que se fala, e qual é o lugar do conhecimento que a educação quilombola está inserida:

É na lógica de relação, de coletivo, de concepção de escrita para além de uma formação letrada, porque se fala de um lugar – o quilombo – para além de um espaço físico, que aqui nos subscrevemos para refletir sobre a educação e as relações raciais, tendo em vista crianças, adolescentes e jovens pertencentes às comunidades de Quilombos (NUNES, 2006, p. 139).

Segundo a autora, a educação quilombola está pautada em dois campos. O primeiro é o campo das reflexões, orientado a discutir os conceitos e sentidos que a realidade quilombola demanda, como as noções de territorialidade, familiaridade, cultura e identidade, entre outros, e que contribuem para dar significado e sentido às

ações político-pedagógicas da escola quilombola. E o segundo campo é o das ações, baseadas no campo das reflexões, mas que dizem respeito à seleção de temáticas emergentes e das didáticas específicas a serem construídas.

De acordo com a autora, pensar esses dois campos e suas articulações se torna necessário para pensarmos a educação quilombola, já que dentro da realidade dos quilombolas “o pensar e o fazer se corporificam” (2006, p. 140), nas formas de ver o mundo, nos modos de vida e nas relações com o trabalho, e na forma em como os processos educativos conferem aos sujeitos a sua leitura de ver e estar no mundo (NUNES, 2006). A autora defende que a articulação entre reflexão e ação pode explicitar a necessidade de “[...] entender o lugar como componente pedagógico, onde o conteúdo não está nos livros que trazem” (NUNES, 2006). Assim, para a autora, a história dos quilombos e das comunidades deve estar presente em todos os lugares da comunidade, para além dos conteúdos presentes nos livros (NUNES, 2006).

Desse modo, a educação quilombola deve ser pensada no interior das comunidades, em diálogo com os saberes que aquela comunidade realiza e produz (NUNES, 2006), com isso, os conhecimentos, as histórias, a memória, a cultura e a identidade daquela comunidade devem ser articuladas com os saberes escolares. Assim, discutir e refletir sobre os saberes quilombolas significa pensar outras formas curriculares, “onde o saber instituído e o saber vivido estejam contemplados, provocando uma ruptura em um fazer pedagógico em que o currículo é visto enquanto grade, hierarquicamente organizado com conteúdo” (NUNES, 2006, p. 150).

Dessa maneira, o documento das Diretrizes destaca também a garantia de formação de professoras e professores quilombolas, (art. 56) a flexibilização do calendário escolar (art. 11, § 2º), a construção de um projeto político pedagógico coletivo e específico (art. 31 inciso IV) e a autogestão da escola pelos quilombolas (art. 39, § 2º). Para Cruz e Rodrigues (2017), esses elementos contidos nas Diretrizes visam abordar novas reflexões sobre a educação:

[...] nos coloca também o desafio de repensar a função do estudo e do ensino das relações étnico-raciais no Brasil. Não se pode ensinar sobre a história dos povos africanos e a presença no movimento da diáspora negra sem compreender as experiências vividas por esses grupos. Não se pode também ignorar a estrutura e a funcionalidade do racismo brasileiro e sua perpetuação inclusive no ambiente escolar, o que exige que tenhamos uma

compreensão da presença das várias faces em que o fenômeno do racismo se perpetua. O quilombo assume, portanto, um papel emblemático nas lutas dos negros e em suas reivindicações por cidadania nos diversos períodos da história, sendo o momento atual mais um deles (CRUZ; RODRIGUES, 2017, p. 171).

A educação escolar quilombola se apresenta um desafio contemporâneo a todo corpo escolar e educacional, pois envolve repensar o currículo, a formação docente, a gestão escolar, como também envolve pensar no multiculturalismo e nas questões étnico-raciais (CRUZ; RODRIGUES, 2017). Nesse sentido, as Diretrizes contribuem para se pensar esse debate:

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 [...] (BRASIL, 2012, p. 26).

As emergências e desafios que a educação escolar quilombola colocam no seio das relações educacionais são vastos. Pode-se afirmar, então, que as Diretrizes, embora sejam uma importante referência, não são capazes de abarcar toda a complexidade posta a EEQ.

Segundo Miranda (2012), a educação escolar destinada à população remanescente de quilombos encontra-se em situação adversa, marcada pela inexistência de escolas localizadas nas comunidades ou pelo funcionamento precário, e, até mesmo, casos de racismo proferidos pelos professores ou pelos próprios alunos. Segundo a autora, os desafios enfrentados pela modalidade de EEQ deveriam ser alvo de ações do poder público, que, na visão da autora, ainda desconhecem as comunidades remanescentes de quilombos, e, assim, esse desconhecimento “[...] entrelaça-se com os estereótipos vinculados à situação de vulnerabilidade, que impedem o reconhecimento de uma identidade específica e se reverte, quando muito, na adoção de políticas de caráter assistencialista em detrimento de políticas de diversidade” (MIRANDA, 2012, p. 377).

Por isso, reforça-se o peso social e, simbólico que a EEQ traz para as relações étnico-raciais, pois, ela “[...] insere-se no conjunto mais amplo de desestabilização de estigmas que definiram, ao longo de nossa história, a inserção

subalterna da população negra na sociedade e, conseqüentemente, no sistema escolar” (MIRANDA, 2012, p. 374). A autora ainda chama a atenção para as questões trazidas pela modalidade educação escolar quilombola³⁶, como ampliação da função social que a escola traz, bem como sua relação com território, desenvolvimento sustentável, políticas sociais e suas relações entre a educação, a garantia do respeito à identidade e o protagonismo nas formulações de propostas educativas (MIRANDA, 2012).

Além disso, concordamos com Carril (2017), que entende que a educação escolar quilombola, aliada às necessidades de educação das relações étnico-raciais e de valorização da diversidade, instigam escolas e professores a buscar novos caminhos que tenham em conta as heterogeneidades de culturas e saberes para dentro e fora dos muros da escola. Destarte, a educação escolar quilombola vai se deparar com um percurso de inferioridade e submissão, mas também de resistência, que marcou a formação social do Brasil, e desse modo “[...] o projeto de uma educação diferenciada para as comunidades etnicamente declaradas acaba por transformar as feições sociais pelo reconhecimento amplo das identidades que fazem parte da diversidade cultural e étnica no país” (CARRIL, 2017, p. 552).

Assim, o sujeito professor e o sujeito quilombola são essenciais na construção da EEQ, pois, nela reside uma intencionalidade que é política, visando à superação de estrutura de poder e saber que tentaram excluir e suprimir das escolas, e outros espaços públicos, a cultura, as histórias e os saberes das comunidades quilombolas no Brasil. Isso posto, para Silva (2016a), a EEQ se estrutura em cinco pilares: reestruturação curricular das escolas quilombolas; formação de professores, inicial e continuada; materiais didáticos; participação dos quilombolas no processo de elaboração da política educacional; e, por último, a gestão em instância federal, estadual e municipal (SILVA, 2016a).

Pensando nesses pilares, a autora compreende que a EEQ deve ser realizada *com* os quilombolas e não *para* os quilombolas. Explica a autora que uma educação *com* os quilombos se caracteriza pelo processo de escuta, de troca e de partilha, e, nesses termos, a EEQ se efetiva em um aprendizado coletivo, o que não ocorre com a educação *para* os quilombolas, em que não existe um diálogo, e, sim, uma definição prévia, uma imposição, não existe partilhas ou trocas de experiências

36 Incluem-se também as modalidades de educação no campo e indígena. (MIRANDA, 2012).

e conhecimentos, há uma determinação de conteúdos a serem ensinados e aprendidos. Por isso, a autora alerta que o primeiro passo para se pensar um currículo que atenda a uma perspectiva de educação escolar quilombola *com* os quilombolas é o reconhecimento do Outro, como sujeito de direito:

[...] as crenças locais, as alternativas de sobrevivência, o poder de cura com crenças locais, a medicina alternativa, os arranjos produtivos locais, as manifestações religiosas e/ou outras expressões próprias de cada comunidade. Esses elementos [...] para os quilombos são práticas válidas e têm um valor histórico e, simbólico por fazerem parte de sua identidade e da sua cultura. Não basta uma tentativa de transmissão ou uma interpretação desconectada da realidade dos quilombos se fazer presente no currículo. É preciso saber como os quilombos entendem-se, afirmam-se, reconhecem-se como e se autorreconhecem. Só o envolvimento desses sujeitos como agentes ativos de suas histórias poderá fazer desse processo um momento de aprendizagem (SILVA, 2016a, p. 92).

A educação escolar quilombola *com* os quilombolas, conclui a autora, tem como intenção principal estimular que jovens, crianças e adultos construam um sentimento de pertencimento e de orgulho de sua comunidade, suas histórias, seus saberes, suas visões de mundo e suas lutas. São esses aspectos que devem orientar a construção de um currículo para EEQ (SILVA, 2016).

Explica Silva (2016) que as reformulações para se pensar um currículo *com* os quilombos requer a formação de professores que estejam compromissados com a EEQ. Para a autora, esses professores devem estar comprometidos com o diálogo entre os saberes históricos e os socialmente construídos e adquiridos por cada um. Para ela, “formar professores [...] capazes de conduzir processos de ensino-aprendizagem, valorizando as diversidades existentes na sociedade, não é uma obrigação apenas legal. É um eixo estruturante da educação de uma sociedade” (2016, p. 108).

A formação inicial e continuada de professores é um dos pontos basilares para a construção da EEQ, tendo em vista que são os docentes que trabalham cotidianamente dentro das escolas e mantêm relações e interações com os alunos e familiares quilombolas, aqueles que irão promover, junto com outros pares do quadro escolar e os próprios quilombolas, o movimento de construção da EEQ. A formação inicial e continuada de professores é contemplada nas Diretrizes Curriculares para EEQ, e a primeira menção explícita a esta formação aparece no art. 8º, inciso V, das Diretrizes, que estabelece “[...] garantia de formação inicial para

os docentes para atuação na Educação Escolar Quilombola; [...]” (BRASIL, 2012, p. 6).

Sobre a formação continuada de professores que atuam em escolas quilombolas, o Art. 53 define que esta deve:

I - ser assegurada pelos sistemas de ensino e suas instituições formadoras e compreendida como componente primordial da profissionalização docente e estratégia de continuidade do processo formativo, articulada à realidade das comunidades quilombolas e à formação inicial dos seus professores; II - ser realizada por meio de cursos presenciais ou a distância, por meio de atividades formativas e cursos de atualização, aperfeiçoamento, especialização, bem como programas de mestrado ou doutorado; III - realizar cursos e atividades formativas criadas e desenvolvidas pelas instituições públicas de educação, cultura e pesquisa, em consonância com os projetos das escolas e dos sistemas de ensino; IV - ter atendidas as necessidades de formação continuada dos professores pelos sistemas de ensino, pelos seus órgãos próprios e instituições formadoras de pesquisa e cultura, em regime de colaboração (BRASIL, 2012, p. 17-18).

No inciso I, fica evidente que os cursos de formação continuada de professores devem estar de acordo com a realidade das comunidades quilombolas, haja vista que a EEQ deve ter como um de seus pressupostos os saberes tradicionais quilombolas, conforme afirmado no já citado art. 1º (BRASIL, 2012). Vale lembrar que os princípios que orientam a formação continuada de professores que atuam nas escolas quilombolas estão presentes nas Diretrizes Curriculares, por meio do art. 54. Tal Artigo é assentado nas premissas do art. 51:

I - as lutas quilombolas ao longo da história;
 II - o papel dos quilombos nos processos de libertação e no contexto atual da sociedade brasileira;
 III - as ações afirmativas;
 IV - o estudo sobre a articulação entre os conhecimentos científicos e os conhecimentos tradicionais produzidos pelas comunidades quilombolas ao longo do seu processo histórico, sociocultural, político e econômico;
 IV - as formas de superação do racismo, da discriminação e do preconceito raciais, nos termos da Lei nº 9.394/96, na redação dada pela Lei nº 10.639/2003, e da Resolução CNE/CP nº 1/2004 (BRASIL, art. 51, 2012, p. 17).

Esses dois artigos são fundamentais para a construção de uma EEQ e estão assentados em dois pilares. Em primeiro lugar, o reconhecimento da relação intrínseca entre formação inicial e formação continuada, ou seja, reconhecer a necessidade de uma discussão e reflexão sobre o tema durante a graduação e a necessidade de continuidade e aprofundamento dessas discussões e reflexões em outras fases do processo de formação docente.

Já o segundo pilar, tem bases políticas e epistêmicas, reconhecendo as formas de resistências quilombolas, antes e depois do fenômeno escravista, o protagonismo quilombola durante a história, reconhecendo também os quilombolas como sujeitos de direitos e os saberes advindos da realidade quilombola como saberes tradicionais, que possuem uma especificidade do ponto de vista epistêmico.

Destarte, para além do reconhecimento da formação inicial e continuada como fulcrais para a educação quilombola, existe o reconhecimento do outro enquanto sujeito de direito e o reconhecimento de um currículo e uma formação de professores que visem uma descolonização do currículo, como relata Gomes (2012). Tratando de um contexto mais amplo, referente aos desafios de implementação da Lei 10.639/2003, mas que entendemos pertinente para pensar as especificidades da EEQ, Gomes (2012) lembra que o contexto emergente, impulsionado por uma nova legislação educacional – dentro da qual nos interessa, em especial, as Diretrizes Curriculares para EEQ – abre caminhos para o reconhecimento da diversidade epistêmica e para uma educação antirracista e não homogênea dos currículos.

Para a autora, na medida em que tornamos público e legítimo “o ‘falar’ (*sic*) sobre a questão afro-brasileira e africanas [...]” – e aqui acrescentamos também as questões quilombolas –, a própria fala se torna um instrumento de luta contra a opressão: “É a fala pautada no diálogo intercultural [...] Aquele que se propõe ser emancipatório no interior da escola, ou seja, que pressupõe e considera a existência de um ‘outro’, conquanto sujeito ativo e concreto, com quem se fala e de quem se fala” (GOMES, 2012, p. 105).

2.3.2 Outros sujeitos sociais: A Extensão Universitária na construção da Educação Escolar Quilombola

Considerando as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EEQ (2012) como um todo e, especificamente, as ponderações sobre a formação inicial e continuada de professores, é que começaremos a abordar o papel das Universidades na construção da EEQ, em especial as extensões universitárias. Iremos explanar a atuação do projeto de extensão universitária da Pró-reitoria de Extensão da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC MINAS), “Educação Escolar Quilombola no Serro (MG)”. Nossa investigação tem objetivos muito distintos desse projeto, contudo, devemos considerar que o mesmo foi uma inspiração e um ponto

de partida para que pudéssemos buscar novos questionamentos e direcionamentos sobre a construção da EEQ, em Ausente.

A extensão universitária está prevista em diferentes documentos e textos institucionais da educação³⁷: na Constituição de 1988, em seu Art. 207, sobre a indissociabilidade entre pesquisa, ensino e extensão; na Lei de Diretrizes e Bases de 1996, Art. 46 que versa a extensão como uma das finalidades das universidades; como também nas metas 21 e 23 do Plano Nacional de Educação (PNE), 2001-2010; e na estratégia 7 da meta 12 do PNE de 2014-2023, demonstrando a importância da extensão universitária para os quadros educacionais brasileiros (GADOTTI, 2017).

Segundo Moacir Gadotti (2017) e João Antônio de Paula (2012), a extensão universitária como uma das dimensões constitutivas das universidades, ao lado do ensino e da pesquisa, se concretiza nos anos de 1960³⁸, como resultado das ações universitárias que tinham compromisso social e político com as classes populares, e que foram fomentadas nos anos de 1980 com a participação da sociedade civil na construção de um país plural e democrático, pautando as ações extensionistas na direção de uma Educação Popular (GADOTTI, 2017).

Dito isso, vale ressaltar que as nossas experiências na extensão universitária foram essenciais e possibilitaram construir as questões orientadoras para esse trabalho. O projeto de extensão universitária aqui analisado iniciou-se no ano de 2015, tendo continuidade nos anos de 2016 e 2017, variando os enfoques e propostas de trabalho. Tratou-se de um projeto financiado e desenvolvido no âmbito da Pró-Reitoria de Extensão da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC MINAS), com o título de “Educação Escolar Quilombola no Serro (MG)”, envolvendo ações com as comunidades de Baú, Ausente, Fazenda Santa Cruz, Vila Nova e Queimadas, todas localizadas no município do Serro.

37 Explica Paula (2012): a extensão universitária no Brasil se configura de forma institucional desde 1931, pelo Decreto nº 19.851, que edificou as bases para o sistema universitário brasileiro. Contudo, é possível achar experiências de extensão universitária desde 1911 em São Paulo, algumas regiões, como Minas Gerais, e Rio de Janeiro, que reproduziam uma tradição europeia de extensão caracterizando “educação continuada e educação voltada para as classes populares; extensão voltada para a prestação de serviços na área rural”. (NOGUEIRA, 2005 *apud* Paula, 2012, p. 13).

38 Segundo Gadotti (2017) e Paula (2012), a extensão universitária data do século XIX na Inglaterra, na Universidade de Cambridge, como uma espécie de formação continuada, destinada a adultos que não tinha acesso à universidade. Posteriormente a extensão se transita por outros países da Europa, Estados Unidos e América Latina. Para Paula (2012), em sua fase inicial, a extensão se caracteriza por duas fases: a primeira de origem Inglesa, que se caracteriza por ser um movimento mais geral envolvendo diversas instituições, como a universidade, o Estado e a Igreja, que buscava oferecer contrapontos às consequências do capitalismo. E a segunda de tradição estadunidense, que agia de uma forma mais técnica aproximando as universidades do setor empresarial.

Durante a atuação dos projetos extensionistas, foram realizadas parcerias com a Secretaria de Educação do Serro e com outros projetos de extensão universitária da PUC Minas que trabalham com a temática. O Núcleo de Direitos Humanos e Inclusão, da Pró-Reitoria de Extensão da PUC Minas, também desenvolve atividades extensionistas e de pesquisas relacionadas à questão quilombola. O projeto intitulado “A luta pelo reconhecimento dos direitos fundamentais das comunidades remanescentes de quilombo”³⁹ tem por objetivo assegurar às comunidades quilombolas a permanência em seus territórios, por meio da regularização e titulação coletiva dos mesmos”. Já o projeto “Lições da Terra”⁴⁰, aproxima estudantes e professores da PUC à realidade socioeconômica, política, cultural e ambiental das comunidades quilombolas de Minas Gerais, realizando trabalhos interdisciplinares de campo, com o objetivo de elaborar relatórios antropológicos, que, em parceria com o Incra, visam atender aos procedimentos e requisitos para a regularização de áreas remanescentes de quilombos.

Durante os três anos de vigência, o projeto “Educação Escolar Quilombola no Serro” objetivou desenvolver:

Atividades de formação continuada com professores, coordenadores pedagógicos e lideranças quilombolas nas comunidades quilombolas da cidade do Serro (MG), construindo instrumentos metodológicos, didáticos e pedagógicos adequados à pesquisa e ao ensino de história, sob perspectiva da memória e da cultura afro-brasileira e africana⁴¹.

Por meio de observações e registros de depoimentos dos sujeitos participantes – com ênfase na oralidade dos quilombolas –, buscou-se levantar material, principalmente de fonte oral, sobre a história das cinco comunidades que participaram do projeto.

As ações do projeto de “Educação Escolar Quilombola no Serro” incluíram várias atividades, tais como: reuniões e diversos trabalhos entre coordenadores e extensionistas (bolsistas e voluntários); rodas de conversas e troca de experiências entre proponentes do projeto, professoras e moradores das comunidades

39 Projeto Extensionista do Curso de Direito do Campus Serro da PUC MINAS coordenado pelo Prof. Matheus de Mendonça Gonçalves Leite. Informações retiradas de: <http://portal.pucminas.br/proex/index-link.php?arquivo=projeto&nucleo=0&codigo=286&pagina=4896>. Acesso em: 26 out. 2017.

40 Projeto Extensionista Interdisciplinar de direitos étnicos, vinculado ao curso de Ciências Biológicas, do Campus Betim da PUC MINAS coordenado pelo Prof. Ricardo Ferreira Ribeiro. Informações retiradas de: <http://portal.pucminas.br/proex/index-link.php?arquivo=projeto&nucleo=0&codigo=314&pagina=4896>. Acesso em: 26 out. 2017.

41 Projeto Extensionista Interdisciplinar vinculado ao curso de História do Campus Coração Eucarístico da PUC MINAS coordenado pelo Prof. Mário Cleber Martins Lanna Júnior. Informação retirada de: <http://portal.pucminas.br/proex/index-link.php?arquivo=projeto&nucleo=0&codigo=301&pagina=4896>. Acesso em: 26 out. 2017.

envolvidas; discussões das legislações que regem a educação escolar quilombola; oficinas sobre memória, cultura e ensino de história e culturas afro-brasileiras e africanas; oficinas de “Mapas Mentais”⁴² e desenhos com as crianças das comunidades participantes, para serem trabalhadas questões relacionadas à identidade, território e cultura, momento em que nos foi revelado uma grande relação das crianças quilombolas de Ausente com o rio que passa pela Comunidade.

Além disso, foram realizadas visitas técnicas com as professoras e membros das comunidades em museus de Belo Horizonte, em especial o Museu de Artes e Ofícios, onde foi possível constatar como o acervo deste Museu fez emergir discussões relacionadas à memória das relações e práticas de trabalho nas comunidades, enquanto referências importantes para a construção das suas culturas, identidades e experiências.

Foram promovidos, também, intercâmbios entre as comunidades quilombolas do Serro e outras comunidades quilombolas de Minas Gerais, destacando-se a visita e as trocas de experiências sobre a EEQ com a Comunidade Quilombola de Barro Preto, no município de Santa Maria de Itabira, Minas Gerais. Por fim, o projeto extensionista também investiu na produção, apresentação e discussão de material paradidático sobre as histórias das comunidades participantes.

Um importante objetivo do projeto de extensão citado foi o de contribuir, dentro do cenário educacional e político atual, com a construção e efetivação da EEQ em Minas Gerais, tendo em vista que os professores e professoras, além das lideranças das Comunidades, são os atores mais importantes nessa construção. Por isso, buscou-se realizar uma formação continuada *com* e não *para* professores(as) e lideranças, tendo, como principal ferramenta, o diálogo reflexivo, valorizando o protagonismo dos professores(as) que atuavam nas escolas quilombolas e dos próprios moradores das Comunidades.

Dentre as atividades do projeto realizado, destacamos a realização, na Comunidade Quilombola de Ausente, de uma roda de conversas com professores, moradores e lideranças das comunidades participantes, a fim de conhecer sobre os saberes, histórias e memórias das comunidades.

42 Sobre o conceito e as aplicações de Mapas Mentais, ver em: Kozel (2013; 2007; 2002).

Entre os saberes e fazeres compartilhados pelos quilombolas, durante o encontro, destaca-se: o saber-fazer relativos à produção da farinha; as práticas de cura, como as benzeções; as relações de trabalho que envolvem a participação de toda a família e as histórias que circundam o imaginário das comunidades quilombolas do Serro, como o depoimento aborda:

Na Santa Cruz era assim mesmo, eles colocava os difuntos em uma coberta e num pau, que a pessoa precisa resisti o peso do corpo. Marrava com embira, aquelas embiras tiradas... Pegadas no mato, marrava com embira, chegava lá jogava o difunto na cova e voltava com a coberta pra trás, porque num podia jogar a coberta com o morto. Num podia largar a coberta lá não, porque no outro dia num teria outra pra usar **(Depoimento em roda de conversa com lideranças e professores quilombolas, 20/10/2015)**.

As provocações e as mediações realizadas dentro dessas rodas de conversas tiveram o intuito, além de conhecer as realidades das comunidades participantes, de aproximar os quilombolas e os professores, buscando ampliar os vínculos desses professores com as comunidades em que atuavam.

Essas partilhas de saberes, memórias, conhecimentos e histórias, são parte de uma experiência de construção pedagógica e curricular, a fim de fomentar dentro das escolas as vivências, saberes e fazeres quilombolas. Trata-se não apenas de atender pressupostos colocados na literatura sobre o tema ou os direcionamentos das Diretrizes, mas de potencializar a experiência da vivência, por meio da oralidade e da memória, para todos os sujeitos participantes.

A educação escolar quilombola, enquanto um processo em construção, se insere em um contexto complexo, que envolve muitas questões, como racismo, desigualdade, relações de poder, questões estruturais das escolas, de formação inicial e continuada de docentes *etc.* Esse processo em construção se efetiva de várias formas, e envolve várias ações, tais como políticas públicas, seminários sobre a temática quilombola e/ou étnico-racial.

Contudo, em decorrência da distância entre Belo Horizonte e Serro, e outras dificuldades de agenda de todos os sujeitos envolvidos, ocorreram poucos encontros, com significativo intervalo de tempo entre um e outro, ocasionando uma descontinuidade das atividades, entre um encontro e outro. Tais dificuldades não invalidam a importância desse projeto para o processo de construção da EEQ nas comunidades do Serro.

3 - ASPECTOS METODOLÓGICOS PARA PESQUISA SOBRE EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA: PROFESSORES, PROJETOS EXTENSIONISTAS E QUILOMBOLAS

Explicam as autoras Lüdke e André (2017) que existe dentro do senso comum uma concepção de que realizar uma pesquisa seria apenas fazer consultas em livros, site de pesquisa *etc.* sobre um determinado assunto ou fato. Para as autoras, essa concepção estreita limita o entendimento e a complexidade que é realizar um percurso de pesquisa. Desse modo, elas entendem que para a realização de uma pesquisa é necessário promover o confronto de ideias, dados, evidências, informações coletadas e pressupostos teóricos do fato e realidade sobre a qual o pesquisador se debruça.

Lüdke e André (2017) entendem que uma pesquisa é o esforço para se elaborar conhecimentos sobre uma porção da realidade social, na qual há uma relação envolvente entre o pensamento e a ação de um determinado indivíduo ou grupo que se interessa em investigar um determinado problema, encontrando ou não soluções para tal. Contudo, as autoras esclarecem que todo conhecimento produzido por esse processo é marcado por características de seu tempo, sujeito aos reflexos históricos do contexto em que se realizou a pesquisa, desse modo, ela é por excelência, um fenômeno construído socialmente.

Destarte, a pesquisa é uma atividade humana e histórica, e Lüdke e André (2017) explicam que as pesquisas em vários campos passaram por mudanças ideológicas e metodológicas, nas últimas décadas. Isso se aplica ao campo das ciências humanas e sociais e aos estudos sobre fenômenos educacionais, em que antigos paradigmas, como a separação entre sujeito e objeto, a revelação gratuita e direta dos fatos e dados ao pesquisado e a imutabilidade das pesquisas foram gradativamente superados por novas abordagens, como a não separação nítida e asséptica entre pesquisador e pesquisado, o reconhecimento da complexidade inextricável dos fenômenos pesquisados e a fluidez e dinâmica no mundo social.

Para as autoras, é preciso buscar novos pressupostos para as pesquisas em educação que visem romper com os antigos paradigmas e se adaptar melhor ao objeto de pesquisa em questão. Dito isso, as abordagens metodológicas devem ser consideradas.

A metodologia consiste em uma das partes mais fulcrais das pesquisas acadêmicas. Ela é entendida, segundo Marconi e Lakatos (1999), como o “conjunto das atividades sistemáticas e racionais que vão permitir ao pesquisador alcançar o objetivo da pesquisa.” (1999, p. 83). É a metodologia que também auxilia o caminho do pesquisador na relação teoria e prática, e “[...] enquanto um conjunto de técnicas, a metodologia deve dispor de um instrumento claro, coerente, elaborado, capaz de encaminhar os impasses teóricos para o desafio da prática.” (MINAYO, 2002, p. 16). Não é necessário delongar sobre a importância de um bom aporte técnico e metodológico para o caminhar e o resultado da pesquisa científica, porém deve-se tomar os devidos cuidados no emprego das metodologias, já que sua exaltação, relata Minayo, “[...] produz ou um formalismo árido, ou respostas estereotipadas.” (2002, p. 16). Entretanto, desconsiderá-la pode, continua a autora, levar a um “[...] empirismo sempre ilusório em suas conclusões, ou a especulações abstratas e estéreis.” (MINAYO, 2002, p. 16). Assim, não devemos ignorar os métodos e as técnicas, porém não se deve ser refém das regras metodológicas, já que “nada substitui, [...] a criatividade do pesquisador.” (MINAYO, 2002, p. 16).

Nossa investigação, de base qualitativa, tem como objeto de estudo o processo de construção de uma proposta de Educação Escolar Quilombola (EEQ), em uma escola quilombola do município do Serro, Minas Gerais, sob o prisma das interações entre os sujeitos históricos envolvidos no processo, privilegiadamente professores e quilombolas. A nossa pesquisa tem o intuito de analisar práticas e propostas pedagógicas reconhecidas e vivenciadas na escola da Comunidade quilombola de Ausente, sob a perspectiva de construção de uma EEQ.

Em síntese, podemos dizer que nosso objetivo foi analisar o processo de debates, circulação de ideias e construção de propostas pedagógicas para a efetivação da educação escolar quilombola, vivenciadas na Comunidade de Ausente, no município do Serro, MG, envolvendo diálogos entre professores, comunidades e outros sujeitos sociais.

Para alcançar tal objetivo, buscamos investigar como é abordada a temática quilombola nessas escolas, apontando ações desenvolvidas, temas trabalhados, saberes mobilizados, diálogos com a comunidade; analisar de que forma tais ações e propostas dialogam com as legislações pertinentes, como a Lei 10.639/2003, que institui a obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana na Educação Básica, e a Resolução CNE/CEB Nº 8/2012, que institui Diretrizes

Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola na Educação Básica e compreender o processo de fortalecimento da Educação Escolar Quilombola a partir da atuação das professoras, quilombolas e outros sujeitos sociais, principalmente a atuação do projeto extensionista “Educação Escolar Quilombola no Serro” da Puc Minas

Dito isso, procuramos ouvir as vozes dos quilombolas e dos professores sobre o processo de construção da EEQ na Comunidade e observar alguns indícios que podem demonstrar a importância da atuação de outros sujeitos sociais na construção da EEQ.

Inicialmente, pretendíamos investigar o processo de construção da EEQ em duas comunidades quilombolas do município do Serro – Baú e Ausente – devido às nossas experiências nestas comunidades e tendo em vista as relações de proximidade, inclusive históricas e familiares, entre elas. Entretanto, devido ao escasso tempo que uma pesquisa no Mestrado exige, realizar uma investigação com tal envergadura, que objetiva analisar um processo tão complexo, envolvendo várias vozes e entendimentos distintos, seria demasiadamente audacioso e hercúleo para ser concluído em tão pouco tempo.

Devido a isso, optamos por investigar apenas uma das comunidades. A escolha pelo quilombo de Ausente se deu por nossa maior proximidade com essa Comunidade. Estabelecemos relações com os moradores de Ausente desde 2015, por meio do projeto extensionista “Educação Escolar Quilombola no Serro”, em que parte das atividades desse projeto foi realizada em tal Comunidade. Além disso, Ausente possui uma escola localizada dentro de seu território e uma quantidade significativa de alunos, quando comparada às outras realidades de escolas quilombolas.

Cabe ainda destacar que nossas primeiras intenções eram trabalhar com os professores que atuaram nas escolas quilombolas e que também participaram do projeto de extensão, entre 2015 e 2017. Infelizmente, quando se iniciaram os trabalhos de campo, no ano de 2018, descobrimos que as professoras que participaram das ações de formação do projeto, já não trabalhavam mais na escola de Ausente, pois eles possuíam contratos temporários, dentro do sistema municipal de Educação do Serro, e o quadro docente foi alterado, a partir da realização de Concurso Público para preenchimento de vagas nas escolas municipais, no ano de 2017.

De qualquer forma, para uma pesquisa que se direcione a investigar um processo em construção, uma escola que se insere dentro da própria Comunidade, e faz parte da história e memória local, constitui um fato que é peculiar da EEQ e que deve ser investigado, para que se possa compreender e tentar trazer novas visões e indagações sobre uma modalidade educacional tão sensível e politicamente importante para construção de uma sociedade crítica e diversa.

3.1 Estudo de caso

Tendo em vista que esta pesquisa se debruça sobre um processo em construção, de uma modalidade educacional específica e que envolve tantas questões políticas e sociais, como é o caso da EEQ, optamos pela realização de um estudo de caso, capaz de permitir que se pudesse ouvir e entender tantas vozes diferentes. Segundo Gil (2002), o estudo de caso “[...] consiste no estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos, de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento.” (2002, p. 54). Ainda em Gil (2002), o estudo de caso é utilizado para investigação de um fenômeno contemporâneo dentro do seu contexto, no qual os limites entre o fenômeno e o contexto não são claramente percebidos. Apesar de muito utilizado, Gil (2002) relata que o estudo de caso ainda é muito criticado pela falta de seu rigor metodológico, já que não são definidos procedimentos metodológicos exatos.

Diante disso, cabe ao pesquisador um cuidado extra no planejamento, na coleta e na análise dos dados, conforme as orientações de Gil (2002). Além disso, o autor aponta outra crítica relacionada aos estudos de caso, que se refere a sua dificuldade de generalização, já que se tratando de um único caso ou de poucos, não fornece uma base sólida para fazer generalizações, sendo que os propósitos dos estudos de caso “não são os de proporcionar o conhecimento preciso das características de uma população, mas sim o de proporcionar uma visão global do problema ou de identificar possíveis fatores que o influenciam ou são por ele influenciados” (GIL, 2002, p. 55).

Em nossa pesquisa sobre o processo de construção da EEQ na Comunidade de Ausente, foi necessário observar e tentar compreender o cotidiano de dois espaços sociais profundamente interligados: a escola e a Comunidade. E isso não poderia ser realizado se não nos debruçássemos sobre as histórias, memórias e

vida dessa Comunidade e dessa escola. Nesse sentido, cabe alguns apontamentos sobre o espaço da escola e da Comunidade.

3.1.1 Quilombo de Ausente: A Comunidade e a escola

Antes de fazermos ponderações sobre a Comunidade, cabe destacar que já foram produzidos relatórios antropológicos das Comunidades de Baú e Ausente, por meio do projeto de extensão “Lições da Terra” (PROEX/PUC Minas). Os dados levantados por tal pesquisa e respectivo Relatório poderiam nos ajudar a aprofundar as informações e os conhecimentos sobre a história dessa Comunidade, bem como suas práticas culturais, costumes, lutas, tradições e memórias, reunindo um conjunto de conhecimentos que permitiriam compreender um pouco do processo em curso, identificando as relações entre as vivências comunitárias quilombolas e o que está acontecendo dentro das escolas, viabilizando uma conexão entre passado e presente, entre memória e história dos moradores das comunidades.

Contudo, o Relatório Antropológico produzido pelo projeto é realizado em parceria com o INCRA, e o acesso ao material não foi possível devido a questões legais que impedem a divulgação do mesmo durante o processo de luta pela titulação da terra, já que se trata de tema que envolve disputas políticas e territoriais e expõe as populações quilombolas, que se encontram em estado de vulnerabilidade social. Dessa forma, não obtivemos êxito em nossa solicitação de acesso ao referido relatório.

Assim, as informações que tivemos sobre a Comunidade foram reunidas a partir de entrevistas com os próprios moradores e das observações em campo, além de pesquisa bibliográfica, sobretudo as informações encontradas em Ferreira (2006) e um breve perfil realizado pelo CEDEFES, no livro “Comunidades quilombolas de Minas Gerais no século XXI: Histórias e resistência” (2008). Entendemos que algumas informações podem estar “desatualizadas”, devido ao tempo que separa nossa pesquisa das referências citadas, ainda assim, pudemos obter dados relevantes para que pudéssemos compreender a história e a memória de Ausente.

A comunidade quilombola de Ausente se localiza na zona rural, no município de Serro, em Minas Gerais. A origem de seu nome é contada em várias versões. A que mais se repetiu, nos relatos dos moradores, conta que era comum os trabalhadores buscarem emprego em outras regiões brasileiras, fora da

Comunidade. Assim, sempre que alguém procurava ou visitava uma dessas pessoas, ela estava “ausente”, fora da Comunidade.

Segundo os dados e informações do CEDEFES (2008), confirmada por alguns moradores, a Comunidade quilombola de Ausente se origina de outra comunidade quilombola, localizada na mesma região, de nome Baú. Alguns moradores de Baú e Ausente têm relações de parentesco, e fortes vínculos culturais. Como é informado pelo CEDEFES (2008), ambas as comunidades se originam dos povos africanos banto, trazidos para a região na condição de escravos. Quanto ao pertencimento religioso, observa-se a presença de evangélicos e católicos⁴³. Uma das importantes tradições religiosas da Comunidade é a dança dos Catopés, durante a festa de Nossa Senhora do Rosário, ocorrida no distrito serrano de Milho Verde. Além disso, os moradores de Ausente têm como padroeira da Comunidade a Nossa Senhora de Aparecida, sendo que os grupos de Catopés de ambas as comunidades comemoram, dançam e celebram no dia 12,13 e14 de outubro as festividades de sua padroeira.

Outro elemento de identidade cultural entre alguns moradores de Ausente é o fato de conhecerem algumas palavras e cantos do dialeto de língua banto, conhecido como Vissungo. Segundo os moradores, esses cantos eram entoados para fazer o velamento dos mortos, e durante o trabalho na mineração e no plantio. Para eles, esse seria um dos motivos do progressivo esquecimento e abandono dos cânticos do Vissungo, pois trariam memórias dolorosas, que eles preferem esquecer.

Segundo informações levantadas por Ferreira (2006), a Comunidade do Ausente é constituída por 63 famílias, que vivem do cultivo do feijão, milho, cana-de-açúcar e farinha. A atividade garimpeira também fazia parte do cotidiano dos moradores, mas atualmente essa atividade não é mais realizada na Comunidade. Ausente se encontra dividida em pequenas porções de terras, onde se pratica a agricultura familiar. Alguns moradores participam do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) e do Programa de Aquisição de Alimentos (PAA), ambos do governo federal, que compra os alimentos produzidos pela Comunidade, visando fomentar a agricultura familiar e a distribuição de alimentos em escolas e

43 Pelos relatos dos moradores existe uma espécie de divisão territorial religiosa na Comunidade com algumas exceções, pois, os moradores do chamado Ausente de baixo são em sua maioria evangélicos. Enquanto os moradores de Ausente de cima são, em sua maioria, católicos. Não por coincidência a Igreja evangélica Congregação Cristã no Brasil se localiza no Ausente de baixo, enquanto a Igreja Católica da Comunidade se fixa no Ausente de cima.

outras instituições públicas. Porém, os núcleos familiares de Ausente são compostos, em sua maioria, por mulheres/mães que permanecem na Comunidade cuidando das plantações, colheitas e filhos(as), já que a maioria dos homens buscam sustento e emprego fora da Comunidade, nas grandes cidades e capitais do país, como Belo Horizonte, São Paulo *etc.*

A Comunidade está localizada em um espaço territorial de dimensão expressiva, sendo dividida em duas regiões: Ausente de cima e Ausente de baixo, atravessadas pelo Rio Jequitinhonha. Alguns moradores esclarecem que Ausente também é subdividida em localidades de referência, como uma espécie de “bairro”, como explica um morador:

[...] aqui é tipo vários bairros, aí tem a Pinguruta, tem o Campo do meio, Morro do paiol, Bom sucesso, Laranjá, Meiágua, todo cantinho tem um nome diferente, mas é Ausente mesmo [...] **(Entrevista com quilombola de Ausente – Quilombola AD. - 58 anos, 07/07/2018).**

Quanto à organização política e comunitária, existe na Comunidade a “Associação Comunitária Cultural Quilombola Ausente Feliz”. Tanto a atual presidenta – a quilombola D – como o ex-presidente – o quilombola A – não souberam informar há quanto tempo essa Associação existe, mas encontramos indícios de existir há cerca de 10 anos. Entre as atividades da Associação, se destacam as reuniões para discussões das demandas e ações da Comunidade, que ocorrem sempre no primeiro domingo de cada mês, momento em que é registrada e lavrada em ata pelos moradores.

As reuniões da Associação são realizadas na escola municipal que se localiza dentro do território de Ausente, de nome José Sales Gomes. Tal nome homenageia um fazendeiro da região que, segundo informações dos moradores, doou um pedaço de suas terras para a construção da escola. Muitos dos moradores da Comunidade já trabalharam para esse fazendeiro, contudo seu nome é pouco lembrado por eles.

A escola se localiza no centro de Ausente, ao lado da Igreja Católica da Comunidade, e está em funcionamento desde a sua fundação, nos anos de 1990, e atualmente atende 19 alunos da educação infantil até o 5º ano, no turno matutino.

O corpo docente é composto por duas professoras. Ambas apontaram a necessidade da contratação de mais um docente para atuar na escola, que possui um espaço ocioso. Para as professoras pesquisadas, a presença de um terceiro

profissional seria uma alternativa ao trabalho atualmente desenvolvido, com multisséries, o que, na avaliação delas, se torna um empecilho para um melhor rendimento das aulas. Além das duas docentes, a escola de Ausente conta também com uma cantineira contratada pelo município e que é moradora da Comunidade,

Sua infraestrutura é composta por quatro salas, sendo duas salas de aula, uma que funciona como espécie de sala dos professores (e onde também são guardados documentos, materiais e uma impressora), e uma sala que está desocupada. A escola tem ainda dois banheiros, um masculino e outro feminino, um espaço com cadeiras e mesas que funciona como refeitório para alimentação das crianças, uma cozinha e uma pequena horta com algumas hortaliças plantadas. As salas de aula contêm um quadro negro, materiais pedagógicos e lúdicos. Não localizamos materiais específicos sobre a temática quilombola. Em geral, a escola apresenta uma boa estrutura física, e um bom ambiente de trabalho, carecendo apenas de algumas reformas simples, como, por exemplo, uma pintura na parte interna e externa do prédio escolar. O espaço externo da escola é amplo, ela está bem em frente ao rio Jequitinhonha, que corta todo o espaço do quilombo. Esse espaço é adequado para a realização de atividades diversas com/pelas crianças, desde atividades pedagógicas até o tempo livre do intervalo de aulas.

Um dos principais problemas encontrados é o de acesso à escola em dias de chuva, tanto para alunos quanto para professores, em decorrências das “estradas de chão” que ficam repletas de lama e buracos.

Pode-se dizer que a escola é um espaço central e estratégico para a Comunidade, onde os moradores de Ausente realizam suas reuniões e também um ponto de referência para encontros e festividades, sendo parte da história e memória local, pois além dos filhos, muitos pais também estudaram nessa escola.

3.2 Observação participante

Durante nossa investigação foram empregados alguns instrumentos e procedimentos metodológicos, entre eles a observação participante. As observações foram realizadas nas salas de aula, na escola, em geral, e em outros espaços de sociabilidade da Comunidade, procedendo com o registro de informações no caderno de campo. Buscou-se observar a dinâmica das aulas, procurando identificar se foi e como foi abordada a temática quilombola e/ou étnico-racial.

A observação é um “[...] elemento fundamental para a pesquisa [...] chega a ser mesmo considerada como método de investigação” (GIL, 1999, p. 110). A observação utiliza-se dos sentidos para conseguir alcançar determinados aspectos que circundam a realidade. Para Marconi e Lakatos, ela não “[...] consiste apenas em ver e ouvir, mas também em examinar fatos ou fenômenos que se desejam estudar” (MARCONI, LAKATOS, 1999, p. 190). Podemos entender a observação como:

[...] o principal modo de contatar o real, a forma de se situar, se orientar e perceber o outro, se auto-reconhecer (*sic*) e de como emitir conhecimento sobre tudo o que compõe o mundo material e o das ideias. Um dos maiores legados do desenvolvimento das ciências humanas e sociais ao longo do século passado é a convicção de que o ato de observar as pessoas contribui para compreendê-las. Observá-las brincando, trabalhando, conversando, silenciando, rindo ou chorando, tomando-as individualmente, como grupo ou multidão [...] (SILVA, 2013, p. 413).

Em nossa pesquisa, o tipo de observação empregado foi a participante. Segundo Gil (1999), a observação participante se caracteriza pela participação real do observador na vida da comunidade ou grupo estudado, ou até mesmo em uma situação determinada.

A observação participante pode assumir, segundo Gil (1999), duas formas distintas: a “natural”, que ocorre quando o observador pertence à comunidade/grupo que ele estuda; e a artificial, em que o observador se insere em um determinado grupo com objetivo de realizar uma investigação. A última, que representa a situação vivenciada por esta pesquisa, apresenta mais dificuldades que a observação natural, e para enfrentar tais dificuldades contaremos com a ajuda do referencial teórico e com uma permanente reflexão sobre o percurso da pesquisa.

Ainda segundo Gil (1999), as vantagens da observação participante seriam a facilidade e rapidez do acesso aos dados sobre situações habituais às quais os membros da comunidade ou grupos se encontram envolvidos. Outra vantagem relatada por Gil seria que a observação participante possibilita o acesso a dados que a comunidade/grupo considera de domínio privado. Como desvantagem, o autor relata que a observação participante está condicionada às “[...] restrições determinadas pela assunção de papéis pelo pesquisador [...]. Esse pode ter a observação restrita a um estrato da população pesquisada” (GIL, 1999, p. 108–109).

Para compreender a cultura do grupo estudado, seria necessária a permanência do pesquisador em campo durante um longo período de tempo. Por se tratar de uma pesquisa de Mestrado, com pouco tempo para realização do trabalho de campo, esbarramos em limites para desenvolver plenamente a observação participante, que demandaria uma jornada maior de permanência em campo.

Nosso tempo de permanência em campo foi de 34 dias, período em que nos hospedamos na casa da atual presidenta da Associação. Desde o primeiro dia, fomos muito bem recebidos e tratados como se fôssemos um dos moradores de Ausente. Um dos fatores que facilitou nossa aproximação foi certamente o fato de termos atuado no projeto de extensão “Educação Escolar Quilombola no Serro”, que iniciou os seus trabalhos no ano de 2015. Isso ajudou no estabelecimento de uma relação de confiança entre pesquisador e pesquisados.

As atividades de observação foram organizadas em dois turnos, manhã e tarde. Na parte da manhã, nos dedicamos às observações na escola, seguindo um roteiro prévio de observação⁴⁴, que buscava orientar a observação da atuação das duas professoras em sala de aula, ou seja, com ênfase para a atuação docente no trato das questões relacionadas à EEQ.

Ressalta-se, nesse sentido, que as professoras pesquisadas atuam na escola de Ausente desde 2017, tendo sido aprovadas em concurso público para a prefeitura. Ambas residem no distrito serrano de São Gonçalo do Rio das Pedras, que fica a cerca de 26 km da Comunidade de Ausente⁴⁵. A professora Elis trabalha com uma turma multisseriada composta por 10 alunos, sendo: três crianças do primeiro ano; quatro crianças do segundo ano e três crianças do terceiro ano. No caso dessa professora, acompanhamos e observamos apenas oito dias de aula⁴⁶. Já a professora Frida trabalha como uma turma multisseriada de nove alunos, na qual: quatro são da educação infantil e cinco do quinto ano, tendo sido possível observar e acompanhar 12 dias de seu trabalho no cotidiano escolar.

A parte da tarde foi dedicada a observações, entrevistas e conversas informais com as lideranças das comunidades e familiares das crianças quilombolas que estudam na escola, objetivando buscar informações sobre o quilombo de Ausente, a partir da memória dos moradores, e sobre as relações entre a escola e

44. Ver Apêndice A.

45. Informações retiradas do Google Maps.

46. Inicialmente iríamos acompanhar duas semanas de aula de cada professora. Contudo, por problemas pessoais a professora Elis teve que se ausentar de suas atividades docentes por um tempo, prejudicando o acompanhamento e observação da mesma.

Comunidade. Essa parte da pesquisa foi uma boa oportunidade para conhecer melhor o quilombo, tendo em vista que essas conversas eram realizadas nas casas dos moradores, o que nos possibilitou percorrer quase toda a extensão da Comunidade. Durante esses momentos, tivemos a oportunidade de conversar sobre suas histórias de vida, seus sentimentos em relação à Comunidade e a escola, sobre suas famílias e seus trabalhos.

Em resumo, utilizamos a observação participante como um instrumento para observar a cultura escolar – sua organização de tempos e espaços –, o currículo escolar e a relação das professoras com o local, com seu entorno, e suas interações com os pais de alunos.

3.3 Entrevistas semiestruturadas

Outra técnica empregada foi a entrevista. A entrevista é utilizada nas pesquisas em ciências Humanas e Sociais para a produção de dados e informações que apenas pela via da observação o pesquisador não consegue alcançar. Ela pode ser entendida como “[...] um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional” (MARCONI, LAKATOS, 1999, p. 195). As entrevistas dentro das pesquisas acadêmicas não se reduzem a uma conversa informal entre duas pessoas, portanto elas devem pressupor um problema de pesquisa bem delimitado, adquirindo uma atitude técnica de produção de dados (MANZINI, 1990;1991).

Manzini (1990;1991) alerta para o risco de manipulação e distorções das respostas dadas pelo entrevistado e influência do entrevistador nas respostas, consciente ou inconscientemente, sobretudo se forem tratadas como simples técnica. Porém, na visão de Manzini, “[...] entrevistar significa envolver-se em processo de interação, significa interagir e, sob esse ângulo, tais críticas tornam-se, simples características da entrevista ao invés de problemas [...]” (1990;1991, p. 150).

É justamente nesse processo de interação social que pretendíamos embasar esta pesquisa, na qual as entrevistas são entendidas como mais do que uma coleta de dados, sem, no entanto, desmerecer o rigor metodológico que requerem. Entendemos ser a entrevista semiestruturada a mais adequada para a presente pesquisa. Esse tipo de entrevista se caracteriza por, segundo Manzini (1990;1991),

não condicionar a resposta do entrevistado a um padrão estabelecido pelo entrevistador, e, completa o autor, “[...] está focalizada em um assunto sobre o qual confeccionamos um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista” (p. 154).

Triviños (1987) sugere que as entrevistas semiestruturadas devem ser realizadas a partir de uma pergunta base, que poderia resultar em novas hipóteses e ideias que surgiriam no decorrer da entrevista, dependendo da resposta do entrevistado, sendo que essa pergunta base é essencial para se alcançar os objetivos da pesquisa. Para o autor, esse tipo de entrevista nutre uma presença atuante e consciente do pesquisador no processo de produção de dados, assim, a entrevista semiestruturada “[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...]” (TRIVIÑOS, 1987, p. 152).

As entrevistas semiestruturadas, como já relatado, permitem uma maior abertura em relação ao tema proposto, possibilitando ao entrevistado discorrer sobre outras questões, mas, como alerta Boni e Quaresma (2005), deve-se tomar os devidos cuidados para a entrevista não perder o objetivo proposto, assim, o entrevistador deve ficar atento e conduzir a entrevista quando lhe parecer haver um desvio muito grande em relação ao objetivo principal. As entrevistas semiestruturadas podem ter como vantagem a interação entre o entrevistador e o entrevistado, favorecendo respostas espontâneas e possibilitando uma maior abertura e proximidade entre ambos, o que vai permitir ao entrevistador tocar em temas e assuntos mais delicados: “[...] quanto menos estruturada a entrevista maior será o favorecimento de uma troca mais afetiva entre as duas partes [...]” (BONI; QUARESMA, 2005, p. 75).

Dentro das metas da pesquisa, realizamos entrevistas semiestruturadas com as duas professoras que atuam na escola e uma representante da secretaria de educação municipal da cidade do Serro. As perguntas para as professoras foram executadas de uma maneira mais formal, com o roteiro estabelecido previamente⁴⁷, mas aberto para possíveis perguntas e questionamentos que surgiram durante a entrevista.

47. Ver Apêndice B.

Além disso, foram entrevistadas 19 sujeitos, entre lideranças e moradores de Ausente, como, por exemplo, o ex-presidente e a atual presidenta da “Associação Comunitária Cultural Quilombola Ausente Feliz”, e pais ou responsáveis de alunos que estudam na escola. Cabe esclarecer que os trabalhos realizados com as lideranças, moradores e pais não se caracterizam como uma situação formal de entrevista, mas conversas informais, registradas através de um gravador, sobre suas percepções acerca do tema tratado.

O que vai nos permitir tratar essa parte da pesquisa de forma que ela tenha características mais informais é a nossa relação com a Comunidade, construída em trabalhos anteriores dentro das atividades do projeto de extensão “Educação Escolar Quilombolas no Serro”.

3.4 Levantamento bibliográfico

Reforçamos aqui a importância da realização de pesquisa em torno da educação escolar quilombola para que se possa prosseguir na construção dessa proposta, articulando as ações da sociedade civil, das instituições de ensino superior, do Poder Público e dos próprios quilombolas.

Levantamentos diversos já foram realizados por pesquisadores no que se refere aos trabalhos que estão depositados no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, relacionadas à questão quilombola. Cardoso (2011) fez um levantamento em que identificou 368 teses/dissertações, produzidas no período de 1990 a 2009, entre várias áreas de conhecimento, como Educação, Antropologia, História, Direito, Ciências Sociais. Sua pesquisa focaliza o campo da Educação e constata haver, a partir do ano de 2004, um aumento significativo da produção acadêmica que tangencia temas da educação quilombola, com ápice no ano de 2008, em que identificou-se a produção de 10 dissertações de mestrado e uma tese de doutorado.

Carvalho (2016a) também realizou um levantamento bibliográfico, referente ao período de 1995 até 2014, nos bancos de dados de diversas plataformas de pesquisa⁴⁸, chegando ao número de 110 Dissertações e 26 Teses que abordam a temática quilombola. Em função do número de comunidades quilombolas, Carvalho

48 As plataformas utilizadas pela autora foram: Plataforma Sucupira; Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações; Biblioteca Nacional Digital; Biblioteca Virtual de Educação; Domínio Público; Portal de Periódicos da Capes; Portal de acesso livre da Capes e portal Scientific Electronic Library Online.

(2016a) identifica que o Sudeste e o Nordeste são as regiões que mais registram pesquisa sobre quilombos, sendo 51 e 35, respectivamente.

A autora, em um segundo momento, refina sua pesquisa apenas para os trabalhos que abordam temas referentes às Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola e políticas públicas para EEQ, chegando ao resultado de 3 Teses e 4 Dissertações. Carvalho sintetiza os resultados dessa segunda fase da pesquisa da seguinte maneira:

[...] a) o protagonismo das comunidades quilombolas, e sua efetiva participação na busca do direito, simbolizado na construção das diretrizes curriculares; b) o papel dos movimentos sociais, com destaque para o movimento negro e o movimento quilombola como motivador da promulgação da legislação, c) a contribuição da Educação Escolar Quilombola para fortalecer a identidade dos povos quilombolas. (CARVALHO, p. 28, 2016).

Na mesma linha, Miranda (2018) levanta dados sobre a temática educação e quilombo, em pesquisas realizadas nos programas de pós-graduação, entre o período de 2003 e 2014, e nos revela informações importantes. Segundo a autora, referente ao período citado, foram encontrados 9 teses e 40 dissertações, que abordam diferentes aspectos do debate político em torno da EEQ. Explica a autora que a produção acadêmica sobre educação e quilombo se fortalece no ano de 2007, mas seu auge é no ano de 2011, onde se registraram 11 pesquisas concluídas sobre a temática.

Segundo informa a autora, os trabalhos referentes à escola ganham notoriedade a partir do ano de 2010, em função da aprovação da modalidade da Educação Escolar Quilombola, Resolução CNE nº. 4/ 2010. As pesquisas referentes à escola quilombola evidenciam vários temas e tópicos diferentes, como: os limites e possibilidades do ambiente escolar na consolidação da identidade quilombola; o currículo; a formação docente; implementações de políticas educacionais; tensões entre a escola e as comunidades; aproximações entre educação escolar quilombola e a educação quilombola, em geral – ressaltando os saberes e conhecimentos das comunidades quilombolas (MIRANDA, 2018).

Desse modo, a temática quilombola ganha cada vez mais notoriedade dentro e fora do ambiente acadêmico. Com intuito de contribuir para a identificação de trabalhos sobre o tema, realizamos um levantamento no Banco de Teses e

Dissertações da CAPES, através da plataforma Sucupira, para o período de 2015 até 2018. Utilizando-se da palavra-chave “Quilombo”, e adotando critérios de filtro na área de educação, chegamos ao resultado de sete teses e 29 dissertações⁴⁹. Os trabalhos foram organizados em forma de tabela, e por ano, para uma melhor visualização das pesquisas produzidas (Apêndices D; E; F e G).

No ano de 2015, contabiliza-se duas teses e sete dissertações⁵⁰ que, por meio de pesquisas etnográficas, exploram, em geral, a educação informal, realizada no cotidiano das comunidades, valendo-se da positividade dos saberes, memórias e histórias dos quilombos, na construção da identidade quilombola. Apesar dos trabalhos evidenciarem o papel da escola e da escolarização nesse processo, as pesquisas referentes, especificamente, à EEQ, são as de Purificação (2015), Silva (2015), Neres (2015) e Ferreira (2015). Os autores trazem para o debate a participação dos professores e gestores na construção e efetivação da Diretrizes Curriculares Nacionais para EEQ. Além disso, as pesquisas se debruçaram também nas relações estabelecidas entre os saberes locais e tradicionais com a escola e os professores.

Já no ano de 2016, registrou-se duas teses e seis dissertações⁵¹. Apesar da variação do enfoque, as pesquisas realizadas nesse ano evidenciam não só a importância das comunidades nos processos educativos, mas também da escola. Os trabalhos trazem discussões sobre: um currículo diferenciado e em conformidade com a diretrizes da EEQ (LEOPOLDO, 2016); sobre implementação de políticas públicas para a escola e para os quilombolas (SANTOS, 2016); recorte de gênero e raça na EEQ e na construção da identidade quilombola (SILVA, 2016b) *etc.* Entretanto, o protagonismo docente só foi visto no trabalho de Carvalho (2016a), que investiga a relação dos projetos pedagógicos com a história da comunidade, e, para isso, se debruça sobre as práticas pedagógicas das professoras que atuam na escola; e na tese de Scalabrin (2016), que aborda como professoras que atuam no quilombo de Tingu construíram seus saberes em língua portuguesa, por meio da formação continuada.

49. Apesar do levantamento bibliográfico ter sido realizado no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, os trabalhos de Andrade (2018), Bastos (2018) e Silva (2018b) não foram encontrados nessa plataforma, mas foram contabilizadas nesse levantamento por serem de conhecimento prévio do pesquisador. Dito isso, esse levantamento bibliográfico não abarca todas as pesquisas realizadas sobre o tema no país, pois nos limitamos apenas na plataforma de pesquisa citada.

50 Tabela com as Dissertações e Teses do ano de 2015 no apêndice D.

51 Tabela com as Dissertações e Teses do ano de 2016 no apêndice E.

Em 2017, computou-se duas teses e sete dissertações⁵². A premissa que destaca a atuação dos saberes, narrativas e memórias dos quilombolas também é presente nesses trabalhos, e, assim como em 2016, o papel da escola e da escolarização também é abordado. Nesse ano, as pesquisas que destacam o papel de professores e professoras na EEQ ganham um pouco mais de atenção. Pereira (2017) investiga a trajetória de vida das professoras quilombolas, tentando compreender as resistências construídas em seus percursos escolares e profissionais. Jesus (2017) procura compreender como práticas pedagógicas de professoras que atuam em uma escola quilombola contribuem para a aplicabilidade da Lei 10.639/2003 e suas Diretrizes correlatas. Campos (2017) investigou as relações entre as narrativas e memórias da comunidade quilombola de Morrinhos com os saberes da escola, incluindo as práticas pedagógicas dos professores, o livro didático utilizado e o projeto político pedagógico da escola da Comunidade.

No ano de 2018, consta-se um trabalho de doutorado e nove dissertações⁵³. Nesse ano, os trabalhos variaram entre algumas abordagens, tais como: políticas públicas para EEQ (FRANCO, 2018); diálogos entre arte e educação ambiental (SOARES, 2018); processo de construção da identidade em jovens quilombolas (SANTOS, 2018b); manifestações lúdicas de brincadeiras de crianças quilombolas (PERES, 2018). A participação docente também é contemplada, como o trabalho de Silva (2018b), que investiga os deslocamentos identitários de raça e gênero de professoras que participaram de um Curso de Formação de Professores/as. Andrade (2018) investiga, em seu trabalho, as políticas públicas referentes à educação quilombola e como elas se aplicam na formação de professores(as), no contexto da Lei 10.639 e das Diretrizes Curriculares para EEQ. Os saberes docentes de professoras que atuam na EEQ foram investigados nas pesquisas de Morais (2018) e Santos (2018c). Silva (2018c) se debruça sobre as concepções e práticas pedagógicas de professores que atuam na escola de Negro dos Ossos, bem como sobre os significados culturais da escola da Comunidade para as lideranças e alunos.

Os trabalhos disponíveis na plataforma Sucupira apresentam uma gama de temas e problemas relacionados à educação quilombola, e à educação escolar

52 Tabela com as Dissertações e Teses do ano de 2017 no apêndice F.

53 Tabela com Tese e Dissertações do ano de 2018 no apêndice G.

quilombola, que envolvem políticas públicas, práticas culturais, saberes quilombolas, afirmação das identidades, narrativas e memórias quilombolas, entre outros. Com uma predominância de estudos etnográficos, percebe-se que há uma tendência nas pesquisas de valorizar a participação dos quilombolas dentro dos processos educacionais, destacando-se pesquisas sobre a educação quilombola, o que se caracteriza um ponto positivo para as discussões da temática. Nesse sentido, a cultura, identidade e os saberes dos quilombolas são os temas mais abordados nessas pesquisas. Dentro da perspectiva colocada acima, nossa pesquisa se aproxima, e está em conformidade com diversos trabalhos que seguem a direção de revelar a importância da participação dos quilombolas na construção de uma educação que valorize suas histórias, memórias, culturas e identidades.

Tendo em vista que a educação é uma demanda das comunidades quilombolas, e um importante instrumento de luta e afirmação de direitos, a escola vem se tornando, cada vez mais, essencial nas pesquisas sobre os quilombos e a EEQ. Contudo, observa-se que é necessário, para as pesquisas que visem compreender a EEQ, maior atenção ao protagonismo dos professores na efetivação dessa modalidade educacional. Assim, pretendemos chamar a atenção para a participação dos docentes que atuam nas escolas quilombolas e no processo de construção da EEQ. Pois, é na sala de aula e no cotidiano escolar que as práticas de valorização da identidade, cultura, saberes, fazeres, história e memória quilombola, encontram um espaço para o seu fomento. Destarte, defende-se aqui que pesquisar o protagonismo docente – seus saberes e atuações, suas formações, suas trajetórias e intencionalidades políticas – é tão importante quanto se debruçar sobre os saberes dos próprios quilombolas, para entender o processo de construção da EEQ.

Podemos afirmar, a partir do que foi levantado, que a educação escolar quilombola ainda é um processo em construção, e apesar das dificuldades enfrentadas por seus atores, a educação se mostra como um dos principais elementos para a luta das comunidades quilombolas na efetivação dos seus direitos, valorização de suas culturas e identidades e combate ao racismo e à opressão. A nossa pesquisa tem o intuito de contribuir ainda mais para esse campo de pesquisa, e tentar demonstrar como as interações entre comunidades, professores e outros

sujeitos sociais são um forte instrumento para construção e fortalecimento da Educação Escolar Quilombola.

4 - AS VOZES DA COMUNIDADE: OS PAIS E LIDERANÇAS NA CONSTRUÇÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA EM AUSENTE

A educação escolar quilombola é um processo em construção, que se insere em um contexto muito mais amplo de garantia de direitos, sobretudo, no âmbito da educação. Podemos ver no capítulo II, de uma forma geral, como se constitui o contexto de formação da EEQ no Brasil e a importância do movimento negro e quilombola, juntamente com ações do Estado e da sociedade civil pertinentes a tal tema.

Neste capítulo, discutiremos, de forma específica, o contexto e processos envolvendo a construção da EEQ na comunidade quilombola de Ausente, no município do Serro (MG). Serão analisadas as experiências em campo – especialmente as observações, entrevistas e conversas informais com membros da Comunidade –, à luz de um referencial teórico previamente escolhido. Reafirma-se a ideia de que a EEQ é um processo em construção e que envolve o diálogo e a participação dos professores, dos quilombolas e de diferentes setores da sociedade civil.

Os sujeitos abordados neste capítulo são os pais e moradores da Comunidade de Ausente, considerando-se que são eles os sujeitos mais interessados em uma educação que valorize e evidencie sua cultura e identidade, seus saberes, histórias e memórias. Além disso, entendemos que a EEQ não se efetiva sem a participação e vontade política desses sujeitos.

Abordaremos diversos aspectos que foram observados durante a permanência no campo de pesquisa, como: a participação dos quilombolas e suas relações com a escola e os professores; suas histórias, memórias, cultura, identidade e saberes. A partir da análise dos dados construídos em campo, serão também feitas ponderações sobre a relação entre as ações promovidas pelo projeto de extensão universitária “Educação Escolar Quilombola no Serro”, da PUC MINAS, e o processo de construção da EEQ na Comunidade, procurando-se encontrar pistas de suas continuidades, rupturas e permanências.

4.1 Dimensões da identidade e cultura no quilombo de Ausente: Saberes, fazeres e práticas culturais

Conforme discutido no capítulo I, o conceito e definição das comunidades remanescentes de quilombos vem passando por um processo de ressemantização e, de acordo com o Art. 2º, do Decreto presidencial 4.887, de 2003, tratam-se de grupos étnicos que se autorreconhecem como tal e que sejam dotados de uma trajetória histórica própria, com relações territoriais específicas (BRASIL, 2003). Nesse sentido, a definição está atrelada ao desejo dos próprios quilombolas em se autodefinirem como tal, não ficando sob a primazia de antropólogos ou juristas a definição de qual grupo pode ser considerado uma comunidade remanescente de quilombo. Dito isso, cabe apresentar o que os quilombolas de Ausente nos dizem sobre sua história e memória, suas identidades e cultura, seus saberes e fazeres, para tentarmos compreender o que os mesmos entendem por ser quilombola.

Cultura e identidade são dois conceitos que se mostram importantes para discutir a questão quilombola, sendo também conceitos centrais no campo da educação e da educação escolar quilombola. Falar sobre o conceito de identidade é extremamente complexo, sendo que, aqui, se privilegiará principalmente a ideia de identidade cultural e étnica. Cuche (2002) explica que existem duas concepções relacionadas à ideia de identidade cultural nas Ciências Sociais. Uma delas, objetivista, parte de uma concepção de cultura como uma “segunda natureza”, na qual a identidade cultural seria uma herança da qual os indivíduos não podem escapar.

A segunda é a concepção subjetivista da identidade cultural. Segundo Cuche (2002), tal perspectiva não entende a identidade cultural como algo reduzido a dimensões atributivas, portanto, não se trata de uma identidade recebida definitivamente, e, por isso, não é vista como um fenômeno estático de uma coletividade definida de maneira invariável. Na visão subjetivista, a identidade cultural é relacionada a um sentimento de vinculação ou identificação a uma coletividade imaginária, onde “o importante são [...] as representações que os indivíduos fazem da realidade social e de suas divisões” (CUCHE, 2002, p. 181).

Os apontamentos de Cuche (2002) nos colocam frente às discussões sobre a identidade étnica, discutidas dentro do campo da etnicidade, em que se analisa “[...] as modalidades segundo as quais uma visão de mundo 'étnica' é tornada pertinente

para os atores” (POUTGNAT; STREIFF-FENART 1998, p. 17). Como visto no capítulo 1, Barth (1998) possibilita discutir os grupos étnicos como uma organização social que expressa sua identidade de uma forma diferenciada nas relações com outros grupos, estabelecendo limites entre eles.

Há que convir com Barth, que a etnicidade é uma forma de organização social, baseada na atribuição categorial que classifica as pessoas em função de sua origem suposta, que se acha validada na interação social pela ativação de signos culturais socialmente diferenciadores. Esta definição mínima é suficiente para circunscrever o campo de pesquisa designado pelo conceito de etnicidade: aquele dos estudos dos processos variáveis e nunca terminados pelos quais os atores identificam-se e são identificados pelos outros na base de dicotomizações Nós/Eles, estabelecidas a partir de traços culturais que se supõem derivados de uma origem comum e realçados nas interações raciais (POUTIGNAT, STREIFF-FENART, 1998, p. 141).

Assim, para Poutignat, Streiff-Fenart (1998), inspirados nas contribuições de Barth (1998), a identidade étnica é uma forma de organização social, que se fundamenta em uma origem comum, se diferenciando dos outros grupos no processo de dicotomização (nós/eles).

Para Barth (1998), a identidade é uma construção que se elabora em uma relação que opõe um grupo aos outros grupos com os quais está em contato. O autor coloca que a identidade é um modo de categorização utilizado pelos grupos para organizar suas trocas. Nesse sentido, para definir a identidade de um grupo, o importante não é inventariar seus traços culturais distintivos, mas localizar aqueles que são utilizados pelos membros do grupo para afirmar e manter uma distinção cultural.

Dito isso, as contribuições de O’dwyer (2007) e Almeida (2008), indicam que as atribuições da etnicidade, no tocante à identidade quilombola, não se resume aos resquícios arqueológicos, biológicos e raciais:

O fator étnico nesta conjuntura compreende elementos heterogêneos, que podem aparecer combinados ou separadamente, tais como: ‘gênero’, ‘noção de pertencimento à região’, consciência ecológica, tradição de luta, raízes locais profundas, território, dados político-organizativos, ‘ancestralidade’ e religiosidade. A identidade étnica contribui, assim, para fazer e desfazer grupos, redefinindo o plano social e coletivo das chamadas terras de preto, que não correspondem necessariamente a um imóvel rural, a um número finito de estabelecimentos, a um povoado ou mesmo a um distrito ou município. A fronteira étnica não corresponde necessariamente ao raio de abrangência das categorias censitárias oficiais, nem tampouco se conforma à rigidez das divisões político-administrativas e das circunscrições legais (ALMEIDA, 2008, p. 52).

Partindo da premissa do autorreconhecimento, ao buscar entender como os próprios quilombolas de Ausente se identificam, ouvimos três lideranças da Comunidade, sendo elas: a atual presidenta da “Associação Quilombola Ausente Feliz”; o ex-presidente da mesma associação e uma moradora da Comunidade, vista por alguns quilombolas como uma importante liderança. Em entrevista semiestruturada realizada com esses sujeitos⁵⁴, a questão principal proposta a eles foi “o que é ser quilombola e como seria viver nessa Comunidade”.

Não sei o que é quilombola não, mas, uai... Morá e vivê aqui eu gosto daqui porque já... Eu não gosto de cidade eu gosto de fica na zona rural sossegada, porque é mais tranquilo, não tem barulho, e tudo o que a gente faz é mais tranquilo nessa Comunidade... Eu sempre gostei daqui, nunca quis sair daqui... Por isso... Tudo de bom **(Entrevista com quilombolas de Ausente – Quilombola D. - 55 anos, 10/07/2018).**

É da descendência dos escravo, né? Que eles viero fugidos lá da África, que corria do chicote, que tinha que trabaiá debaixo do chicote, aí eles corria pro refugiado desse, né. Mas mesmo aqui eles foram escravizados, ali em baixo tem uma senzala, ali perto da casa de C., hoje é mais uma pedrerona que tem lá, era até uma casa do avô do marido dela. E meu tataravô foi escravo, morreu aqui na base do chicote, que me contaram essa história [...]. Hoje me representa no quilombo os direito, porque é o direito que nós não tinha, não é dizer é direito em cima de direito, mas nós temo direito **(Entrevista com quilombolas de Ausente – Quilombola A. - 54 anos, 28/06/2018).**

Eu sinto orgulho de ser quilombola, mas não tô vendo nada de melhora nos direito que os quilombola têm, todos sabe que nós têm, mas os direito num tem como chegar até eles. Mas ser quilombola é ser de nação, nós viemos da nação dos escravos, que era muito sofrido, nós nus transformemos em quilombola, pelos anos que nossa Comunidade é reconhecida já era gente tê muita coisa aqui [...]. Pra mim é ser uma indústria de trabalho dentro da comunidade quilombola, [...]. Mas viver da roça é maravilhoso, só de nós tê os alimento que nós mesmo faz, nós mesmo produz, prepara nossa terra, colhe do jeito que nós vê e num tem agrotóxico, isso pra mim é uma grandeza de tá trabalhando na nossa terra, aqui eu vivo na liberdade, num tem dinheiro, mas tem liberdade **(Entrevista com quilombolas de Ausente - Quilombola C. - 62 anos, 12/07/2018).**

Nos três depoimentos, e em outros, foi revelado que os quilombolas de Ausente dizem não ter certeza do que é ser quilombola ou o que é quilombo, contudo, se identificam como tais em relação ao território e oposição à vida na cidade. Na Comunidade quilombola de Ausente, a identidade étnica pode ser vista por meio das falas de algumas lideranças, que vão ao encontro do que nos diz os referenciais teóricos. Nos depoimentos podemos perceber sobre: os laços de

⁵⁴ Os participantes dessa pesquisa preferiram não se identificar, nesse sentido, os nomes dos quilombolas e dos demais participantes foram preservados.

solidariedade e parentesco; a relação com a terra e o trabalho; a ancestralidade negra e escrava.

A quilombola C ao dizer que não “tem dinheiro mais tem liberdade”, nos indica que nas terras de Ausente existe uma relação com o local e com as pessoas que vai além de relações de propriedade, envolvendo relações sentimentais e, simbólicas que vão construindo e afirmando a identidade quilombola de Ausente e seu moradores.

Além disso, mesmo sendo a identidade étnica construída a partir de um passado em comum, nos depoimentos podemos perceber que a identificação como quilombolas também está assentada no presente, na questão de que os direitos étnicos são colocados como uma demanda urgente e atual, fazendo com que o quilombo de Ausente seja uma “comunidade viva”, que constrói sua identidade a partir da luta por direitos, e não em resquícios passadistas. No nosso entender, a Comunidade de Ausente é um quilombo que não esquece de seu passado, mas que luta por direitos no presente, construindo sua identidade por meio das lutas e resistências pelo direito à terra, ao trabalho e à educação, entre outros.

Segundo Silva (2016), em pesquisa que analisa a educação quilombola na Comunidade de Conceição das Crioulas (PE), a categoria trabalho não pode ser vista de forma restrita apenas às questões econômicas e sociais. Explica a autora que o trabalho está relacionado a uma reconstrução da identidade e de uma memória da Comunidade, na qual se podem configurar novos significados e funções para o trabalho, estabelecendo relações diretas com a posse e a manutenção do território:

[...] Talvez esteja nessa perspectiva a razão pela qual as ações ou trabalhos desenvolvidos no passado e no presente do território quilombola de Conceição das Crioulas tenham se tornado ‘coisa’ e ‘objetos’ e, ao mesmo tempo, carreguem consigo uma carga de resistência e luta por liberdade. O produto da ação, que é o território conquistado, deixa de ter a importância máxima para dar lugar à liberdade como sinônimo do ‘todo’: pessoas, vidas, território, cultura, sonhos, ancestralidade, reconhecendo que sem a garantia de permanência no território, a liberdade [...] não seria possível (SILVA, 2016, p. 174 - 175).

Assim, nos depoimentos constata-se que a identificação como quilombola advém da *cultura do trabalho*, e isso é reforçado quando mais de um morador, ao se identificar nas entrevistas, diziam que se consideravam trabalhadores rurais, ou mexiam com plantação e criação de animais. Desse modo, a identificação com o

território quilombola de Ausente passa pela sua afirmação e reafirmação com a cultura do trabalho, onde “roçar” é visto como ofício que vai além das questões econômicas, assim, a cultura do trabalho se relaciona com as relações familiares no trabalho com a terra, no qual o aprender a plantar e a colher vão sendo ensinados de pai para filho, construindo uma identificação com o trabalho na qual a memória e o território da Comunidade são partes fundantes da construção da sua cultura.

Dito isso, cabe fazer alguns apontamentos sobre a cultura quilombola. Na perspectiva do antropólogo norte-americano Clifford Geertz (2014), a cultura é entendida como uma teia de significados tecida pelo homem: “[...] assumo a cultura como sendo essas teias e a sua análise, portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura do significado” (GEERTZ, 2014, p. 15). Desse modo, a cultura pode ser vista como um conjunto de textos que o antropólogo tenta ler. O autor compreende que a cultura não pode ser atribuída casualmente aos acontecimentos, comportamentos, às instituições ou processos sociais, pois segundo o autor, “[...] ela é um contexto, algo dentro do qual eles podem ser descritos de forma inteligível – isto é, descritos com densidade” (GEERTZ, 2014, p. 10).

Para Cucho (2002), é a cultura que oferece possibilidades de conceber a unidade do homem na diversidade de seus modos de vida e de crença. Segundo o autor, uma análise cultural se revela apta para os estudos das lógicas simbólicas em jogo no mundo contemporâneo. Cucho (2002) compreende a cultura como algo que não pode ser dado, ou uma herança que se transmite de gerações a gerações. A cultura é uma produção histórica, que envolve a relação dos grupos sociais entre si, nesse sentido:

Nenhuma cultura existe em ‘estado puro’, sempre igual a si mesma, sem ter jamais sofrido a mínima influência externa [...] O processo que cada cultura sofre em situação de contato cultural, processo de desestruturação e depois de reestruturação, é em realidade o próprio princípio da evolução de qualquer sistema cultural. Toda cultura é um processo permanente de construção, desconstrução e reconstrução (2002, p. 136-137).

Para Gomes (2003), cultura é mais que um conceito acadêmico, ela diz respeito às vivências e experiências concretas dos sujeitos; às várias formas de conceber o mundo; às semelhanças e diferenças construídas pelos homens e mulheres, ao longo do processo histórico-social. É por meio da cultura que eles

estipulam regras convencionais, valores e significações, possibilitando a comunicação dos indivíduos e dos grupos. Segundo a autora, “[...] por meio da cultura eles podem se adaptar ao meio, mas também o adaptam a si mesmos e, mais do que isso, podem transformá-lo” (2003, p. 75-76).

Como dito anteriormente, a cultura quilombola de Ausente pode ser compreendida, em grande medida, pela relação com o trabalho, e outras conexões envolvendo o ofício de trabalhador rural, como as relações familiares decorrentes dela. Vejamos os depoimentos que vão ao encontro dessa ideia, por meio das falas do ex-presidente da associação e de uma liderança quilombola, além de uma das mães de alunos que estudam na escola da Comunidade, e que também é a atual vice-presidenta da Associação:

[...]aqui eu tô acostumado a criá galinha, criá bicho, o espaço que eu acostumei foi esse, na cidade não tem como ter horta, a gente busca tudo na nossa horta, na cidade não tem isso, aqui a tranquilidade é outra. Igual, aqui eu trabaiei pros outros, mas também trabaiva pra mim **(Entrevista com quilombolas de Ausente – Quilombola A. - 54 anos, 28/06/2018)**.

O que é pra você fazê, que a gente sabe que é uma coisa que vai dá futuro, a gente faz com todo alegria. Ocê trabalhar procê, pode ser pouco, mas cê fica agradecida. Igual, uma rapadura que eu faço aqui, ela vale 15 reais, num vale nada, mas fui eu que fiz, eu fiz do meu próprio! Trabalhar pra gente num tem coisa melhor! **(Entrevista com quilombolas de Ausente - Quilombola C. - 62 anos, 12/07/2018)**.

Eu criei minha família toda aqui, 11 filhos aqui, já ajudei meu pais a trabalhar aqui desde menina, aqui é um lugar tranquilo, tem lugar pra gente prantá vontade, significa família, porque aqui é tudo parentesco **(Entrevista com os pais ou responsáveis de Ausente - Quilombola L. - 52 anos, 22/06/2018)**.

Os depoimentos acima dizem respeito a certas características que compõe o que chamamos de *cultura do trabalho*, pois demonstram uma relação diferenciada com: o trabalho rural; os laços de parentesco; as relações com a terra; a oposição à cidade e a relação de alegria e satisfação ao produzir ou plantar algo.

Todos esses elementos contém um valor simbólico essencial para construção e perpetuação da cultura quilombola. Além disso, em mais de uma oportunidade nos foi revelado a relação com a terra e territorialidade, o que é determinante para o trabalho rural dos quilombolas de Ausente. Ao afirmarem, em mais de uma oportunidade, que foram “nascidas (os) e criadas (os) aqui”, é mais um dos indicativos da relação trabalho/terra/família/pertencimento presente na cultura quilombola dessa Comunidade:

É igual os antigo falava, ocê trabaia um dia pro cê vale mais que ocê trabaia dez dia pros outro, o que ocê fez pro cê é seu, o que ocê fez pros outros é pros outro, a gente trabaia porque tem que tê o dinheiro, não dá pra vivê sem, tem que sobrevivê, mais não é ele que vem em primeiro lugar mesmo, né. É só ocê olhar, um dia que o homi for prantar cana, ele pranta cana demais, com a mandioca é a mesma coisa, quando for pra ele, igual tô te falando, agora pros outro ele faz em dez dia, mas não vai ser a mesma coisa, não vai substituir nada pra eles **(Entrevista com quilombolas de Ausente – Quilombola A. - 54 anos, 28/06/2018)**.

Entendendo que a(s) cultura(s) e a(s) identidade(s) quilombola(s) passam, em maior ou menor grau, pela territorialidade, recorreremos a Little (2002), em que tal conceito é definido como “o esforço coletivo de um grupo social para ocupar, usar, controlar e se identificar com uma parcela específica de seu ambiente biofísico, convertendo-a assim em seu ‘território’” (LITTLE, 2002, p. 3).

Falar sobre a territorialidade implica considerar os diversos grupos sociais que compõem o cenário cultural e identitário do país, bem como os variados processos históricos e suas inter-relações específicas com os ecossistemas que ocupam, além das relações sociais mantidas uns com os outros. Assim o território “[...] decorre dos procedimentos de territorialidade de um grupo social, que envolvem, ao mesmo tempo, suas formas de dominação político-econômica e suas apropriações mais subjetivas e/ou simbólico-culturais” (CARVALHO; LIMA, 2013, p. 334).

Sobre a(s) cultura(s) e identidade(s) quilombola(s), é essencial destacar que, segundo Ferreira (2006), os componentes culturais de grupos étnicos não são imutáveis, assim, ficaria complexo estabelecer e conceituar uma única cultura e identidade quilombola adequada a todas as realidades culturais das comunidades quilombolas do Brasil. Porém, podemos destacar alguns traços comuns que poderiam nos ajudar a entender um pouco mais sobre a(s) cultura(s) quilombola(s).

A cultura quilombola perpassa pelo “saber local” (RATTS; COSTA; BARBOSA, 2006), e, assim, podemos ressaltar que, dentro da cultura quilombola, destacam-se os saberes da terra, os saberes dos antepassados, a oralidade, os mitos e histórias locais, os ofícios, a memória coletiva, a territorialidade, as relações familiares, o uso coletivo da terra, além das festas e rituais típicos dos quilombolas, enfim, todo o cotidiano dessas comunidades (RATTS; COSTA; BARBOSA, 2006). As referências aos saberes locais são encontradas em mais de uma oportunidade nas entrevistas com os quilombolas de Ausente:

Mas eu sempre trabaiei na roça, até já garimpei mais foi pouco, não era igual os antepassados nosso não, que vivia no garimpo, [...] mai o meu é mai é roça [...] cada terra tem a função dela. Só que tem o seguinte, por exemplo, se a terra é de areia, ela é mais arenosa, ocê vai prantá nela uma mandioca, ela já não é boa pra milho. Agora tem a terra massapé, que é aquela terra mais vermeia, ela já é boa mais pra milho, ela é mais forte. Aí tem a massapé branca, que é mais pra mandioca. São três qualidade de terra e no mais tem os brejo, que é terra de arroz. Isso tudo eu aprendi com os veio, eles falava e a gente gravava **(Entrevista com quilombolas de Ausente – Quilombola A. - 54 anos, 28/06/2018)**.

Oia, geralmente na roça prantava de tudo, mas geralmente prantava mandioca e milho e milho e feijão, porque onde a gente pranta o milho... Se pranta a mandioca não dá pra pranta feijão. E tem uma coisa, tem gente que não acredita não... Porque... Muita coisa que você pranta na lua nova, é boa, é! Mas é assim, sem futuro, porque geralmente dá muita praga, milho então, dá muita broca, não presta não! A mandioca na lua nova é um veneno, feijão dá muito lagartim, eu geralmente pranto na lua crescente e na minguante, eu aprendi isso com os antigo **(Entrevista com os pais ou responsáveis de Ausente, Quilombola L. - 52 anos, 22/06/2018)**.

Os tipos de terra, e as fases da lua como referência para plantio são apresentados por vários relatos, indicando “outras bases epistemológicas” (SILVA, 2016), e o saber cultural em que os quilombolas de Ausente se orientam. Outras formas de saberes também nos foram reveladas, como as previsões sobre se haverá chuva ou não, saberes relacionados às fases da lua e inúmeros saberes sobre plantas medicinais, revelando muitos conhecimentos sobre plantas e raízes e suas respectivas serventias. Os depoimentos a seguir abarcam um pouco dessas dimensões de saberes:

Conheço pouco, conheço mais é cervejinha, paxicu, lanceta, canguçu branco, chapéu de couro. A lanceta era remédio pra menino que tinha lombriga; cervejinha é bom pra infecção, qualquer uma; já o canguçu branco é bom pra quando a pessoa tiver bebendo, aí ela mastiga um pouco e a pessoa não fica bicuda; chapéu de couro é bom pra depurativo do sangue, pra infecção. Tem o gervão que é bom pra infecção também, pro estômago, às vezes, ocê torceu o pé, ocê pega ela, soca bem socadinho, coloca um poquinho de sal, esquenta um poco e coloca no lugá, é bom também. Tem a carqueja, ela boa assim, às vezes, o menino tá com catapora ocê pode cozinhar e dá o banho com a carqueja **(Entrevista com quilombolas de Ausente – Quilombola MF. - 65 anos, 10/07/2018)**.

[...] tem as fase da lua que meu pai ensinô pra gente, lua nova, cheia, crescente e minguante. Se ocê fizer uma prantação na lua nova, num é boa de prantá, até produz bastante, mas da muita broca e caruncho, então num é bom prantá na força da nova não. Mas se for colher ocê tem que colher na minguante, sempre nela, pra produzir menos caruncho. E tem outra coisa, quando a lua aparecia tombada meu pai falava que num ia tê chuva, mas quando ela vinha pruminha aí era quando a lua trazia chuva, aí, meu pai passou essa experiência pra nós **(Entrevista com quilombolas de Ausente – Quilombola AD. - 58 anos, 07/07/2018)**.

Tem outra experiência de chuva, quando a correção de formiga tá assanhada, pode esperar que vem chuva, essa experiência é velha devera, se ocê encontra uma correção aí pra fora... Às vezes num chove naquele dia, mas com pouco tempo ela vem. Sabe aquelas formiga mais grossa? Do mato? Uma vermelha? Essa é de chuva grossa. Agora, aquelas formiga mais fininha, aquelas preta aí vai cair chuva fina. E tem a experiência do João de Barro, porque no princípio das água ele faz a casa, se ele tem uma casa velha ele vai lá e faz uma nova, aí ele tem a boca da casa, e ele sabe de onde a chuva vai vim, se ele fizer a boca da casa... Ele faz a boca da casa de um lado que a chuva num vem. Isso o pai explicava pra gente e já tiramos experiência e ocê pode crê que é devera. Hoje a gente usa isso ainda, igual tava te falando das fase da lua, têm gente que fala que é bobagem, mas num é não, pai deixou assim e nós segue o que o pai deixou **(Entrevista com quilombolas de Ausente – Quilombola AD. - 58 anos, 07/07/2018)**.

Todos esses saberes compõem um rico e sofisticado repertório epistemológico quilombola que, em certa medida, contribui para a afirmação da identidade e da cultura da Comunidade, de suas lutas, histórias e memórias. Vizolli, Santos e Machado (2012), estudando as ideias matemáticas contidas nos saberes da produção da farinha na comunidade quilombola de Lagoa da Pedra (TO), relatam que os saberes da comunidade são determinados pelos modos de vida desses quilombolas, estabelecendo-se, assim, relações com o meio ambiente, que, por sua vez, atendem às necessidades de sobrevivência e constroem outros saberes na relação com os outros e com o território, assim, “Trata-se de um cotidiano impregnado de saberes e fazeres próprios da cultura da Comunidade” (2012, p. 591).

O conjunto de saberes da Comunidade de Ausente é vasto, aparecendo de várias maneiras e formas. Outro exemplo diz respeito ao processo de produção da farinha, como colocado pelos moradores:

Na farinha ocê ranca a mandioca, rapa ela, passa na roda, muitas vezes nós ralava no ralo, quando era mais nova, aí rela ela ponhe na prensa pra secá, depois de seca ocê esfarinha a massa na roda, ela vai ficar fininha e ponhe na pedra com fogo brando, porque se o fogo for muito esperto a massa vai embolar, aí não dá farinha boa, ocê só desperta o fogo depois de um tempo, aí ela vai ficano torradinha e fininha, ocê vai mexeno nela e é isso que a gente faz. Eu já fiz, sozinha, uma quarta de farinha em um dia, ralada no ralo ainda **(Entrevista com quilombolas de Ausente – Quilombola MF. - 65 anos, 10/07/2018)**.

A gente sofria muito, prantava mandioca lá no campo do meio e trazia no balaio, na carcunda, num tinha animal e nem nada pra puxar não, trazia e fazia ela aqui em casa, tinha vez que a gente fazia uns 10 saco de farinha, só que gastava uns dias pra fazer isso, depois as coisa foi melhorando, mas de primeira a gente carregava a mandioca na cabeça **(Entrevista com quilombolas de Ausente – Quilombola AD. - 58 anos, 07/07/2018)**.

Aqui, vemos que o saber-fazer da farinha não se constitui em um trabalho automático ou mecanizado, no qual o trabalhador é apenas um executor do serviço, mas sim é um processo que mobiliza saberes transmitidos de geração a geração, sendo diretamente ligado à memória do grupo. A produção de farinha não se restringe a fazer e vender, mas trata-se de um processo de produção que contém traços emocionais que trazem à tona memórias e histórias que fazem parte da vida de alguns moradores. A relação de trabalho, território e sociabilidade entre os quilombolas implica uma relação de construção de conhecimentos e saberes (VIZOLLI; SANTOS; MACHADO, 2012). Esses saberes são passados por meio da oralidade, fortificando a memória e a história dessa Comunidade, contribuindo para a concepção de cultura e identidade, que se constrói e reconstrói nas atividades do trabalho cotidiano, com e para a família e a Comunidade.

Destarte, nos relata Vizolli, Santos e Machado (2012) que as necessidades diárias de organização e independência das comunidades quilombolas geram inúmeros saberes, que são manifestados culturalmente e identitariamente na produção de alimento, no cultivo das lavouras, nos hábitos alimentares, nas manifestações religiosas, entre outros (JESUS, 2007 *apud* VIZOLLI; SANTOS; MACHADO, 2012). É também possível perceber essas dimensões na Comunidade quilombola de Ausente, como foi visto nos depoimentos.

4.2 Manifestações linguísticas e religiosas: Vissungos e Catopês na dimensão da cultura e identidade em Ausente

Além da relação com o trabalho rural, com os saberes e fazeres da terra na Comunidade de Ausente, outra manifestação cultural de significativa importância para o quilombo são os Vissungos e Catopês, que constituem o repertório cultural e identitário da Comunidade.

Ferreira (2006), ao pesquisar os diálogos entre saberes informais e formais dos grupos de Catopê e Vissungos, em três comunidades quilombolas de Minas Gerais (Baú, Ausente e Quartel do Indaiá), explica que o Catopê é uma dança afro-brasileira que compreende uma das chamadas “famílias sete irmãos do congado”, juntamente com Candombe, o Congo, o Moçambique, o Marujo, o Caboclinho, o Cavaleiro de São Jorge e o Vilão (MARTINS, 1988 *apud* FERREIRA, 2006). Os quilombolas de Ausente que dançam o Catopê são pertencentes ao grupo de

dançantes do distrito de Milho Verde, que se localiza próximo à Comunidade, também no município do Serro (MG).

Ferreira (2006) elucida que, no distrito citado, acontece anualmente a Festa de Nossa Senhora do Rosário, geralmente na última semana de setembro, na qual os grupos de Catopê e Marujada são as principais atrações dos grupos de Congado, conhecidos também por festas de reinado, contando com mais ou menos 50 dançantes, sendo uma boa parte deles moradores da Comunidade quilombola de Ausente e Baú.

Conforme explica Brügger (2016) e Simões (2014), a festa de Nossa Senhora do Rosário, sendo parte das festividades congadeiras, que mistura tradições africanas de coroação dos reis negros, é tradição ibérica de devoção à Santa protetora dos homens do mar, também conhecida como “Preta dos Rosários” (BRÜGGER, 2016; SIMÕES, 2014).

Já os Vissungos são cantos afro-brasileiros, nos quais se mistura palavras do léxico africano – principalmente do grupo étnico linguístico banto, localizado na região da África Central – com a língua portuguesa (NASCIMENTO, 2003 *apud* FERREIRA, 2006). Segundo Ferreira (2006), tais cantos surgem dentro de um contexto da mineração do século XVIII e XIX, na Vila do Príncipe, atual cidade do Serro, que fazia parte da Comarca Portuguesa do Serro Frio, onde grande parte da população desse período se constituía por sujeitos escravizados sequestrados no continente africano. Explica a autora que o Vissungo tem origem semântica na palavra “ocisungo”, que em uma tradução literal significa “hino”, cantados nas atividades do garimpo e em funerais (NASCIMENTO, 2003 *apud* FERREIRA, 2006).

As pesquisadoras Freitas e Queiros (2015) relatam que os estudos sobre os Vissungos datam de 1928, com as identificações de Aires da Mata Machado Filho, nos povoados de São João da Chapada e Quartel do Indaiá, no município de Diamantina (MG), identificando e catalogando 65 cantigas de tradições bantas, divulgando, em sua pesquisa, músicas, letras e traduções dos Vissungos da região. Segundo as autoras, esse estudo foi, por anos, a única referência escrita sobre cantos afro-brasileiros, sendo que outros estudos sobre os Vissungos só foram retomados de 2001 a 2003, com a pesquisa de Lúcia Nascimento acerca dos Vissungos na região de Diamantina e Serro, inclusive na Comunidade quilombola de Ausente.

O senhor Crispim, falecido há alguns anos, ainda é lembrado por alguns moradores de Ausente como uma das referências da Comunidade, ora por ser um dos mestres de Catopê e Vissungo, ora por ser um dos moradores que “trouxe essa coisa sobre quilombola aqui”, como nos conta um dos moradores:

Os primeiro que trouxe essas coisa sobre quilombola aqui foi eu e Crispim. Que nós fomo numa reunião quilombola lá na Casa do Conde, em Belo Horizonte, então o pessoal tava expricano nós, sobre negócio de terreno, [...], aí eu fui fazê a reunião aqui, trouxe os folheto, fazeno a reunião, o pessoal perguntano, eu leno o folheto e expricano pra eles o que que era quilombola, [...] só que as primera palavra foi a minha e do Crispim, foi dia 8 de dezembro de 2004 **(Entrevista com quilombolas de Ausente - Quilombola DU. - 64 anos, 12/07/2018).**

Por meio desse relato do quilombola DU, é possível imaginar a importância e a liderança do Senhor Crispim para o reconhecimento da Comunidade como quilombola, bem como a construção e o reconhecimento de uma identidade positiva sobre as tradições e culturas africanas em Ausente. O quilombola DU é, na verdade, “filho” da Comunidade quilombola de Baú, mas mora há mais de 30 anos na Comunidade de Ausente, em função do matrimônio com uma moradora de Ausente. Hoje, ele é um dos mestres de Catopê de Baú e Ausente e conhecedor de alguns cantos e palavras em Vissungo. Por se tratar de uma manifestação religiosa e cultural da Comunidade, achamos necessário trazer uma explicação do que seria Vissungo e Catopê pelo próprio morador:

Catopê é uma dança da África, toda linguagem que nós cantamo é da África, Vissungo, tudo é da África. Pra mim o Catopê é uma grande importância, já tem quase 60 anos que eu danço, que eu faço parte desse grupo, eu comecei tava de 5 pra 6 ano e vou dano continuidade, já morreu vários patrão, contra mestre, e nós vamo remando, a gente junta o pessoal que anima da dança tamém, porque pra dançar tem que gostá.[...] Tem várias palavras que é do Vissungo, mas o dialeto é diferente. Eu nem gosto de fala os Vissungo não, recorda muita coisa, e eu não gosto de cantá. Porque cantá Vissungo é pra carregar difunto, no quarto, pra gente morta. Na cidade eles chama de velório, aqui chama de fazer quarto. Mai o Vissungo veio da África, porque nossa descendência é africana, fico aqui no Brasil sendo dialeto africano **(Entrevista com quilombolas de Ausente - Quilombola DU. - 64 anos, 12/07/2018).**

Embora poucos moradores ainda saibam falar os Vissungos, e apenas alguns dancem o Catopê, a importância dessas manifestações e tradições culturais é afirmada por diversos moradores:

Cê vê a cultura, a cultura a gente nunca pode deixar acabar, porque a cultura é a raiz da nossa geração, então é uma parte que o Catopê num pode acabar, o Vissungo num pode acabar **(Entrevista com quilombolas de Ausente - Quilombola C. - 62 anos, 12/07/2018)**.

Catopê é muito importante, Catopê é uma cultura dos tempos antigo, tem que dá continuidade **(Entrevista com quilombolas de Ausente - Quilombola DU. - 64 anos, 12/07/2018)**.

Isso é História, isso não pode acabá, isso... Eu mesmo nunca dancei, eu sô evangélico, mais é coisa que tem que tê, ocê tá entendeno? Igual, aqui tem os católicos, cada um segue aquilo que é, então todo ano tem a festa de Nossa Senhora do Rosário [...] e tem os Vissungo, que é os cantigo dos defunto, e tem os Catopê, que é o Congado **(Entrevista com quilombolas de Ausente – Quilombola A. - 54 anos, 28/06/2018)**.

As formas de trabalho, os saberes da terra, a culinária local; o conhecimento sobre plantas medicinais, a oralidade e as manifestações religiosas, entre outros, são os elementos que os diferenciam e que reafirmam a identidade dessa Comunidade como quilombola. A educação escolar quilombola deve, no nosso entender, considerar e dialogar com estes elementos da cultura e a identidade local.

4.3 A comunidade quilombola de Ausente e suas relações com a escola

Durante os dias de observação em campo e por meio das entrevistas com os moradores, muito nos foi revelado sobre a relação entre a escola e a Comunidade. A escola José Sales Gomes fica em um lugar central da Comunidade e se constitui uma referência, um ponto de encontro, local para reuniões e festividades. Fora isso, nas conversas informais com os moradores, e em entrevistas com os mesmos, nos foi relatado, em várias ocasiões, que ter uma escola na Comunidade é muito bom, pois não há mais a necessidade dos alunos percorrem longas distâncias e nem irem para outra região ou cidade.

Os relatos dos moradores são baseados em suas próprias experiências pessoais. Os que tiveram a oportunidade de ir para a escola nos contam como era difícil irem e permanecerem nas instituições escolares:

Eu e a minha irmã aqui, nós levantava 4 horas da manhã, podia tá o sono que tivesse... De primeira ia pro canaviar e cortava a cana e deixava no jeito, muia a garapa, e ia pra escola, lá em Milho Verde, nós tiro a quarta série foi lá, nós ia a pé pra lá. Enquanto meu pai ia botá fogo na garapa, minha mãe ia fazer almoço pra gente e nós fazia os dever, porque se não fizesse o coro comia, aí... E não tinha roupa pra ir pra escolar não, mãe comprava saco de pano de açúcar, fazia uma calcinha curta e uma camisa com esse saco pra gente ir pra escola, pra diferenciar minha mãe tingia ela, tinha vez que num tinha roupa pra trocar não, menino suja roupa de mais,

né?! Aí lavava de manhã cedo, enquanto nós tava cortano cana e mãe fazendo almoço, e secava a roupa no ferro pra roupa seca e nós ir pra escola, era desse jeito. Tinha vez que num tinha merenda na escola, tinha vez q tinha e tinha vez que não tinha, mai nós mexia um angu doce, colocava numa latinha... aí... A cana no outro dia tava lá de mais cedo pra moer... Tinha dia que num tinha caderno, aí mãe mandava pega uns ovo ali e levar lá no Toto e trocar por um caderno que tinha 8 folha, tinha dia que nós acabava quebrano o ovo no caminho e ficava sem caderno (risos) **(Entrevista com quilombolas de Ausente – Quilombola AD. - 58 anos, 07/07/2018).**

A gente passava dificuldade porque aqui num tinha ponte, e quando o rio ficava cheio nós ficava preso do lado de lá, aí ficava na casa de alguém lá, ou esperava o rio esvaziar, e ficava lá esperando pra pode vim embora. Aí tinha o filho do Juca Rosa aqui e ele tinha um cavalo que era muito bom nadador, aí ele ia e pegava os aluno um de cada vez e trazia, esperava a água baixa mais, onde que pegava só a barriga do cavalo, e ia e pegava os menino, às vezes ficava 3 dias esperando o rio abaixar. E foi muito sofrido a época de escola, eu tirei a 4ª série tamém... A gente fazia uma rapadura pra vender, uma farinha pra vender, uns ovo... Pra pode comprar aquelas coisa que tava precisando pra estudar, foi muito sofrido **(Entrevista com quilombolas de Ausente - Quilombola MD. - 55 anos, 07/07/2018).**

Nos relatos dos moradores pode-se perceber uma memória de como era ter que sair da Comunidade para ir à escola. O deslocamento, o trabalho para comprar os materiais escolares, as adversidades locais e do tempo, indicam que o fato de se ter uma escola na Comunidade hodiernamente representa uma importante conquista para os quilombolas de Ausente.

Outros depoimentos também reforçam essa ideia. A lembrança de um tempo de dificuldade para ir e voltar da escola parece ser uma das justificativas para ter a escola como essencial para a Comunidade, para que as crianças não tenham que passar pelas contrariedades que seus pais ou parentes passaram. Tal justificativa é reforçada com os depoimentos dos pais:

A escola representa uma coisa muito boa, porque assim... Evita da gente tá mandano as crianças pra fora da comunidade, pra gente isso é uma vitória! Mas ela é importante na Comunidade porque valoriza a Comunidade, mas eu também acho que isso aí da cultura do lugar tinha que ter mais explicações, da coisas, o andamento podia ser melhor **(Entrevista com pais ou responsáveis de Ausente - Quilombola L. - 52 anos, 22/06/2018).**

Eu acho, porque... Né só por conta de ser quilombola não, mas é porque aqui ela tá perto dos meninos, já penso se ela acabar? E essa é uma escola antiga né? Que tem muito o que falar sobre a Comunidade **(Entrevista com pais ou responsáveis de Ausente - Quilombola ADI. - idade não revelada, 26/06/2018).**

É a escola da minha Comunidade! E eu formei nela! **(Entrevista com pais ou responsáveis de Ausente - Quilombola DI. - 36 anos, 03/07/2018).**

Tendo em vista que a escola é entendida como uma conquista, como nos diz a quilombola L, a questão do deslocamento é algo essencial para a valorização da instituição escolar dentro da Comunidade. Mas, pode-se perceber também relações envolvendo a memória da Comunidade, quando a quilombola ADI, relata sobre a escola e o que ela tem a dizer, indicando que o espaço não é apenas uma escola, mas parte da história da Comunidade.

4.4.1 A escola de Bento Brandão

Durante algumas entrevistas e conversas no cotidiano com alguns moradores, quase sempre que se falava sobre algum assunto da relação entre a escola e a Comunidade, um nome era quase sempre lembrado por eles, principalmente pelos moradores mais velhos, *Bento Martiniano Brandão*, ou apenas Bento Brandão.

Por vezes, o nome de Bento Brandão era citado em conversas informais, outras vezes falávamos em seu nome nas entrevistas procurando mais algumas informações e pistas. Pelos relatos de alguns moradores, Bento Brandão foi um homem nascido e criado na Comunidade de Ausente, embora nenhum morador entrevistado soube responder quando ele tinha nascido e qual foi o ano de seu falecimento.

O que sabemos, confiando nos relatos orais de alguns moradores, que conviveram com Bento Brandão, é que ele foi um homem muito respeitado na Comunidade. Em entrevista com sua filha de criação e com sua neta, que ainda moram na Comunidade, elas nos relatam que era ele o responsável por resolver problemas de divisa de terras entre os moradores:

Ele era uma ótima pessoa, muito respeitado, ele foi uma grande pessoa. Qualquer coisa... Se tivesse um erro no terreno, o pessoal ia caçar o Bento Brandão para perguntar o que que ia fazer... Demanda de terreno, ele entrava no meio. Era ele que vinha e falava: Oh! Aqui é o seu, e aqui é o dela! Ele colocava a divisa, aí tinha que respeitar a divisa! **(Entrevista com quilombolas de Ausente - Quilombola CO. - 63 anos, 29/06/2018).**

Além disso, segundo os próprios moradores, Bento Brandão era um músico muito conhecido na região, sendo ele o responsável por organizar e tocar em algumas festas na Comunidade, como nos foi relatado pela esposa de um dos netos de Bento Brandão, assim como um dos seus sobrinho(s)-neto(s):

Ele que fazia as festas daqui da Comunidade, a festa de São João, com a coleção, hoje não tem mais, mais antes ele que fazia os forró, todo final de semana tinha um forró, pessoal trabalhava de dia e ia dançar forró a noite, porque ele era um sanfoneiro de primeira, tocava muito bem, e ainda tem uma coisa, ninguém entrava nos forró de qualquer jeito não (risos), ele era muito respeitado por isso! O pessoal gostava muito dele **(Entrevista com os pais ou responsáveis de Ausente - Quilombola L. - 52 anos, 22/06/2018)**.

Ele também era sanfoneiro, tinha uma 56 e tocava pra tudo quanto é lado, convidava e ele ia, e tocava a sanfona, se ele tivesse tocado e o pessoal não tivesse prestado atenção, dançano, ele parava. Se fosse a noite ele tocava e o povo ia chegano, aí ele pedia alguém pra corre o chapéu pra ele, dá uma ajuda, uns tinha, outros num tinha... Aí tocava a noite toda **(Entrevista com quilombolas de Ausente - Quilombola AD. - 58 anos, 07/07/2018)**.

Mas, o que importa pensar, por agora, sobre a figura de Bento Brandão, é que foi ele o responsável por montar a primeira escola na Comunidade, em sua própria casa, para que algumas crianças pudessem aprender a ler e escrever. São poucas as pessoas que estudaram na escola de Bento Brandão, dos quatro moradores indicados pela sua neta que chegaram a estudar nessa escola, dois concederam entrevistas contando como era a escola.

O que sua filha de criação e seu sobrinho-neto nos revelam é que a escola era na sala da casa de Bento Brandão, onde se encontrava uma mesa longa com cadeiras de madeira montadas pelo próprio. Havia também uma professora, que vinha de outro distrito, de nome Pedro Lessa, a cerca de 28 km da Comunidade⁵⁵. Essa professora passava a semana na casa de Bento Brandão e voltava para sua casa no final de semana:

A escola era assim, normal, só tinha a sala e as cadeira... Tinha um quadro... Tinha as cadeira que foi ele mesmo que fez, tinha uma mesona grande, mas era normal, era num cômodo grande, na casa dele, a escola era na sala da casa dele.[...]. Aprendi pouca coisa, mais ou menos assim, escrever o nome, fazia cada letrão! Aí quando eu fui pra Milho Verde, já sabia escrever o nome, sabia o alfabeto, essa coisa [...]. A sala enchia e tinha a professora lá, ela ficava no quadro lá ensinando. A gente ficava lá, calado, não ficava conversando não, se não ele xingava a gente. A professora era de Pedro Lessa, ela vinha e ficava... Porque era muito longe pra voltar, aí ela ficava até no final de semana, dormia lá na escola mesmo, e voltava pra casa da mãe dela em Pedro Lessa **(Entrevista com quilombolas de Ausente - Quilombola DV. - 63 anos, 29/06/2018)**.

O Bento Brandão era um home que puxava aqui pra Comunidade, fazia um esforço pra trazer meiora pra Comunidade, igual, ele cedeu a casa dele... O Bento Brandão criou a escola na casa dele aqui. Ele criou a escola na casa

⁵⁵ Informações retiradas do Google Maps.

dele, num sei como ele correu atrás pra acontecer isso não, só sei que a professora vinha lá de Pedro Lessa, a professora vinha de cavalo, galopando. Eu estudei lá poucos meses, frequentei ela um pouco, e o Bento Brandão era... Quaque problema que a professora tivesse chamava era ele, ele andava com facão, balangava ele pra lá e pra cá, chegava lá os menino ficava tudo quentinho na cadeira. Bento Brandão se chegasse ele corrigia, ele que era o fiscal da escola, ele que punha orde. Lá a gente sentava nim banco e mesa grandona pra escrever, era tudo simples. Mais o Bento Brandão ele puxou a escola, viu que precisava e puxou, ele era muito bom, ele era um cara nervoso, muito respeitado aqui, quando ele chegava e falava a gente só abaixava a cabeça **(Entrevista com quilombolas de Ausente - Quilombola AD. - 58 anos, 07/07/2018).**

Não foi possível precisar a quantidade de alunos que estudaram na escola, bem como os anos de sua duração, mas com base na idade dos que disseram ter ali estudado, supõe-se que ela existiu na década de 1960.

Os motivos que levaram Bento Brandão a criar uma escola em Ausente, segundo sua neta, a quilombola CO, e sua filha de criação, a quilombola DV, se deu em decorrência da necessidade de não haver uma escola na Comunidade, mas também de um sonho, como fica exposto no diálogo abaixo:

Pesquisador: Como começou essa escola de Bento Brandão?

DV: Ela começou foi assim, foi ele mesmo que teve essa ideia, foi por ele mesmo, foi criada por ele.

CO: Era o sonho dele... Era ter uma escola aqui.

DV: Ele deu aquilo na cabeça... E tinha muito aluno lá de velho que não sabia lê nem nada.

CO: Aí foi a hora dele falá: “vou pô uma escola aqui” **(Entrevista com quilombolas de Ausente - Quilombola DV e Quilombola CO. - 63 anos, 57 anos, 29/06/2018).**

Em entrevista com uma das lideranças da Comunidade de Ausente, que conviveu com Bento Brandão por muitos anos, a justificativa pela criação da escola se deu por outro motivo, explica:

O Bento Brandão criou a escola na sala dele, onde muitos aqui aprenderam a ler e escrever o nome foi na escola de Bento Brandão. Ela ficou mais de anos, eu mesmo num estudei lá, já tava em Milho Verde. Ele criou essa escola, porque, assim, as professora saia pra dá aula, e aqui a casa dele era a que tinha um espaço sobrano, e como ele era uma pessoa de praça, uma pessoa do povo **(Entrevista com quilombolas de Ausente - Quilombola C.- 62 anos, 12/07/2018).**

Seja por sonho, necessidade ou pelo tamanho de sua casa, a escola de Bento Brandão ainda figura na memória de alguns moradores como a primeira escola do quilombo do Ausente, por isso, tal escola é parte da memória coletiva

daquela Comunidade. Hoje, a escola José Sales Gomes, se torna um lugar de importância pelo que representou e significou a escola de Bento Brandão para a Comunidade. Bento Brandão se configura como uma das pessoas de grande importância para a Comunidade e alguns dos moradores e lideranças expressaram sua luta e desejo de mudar o nome da escola atual da Comunidade, batizando-a de Bento Brandão:

Inclusive, aquela escola tá ali..., Mas quem fundou a escola foi ele, e que merecia ter a identidade dele, merecia ter **(Entrevista com os pais ou responsáveis de Ausente - Quilombola L. - 52 anos, 22/06/2018)**.

Eu fiquei sabendo que quando a escola começou veio duas praça pra cá, uma com nome do Bento Brandão, ocê conhece? Já ouviu falar...? E outra com nome da que tá aí agora, aí diz que as professoras da época escolheram a do Juca, porque ficava no terreno dele, mas hoje o terreno é da Comunidade. E o Bento era quilombola! **(Entrevista com quilombolas de Ausente - Quilombola A. - 54 anos, 28/06/2018)**.

4.4 A educação informal na construção da educação escolar quilombola

Nossos primeiros apontamentos aqui são as conexões ao se relacionar as formas de se educar estabelecidas no decorrer das vivências entre os quilombolas de Ausente com as relações familiares com a cultura e com trabalho e os saberes e fazeres da Comunidade de Ausente. Entendemos ser importante trabalhar com tal tema, tendo em vista que a EEQ deve levar para as instituições escolares temas e conteúdos relativos à cultura e à identidade quilombola. Como pode ser visto nas orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação escolar quilombola, em seu Art. 6º, inciso III, sobre os objetivos da EEQ, consta-se:

[...] assegurar que as escolas quilombolas e as escolas que atendem estudantes oriundos dos territórios quilombolas considerem as práticas socioculturais, políticas e econômicas das comunidades quilombolas, bem como os seus processos próprios de ensino, aprendizagem e as suas formas de produção e de conhecimento tecnológico; [...] (BRASIL, 2012, p. 4).

Ao reconhecer a legitimidade dos processos próprios de ensino e aprendizagem das comunidades, como colocado, faz-se necessário abordar as maneiras em que se dispõe a educação informal na Comunidade de Ausente. Segundo Carlos Rodrigues Brandão (2007), ninguém está sujeito a escapar da

educação, de algum modo, todos nós estamos envolvidos com ela, seja para aprender, ensinar, para fazer, para ser ou para conviver.

Podemos pensar em três dimensões de como a educação pode ser entendida e trabalhada, sendo elas a educação formal, não formal e informal. A educação formal ocorre em espaços sistematizados de educação, inserida no planejamento político pedagógico de uma escola e regulamentada por Lei Federal (ALMEIDA, 2014). Segundo Oliveira (2009), as práticas educativas da educação formal têm como objetivo a aquisição e construção de conhecimentos que atendam às demandas da contemporaneidade. Desse modo, a educação formal coloca em evidência as figuras do professor e do aluno; o professor como sujeito de ensino e o aluno como sujeito de aprendizagem (OLIVEIRA, 2009). Segundo Almeida (2014), as ações da educação formal têm suas atividades sustentadas por uma ação pedagógica intencional, que pode ser desenvolvida em ambientes formais e não formais de educação.

Já a educação informal é aquela que se aprende “no mundo da vida”, nas experiências que são compartilhadas de forma coletiva no dia a dia (GOHN, 2006). Na educação informal, segundo Gohn (2006): o educador é aquele com quem interagimos, os espaços educativos são o próprio local do indivíduo ou grupo, no qual existem formas de interação e intenção de ensino.

Em Libâneo (2010) vemos que a educação informal se constitui das experiências vividas por indivíduos, que vai influenciá-los de algum modo. Essas vivências educativas ocorreriam de maneira desproposita e não intencional, no entanto, essa não sistematização da educação não é um indício de que ela não tem consequências efetivas, na formação dos sujeitos, tais como, valores ou hábitos. Assim, a educação informal se refletiria nos conhecimentos, experiências, modos de pensar, qualificação profissional, ideias políticas e personalidade.

Já Gohn (2006, 2014) compreende que a educação informal se insere no processo de socialização dos indivíduos, podendo ocorrer em espaços, tais como, família, rua, cidade, bairro, igrejas, grupos de amigos e escolas. A educação informal também ocorre nos espaços delimitados por referências, como a nacionalidade, sexo, etnia, idade, religião, sempre carregada de valores e cultura própria. Gohn (2006) explica que o método da educação informal se dá nas vivências e nas

reproduções de conhecimento e das experiências dos indivíduos e opera em ambientes espontâneos, onde ocorre o desenvolvimento de relações sociais⁵⁶.

Em trabalho que visa analisar a conjuntura educacional formal e informal da Comunidade negra Kalunga, Ratts, Costa e Barbosa (2006) compreendem que a educação informal na comunidade deve ser pensada dentro do “modo de vida” e da cultura local, não se limitando apenas a visões estereotipadas da cultura quilombola, como práticas artísticas e religiosas, as festas de Santo e as folias de reis. O que os autores compreendem como “modo de vida” são: o saber local; a memória coletiva; os conhecimentos socioambientais; as organizações sociais do quilombo; o parentesco; as experiências de deslocamento para as cidades; as formas de construção, plantação, colheita; o enfrentamento e problemas como a discriminação social e racial, ou seja, todo um conjunto de experiências, saberes e fazeres que constituem o repertório social, político e histórico que constitui a realidade quilombola, cada uma com sua especificidade.

Assim, podemos entender que a educação informal acontece no cotidiano e nas relações sociais e políticas estabelecidas com o mundo e com outros sujeitos sociais, sendo que essa educação não presume um planejamento ou uma estruturação, é uma educação da vida. Dentro da realidade da Comunidade quilombola de Ausente, pode-se perceber a atuação da educação informal nas relações com o trabalho e com a família:

Meu pai morreu com 92 ano e meu pai nunca saiu pra emprego não, aí meu pai vivia prantano e cuidano do pranto, lavoura, pra cria os filho, [...] E quando não tinha o dinheiro pra comprá lá, ele tinha o que nós alimenta dentro de casa, igual eu falo com os menino ‘meu filho, o que é difícil, primeiramente tá com Deus, o que é difícil é a falta de saúde’ a gente tano com saúde pelo meno pra quem mora na roça e tem terra. Falta, mais não falta. Falta dinheiro, mai se ‘ocê’ prantô! Graças a Deus todo mundo mora na liberdade, tem lenha que pode acendê um fogo, um fogão, tem água, ninguém fala que dorme com fome, ninguém morre de fome não, basta a coragem e o querer, que podê pode pranta, meu pai criou a gente foi assim [...] **(Entrevista com pais ou responsáveis de Ausente - Quilombola B. - 50 anos, 25/06/2018).**

Ó, isso mamãe ensinô a gente desde os 7 anos, igual eu te falei que sô nascida e criada aqui, nunca saí pra fora, então, mamãe sempre assim, trabalhano e levano a gente, então eu aprendi com os pais. Fazeno. Com meus braço tamém. Aí a gente ia percebeno o lugá que ia ‘cê’ bom pra prantá, qual que não ia ‘cê’, e a gente tamém, igual eu falo com meus filho,

56. Nosso intuito aqui é discutir mais sobre a educação informal na Comunidade de Ausente, mas os conceitos anteriores de educação formal e não formal também nos ajudam a pensar sobre a EEQ em Ausente. Tais conceitos serão abordados com mais cautela no decorrer das análises.

a gente também já ia tentano, de curiosidade da gente seja plantano lá um molhinho de cana, um pedacinho de mandioca, entendeu? A gente de curiosidade já ia tentano plantá **(Entrevista com pais ou responsáveis de Ausente— Quilombola DI. - 36 anos, 03/07/2018).**

A educação informal na Comunidade, como visto nos depoimentos, se constitui no aprendizado do trabalho, no qual os saberes da terra e do plantio são ensinados, por vezes de forma dispersa e não estruturada, por vezes de forma não intencional, apreendida dentro do cotidiano do trabalho rural com os pais. Essa tradição de ensinamento informal não se esgota, ela se renova sendo passada de pais para filhos até hoje, como foi observado em algumas ocasiões, no período de trabalho de campo, no qual era comum ver pais/mães, filhos e filhas roçando a terra ou colhendo juntos.

Considerando as observações em campo e depoimentos relatados em entrevistas, pode-se constatar que o nexos educativo informal na Comunidade de Ausente se constrói a partir da relação com os modos de vida e de cultura, onde o saber da terra e o trabalho são compartilhados e se constituem no elo relacional entre família, território e Comunidade

O trabalho com a terra ou o trabalho rural não é o único ponto possível para se entender as dimensões da educação informal. As manifestações culturais e religiosas também são essenciais para a compreensão do saber local e cultural da Comunidade de Ausente. Ferreira (2006) entende que os Vissungos e os Catopês também devem ser pensados quando se reflete sobre a educação informal dentro das escolas. Isso porque tais costumes acabam por resgatar as tradições orais das sociedades africanas, como no caso dos Vissungos, no qual a educação, segundo a autora, realizava-se com a palavra dita através de contos e lendas.

Segundo a autora, nos processos educativos que ocorrem de maneira informal dentro das comunidades quilombolas, a oralidade ocupa lugar central, já que a fala articula-se com um universo de saberes do passado e do presente, e com a relação entre “aprender” e “estar presente”, como explica:

Nesse caso, estabelece-se então uma relação entre o ‘aprender’ e o ‘estar presente’ no momento da aprendizagem. Os cantos que esses homens trazem registrados na memória, quando apresentados sob a forma escrita não abarcam todo o ‘saber’ neles contido, e a ser transmitido. O aprendizado do ritual inclui o ‘ver’ e o ‘ouvir’ que acontece na relação presencial (FERREIRA, 2006, p. 341).

Os saberes locais e culturais são compreendidos pelos pais entrevistados como algo importante e que deve ser trabalhado na escola. Várias são as colocações dos mesmos, entre elas:

Acho bom que saibam. Porque vai servi pra eles no futuro, pode servi pra alguma coisa, pra sabê, se pergutá ao menos alguma coisa eles sabe [...] não tem portância amanhã um cara ser um doutor, mas se pergunta ele por agricultura ele sabe da agricultura, ele já passou, não precisa nem dele mexer mais, mas ele sabe fazer do princípio pra ir por alto, é importante ele sabe de onde ele vem, [...] **(Entrevista com pais ou responsáveis de Ausente - Quilombola Z. - 65 anos 06/07/2018).**

Eu acho que tem que ensinar a cultura da Comunidade, acho importante, os meninos tem que... Igual, nós velhos a gente sabe como as coisas da Comunidade funciona, e eles não sabe dizer que eles são quilombolas, isso tem que ser ensinado lá, porque eles não tão sabeno essas coisa, então eles têm que crescer sabeno **(Entrevista com pais ou responsáveis de Ausente – quilombola L – 52 anos, 22/06/2018).**

Os menino tem que aprender desde escola e os pais tem que ensiná em casa também [...] É importante os menino aprende na escola, pra crescer sabendo as benzeção, as informação de como que acontece né, é bom eles tá sabeno, as raízes! **(Entrevista com Pais ou responsáveis de Ausente - Quilombola ANG. - 32 anos, 05/07/2018).**

Pode-se perceber que existe uma demanda e expectativa dos pais entrevistados para que a cultura e o saber local sejam trabalhados na escola. No nosso entender, isso pode ser interpretado como uma intencionalidade política e social de construir uma educação que trabalhe a realidade da Comunidade, suas histórias, seus saberes e cultura.

Por outro lado, nenhum dos depoimentos demonstram que esse processo educativo envolva a participação direta dos quilombolas, ficando a cargo da escola e das professoras, quase que exclusivamente, o ato de ensinar para as crianças de Ausente as formas de trabalho, benzeções, histórias, cultura e identidade da Comunidade. Nos depoimentos, principalmente do quilombola Z, a escola não é vista como uma ponte que valoriza a cultura de Ausente dentro de sala de aula. Não nos parece que exista um entendimento de que a escola e a atuação das professoras possam ser vistas como uma forma de diálogo entre a educação informal e não formal e a formal.

Pelos depoimentos e também pelas conversas informais com os moradores de Ausente, existe grande expectativa da Comunidade em relação à escola. Em vista disso, nos indagamos: seria a escola a responsável por passar para os alunos

os saberes e conhecimentos tradicionais da Comunidade? Cabe à escola ensinar a plantar e a benzer?

Existem indícios que nos mostram que há certa confusão acerca do papel da escola, por parte dos pais e moradores de Ausente. Espera-se que a escola assuma um papel que não lhe cabe, inclusive de ensinar às crianças a trabalhar com roça, plantação e colher.

Não é a escola que ensina a plantar, colher ou realizar benzeções, mas ela pode – e deve – promover e fomentar o diálogo entre as três dimensões educativas aqui apresentadas. Assim, a escola pode – e deve – valorizar e sistematizar os saberes tradicionais quilombolas, mas não é responsável direta por ensiná-los. Esse papel deve ser realizado pelos próprios moradores e a escola e as professoras devem usar a educação e saberes informais da Comunidade como uma ligação para o trabalho com a EEQ. O papel da escola é o de trabalhar a educação formal, mas para isso, dentro da proposta de EEQ, deve contemplar temas e conteúdos presentes na educação informal e não formal, sendo necessário promover o diálogo com a Comunidade, da mesma forma que a Comunidade também precisa buscar e se abrir para o diálogo com a escola. Dito isso, procuramos entender se a Comunidade participa da vida da escola, e se a escola participa da vida da Comunidade, na visão dos moradores.

4.5 A escola e suas relações com a Comunidade: A visão dos quilombolas

Baseados em Little (2002), podemos afirmar que nas comunidades quilombolas o território se constitui um espaço permeado por vínculos afetivos, históricos, espirituais, repletos de memórias que o configuram como algo que vai além do espaço geográfico físico. Desse modo, as escolas quilombolas que se localizam nas comunidades devem ser pensadas como parte desse território.

Autores como Nunes (2015-2016) e Silva (2016), entre outros, defendem que a educação escolar quilombola deve ser articulada com o território da comunidade, tendo em vista a relação específica dos moradores com a memória, história, cultura e identidade local, assim, a EEQ deve estar em diálogo com o espaço vivido da comunidade, com os lugares de referência, com as plantas, árvores, rios *etc.* Essencial dentro desse processo de diálogos com os espaços da Comunidade são

os próprios moradores, tendo em vista que são eles que atribuem significado ao território dentro de suas experiências e vivências coletivas e individuais. Assim a figura de lideranças e pais nas escolas das Comunidades se torna central para a construção da EEQ.

Nas entrevistas realizadas com os pais ou responsáveis pelos alunos, ao serem perguntados sobre a relação entre escola e Comunidade, muitos afirmam que não há essa aproximação, ou ela pouco existe:

Não vejo as professoras nas festas, essas coisa assim não. É só em reunião e escola mesmo que a gente vê elas, nunca veio nas casa **(Entrevista com Pais ou responsáveis de Ausente - Quilombola ANG - 32 anos, 05/07/2018).**

Infelizmente isso deixa um pouco a desejar, igual esse ano aí... Pode até falar que não teve a festa pras mães... As outras professoras anterior... Tinha as festas na Comunidade mas essas que tão vindo não tão teno esse capricho não. Esse ano não teve festa de mães, quadrilha não teve direito, podia até fazer a festa da quadrilha da escola junto com a nossa aqui, porque aqui a gente tem, mas as de anterior fazia, agora que tá diferente. Por ser uma comunidade quilombola eles podia fazer uma coisa mais bonitinha né? **(Entrevista com pais ou responsáveis de Ausente - Quilombola L. - 52 anos, 22/06/2018).**

Os depoimentos das quilombolas L e ANG revelam uma expectativa de que os professores participem da vida da Comunidade, mas essa participação tem um impacto direto na dinâmica do trabalho docente, tendo em vista que a vivência e a socialização exigida pelos moradores de Ausente, perpassa as obrigações do trabalho docente. Certamente, faz parte desse trabalho docente conhecer a Comunidade e o contexto em que os alunos estão inseridos e, eventualmente, participar de algumas cerimônias e festas dentro da Comunidade.

Nesse sentido, chamamos a atenção para a importância de se ter docentes quilombolas da própria Comunidade atuando na escola local. As Diretrizes Curriculares Nacionais para EEQ (2012), em seu Art.8º, que versa sobre os princípios dessa modalidade de educação, indica em seu Inciso IV, a vinculação entre os professores e o quilombo, não como obrigatoriedade, mas de forma preferencial.

Seguindo as orientações da Diretrizes Curriculares para a EEQ, a Resolução da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais Nº 3.677⁵⁷, 05 de janeiro de

57. Disponível em: http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/MG_Resolucao_SEE_n_3_677_de_05_jan-17.pdf. Acesso em: 22 dez. 2018.

2018, estabeleceu uma designação específica para professores quilombolas atuarem em escolas da rede estadual de ensino de suas respectivas comunidades.

Esses docentes quilombolas, ao serem membros da comunidade, podem ter mais sensibilidade, experiência e conhecimento que auxiliem na construção da EEQ, através da ponte de sistematização entre o conhecimento da comunidade e os conhecimentos escolares, entre a educação informal, não formal e formal, uma vez que ele está imerso na vida da comunidade.

A Resolução Nº 3.677 se refere às escolas do sistema público estadual de Minas Gerais, o que não é o caso da escola da Comunidade de Ausente, que pertence ao sistema público do município do Serro. Mas acreditamos que a mesma possa servir de inspiração para os ordenamentos municipais voltados à construção da EEQ nos municípios mineiros. Ainda que a Resolução se constitua como um avanço na construção da EEQ, ela deve ser acompanhada de políticas públicas que: possibilitem que os professores quilombolas atuem em suas comunidades; incentivem e facilitem a formação profissional dos quilombolas interessados e proporcionem cursos de formação continuada, para que haja uma possível interação entre os conhecimentos da comunidade com os conhecimentos do curso de formação docente dentro de sala de aula.

Vale lembrar que, na Comunidade de Ausente, existe uma professora com formação pedagógica, mas que não atua na docência. Assim, os moradores revelam uma preferência de se ter a professora da Comunidade trabalhando na escola:

Ela (a professora da Comunidade) entende muito, que o pai dela é dançante de Catopê e sabe muita coisa que ela aprende com ele, que ele explica pra ela, sabe muita coisa pra podê ensina pros pequeno, que pode daqui uns dia os pequeno também ser dançante né **(Entrevista com Pais ou responsáveis de Ausente - Quilombola ANG - 32 anos, 05/07/2018)**.

Eu vejo assim, igual uma morada daqui é professora, nisso era bom uma pessoa do lugá memo, pra ser professora... Mais só nisso que vejo o errado né... Nada contra as professora daqui não, mais se já tem uma formada no lugá porque que já não põe aquela **(Entrevista com os pais ou responsáveis de Ausente - Quilombola AD. - 33 anos, 26.06.2018)**.

Os quilombolas entrevistados entendem, em sua maioria, não haver uma participação das professoras na Comunidade, ressaltando a pouca ou total falta de presença das docentes na vida cotidiana do quilombo, como, por exemplo, visitas casuais em suas casas. Acrescenta-se o fato de que existe uma demanda dos moradores para que a docente da Comunidade atue na escola do quilombo, o que

poderia facilitar o aprendizado dos alunos sobre a cultura e história local, mas também acompanharia as crianças no dia a dia escolar.

O que entendemos é que, para alguns pais, não existe uma relação entre escola e Comunidade devido à falta ou pouca presença da figura docente atuando com os moradores, sendo que uma professora local poderia facilitar essa relação. Todo esse contexto demonstra a importância da figura das professoras no processo de construção da EEQ.

Em alguns depoimentos e falas dos pais e moradores de Ausente foi nos lembrado que outras professoras já realizaram visitas em suas casas e até mesmo participaram das festas e celebrações da Comunidade. Quando questionávamos sobre a presença dessas professoras na Comunidade e na escola, no sentido de “quem eram elas” ou “qual foi o ano em que elas atuaram”, o nome de uma professora era quase sempre lembrado:

Uai, essas que tava antes, às vezes, a gente fazia uma quadrilha lá na escola elas tava participando é, qualquer festinha que nós fazia, assim, das mãe, elas tava tudo participando **(Entrevista com pais ou responsáveis de Ausente - Quilombola AP. - 37 anos, 20/06/2018).**

A /S... E tinha uma outra. Ela tinha muito interesse, sabe, ela dava muito interesse pra Comunidade, no modo de ‘ocê’ vê que ela tinha interesse com o pessoal, né, com os alunos, [...] Era ela e tinha uma outra que tinha aquele interesse **(Entrevista com quilombolas de Ausente - Quilombola A. - 54 anos, 28/06/2018).**

A professora IS⁵⁸ foi uma das participantes do projeto de extensão e, entre as atividades e debates do projeto, houve um encontro com as Comunidades, como já foi dito. Esses encontros podem ter favorecido o estabelecimento de uma relação de aproximação entre a escola e a Comunidade de Ausente. Além disso, outros elementos nos são revelados e indicam uma relação estabelecida entre essa professora citada e a Comunidade. Em entrevista com a quilombola CO, que trabalha como cantineira da escola há cerca de 27 anos, a mesma nos conta de uma atividade realizada dentro da escola e que foi proposta pela professora IS. Pelo relato da quilombola CO, tratou-se de uma atividade de oficina de criação de capacete e cantos de Capotê, na qual o já citado quilombola DU foi convidado a participar, devido à sua posição como dançante na Comunidade:

58. A professora /S trabalhou como contratada da prefeitura municipal e, segundo informações da Secretaria de Educação do Serro, houve um concurso público no município do qual a professora em questão não foi aprovada, e por isso não atua mais na escola quilombola de Ausente.

Ele veio no horário de aula, que a professora chamou ele, a /S [...] As criança participarô, ensinô pra eles fazê capecete do Catopê, ele ensinô a fazê o capacete, porque na época os instrumento não tava aqui, os instrumento ficava tudo [...]em Milho Verde, aí ficava tudo era lá, aí ensinô os capacete, ensinô uns cântico pra eles da festa **(Entrevista com quilombolas de Ausente - Quilombola CO. - 57 anos, 16/06/2018)**.

Sobre essa atividade o quilombola DU nos conta:

Uns ano passado tinha uma professora aqui que me convidou especialmente pra ensinar os menino a fazer capacete e cantar com os menino, nome dela é até /S, aí eu fui lá e ensinei, pena que em pouco tempo ela saiu da escola, mai eu queria continuar ensino os jovi, porque tem meus neto aqui, eles tem a ideia mai fina, a gente vai cantano e eles vão aprendeno, e os outro tamém vai ino e evoluino, assim que a pessoa vai aprendeno, aí já fica sabeno do dialeto, então esses menino... Têm uns que eu cantei uma vez lá na escola e eles vão acompanhado as festa eles já sabe uma coisinha, uma música do Catopê **(Entrevista com quilombolas de Ausente - Quilombola DU. - 64 anos, 12/07/2018)**.

O quilombola DU demonstra uma expectativa e um orgulho de ter sido chamado a participar das atividades na escola para ensinar sobre a cultura quilombola. Reforça-se aqui as possibilidades de contribuição do trabalho da educação não formal para a construção da EEQ.

As comparações feitas pelos quilombolas em relação às atuais professoras eram sempre voltadas para as atuações dessas antigas docentes, em especial a professora IS. Não podemos afirmar que o projeto de extensão foi a condição *sine qua non* para a atuação da professora IS e nem pela relação de aproximação estabelecida entre a docente e a Comunidade, para tal precisaríamos apontar outras abordagens em nossa pesquisa e entrevistar as antigas professoras da escola.

4.6 Uma Escola quilombola?

Ferreira (2006) já indicava que – para as comunidades pesquisadas pela autora, entre elas o quilombo de Ausente – as tradições, saberes e culturas são peças importantes a serem trabalhadas dentro da escola e que mesmo havendo uma iniciativa individual de uma professora de Ausente em realizar uma atividade com os alunos sobre a história da Comunidade, apenas isso não constitui um trabalho com os elementos colocados acima. Além disso, a autora também coloca

que, em sua pesquisa, não foram identificadas ações que valorizem e trabalhem a educação informal nas escolas:

Nas observações realizadas, entrevistas e análises de documentos constatou-se que as festas e manifestações culturais realizadas nas comunidades negras rurais não se fazem presentes nos projetos político-pedagógicos das escolas [...]. Apesar de citarmos, no início deste texto, um estudo sobre a história da comunidade do Ausente proposto por umas das professoras da escola local, não identificamos nenhuma outra ação programada que abordasse esses conteúdos (FERREIRA, 2006, p. 344).

Ferreira (2006) já sinalizava o papel essencial que as professoras teriam para realizar o trabalho com essas comunidades e escolas, como, por exemplo, convidar os moradores para irem à escola contar suas histórias e convidá-los para participarem do processo de construção curricular.

Ações como a participação da Comunidade na construção do Projeto Político Pedagógico, e no currículo escolar, e os moradores sendo convidados a falar sobre suas tradições e experiências, são previstas dentro das Diretrizes Curriculares para EEQ e partem do entendimento de que essas ações são necessárias para aproximarem a escola da Comunidade e, portanto, construir uma educação que valorize saberes, histórias e a cultura dos quilombos. Esses elementos de aproximação não foram encontrados durante o tempo de observação em campo.

Hodiernamente, o que foi observado e relatado em campo é que, na visão de alguns moradores, não existe uma aproximação entre escola e Comunidade, e esse afastamento se explica, de acordo com eles, pelo não interesse das professoras. Essas questões fazem com que o quilombola A se questione se a escola de Ausente seria ou não uma escola quilombola:

Aqui que vejo, não tem uma escola quilombola, falano do quilombo, tem que 'cê' uma professora pra contá... Se é escola quilombola tem quer 'cê' escola quilombola, né? E não tem isso aqui **(Entrevista com quilombolas de Ausente - Quilombola A. - 54 anos, 28/06/2018)**.

O que é colocado por essa liderança é legítimo, mas entendemos que, apesar de todos os problemas, a escola ainda é um lugar central para a Comunidade, muitas lideranças e pais a consideram como parte do território de Ausente; muitas lideranças se dispõem a irem à escola para falar sobre suas experiências e vivências. De certo, há uma vontade política desses moradores em trabalhar com

temas relacionados aos saberes, fazeres e histórias da Comunidade na escola. Considerando isso, pode-se dizer que essa é uma escola quilombola, talvez não seja a ideal ou imaginada pela liderança A, mas uma escola quilombola também é um processo em construção, que dispõe da vontade e da participação da Comunidade.

Talvez, o que falte para essa escola seja uma mediação docente que impulse mais a aproximação entre a escola e a Comunidade. Dito isso, nos parece ser um fato que as professoras têm um papel fulcral no trabalho de construção da EEQ na Comunidade de Ausente. Esse será o nosso próximo ponto de análise no capítulo seguinte.

5 - AS VOZES DAS PROFESSORAS NA CONSTRUÇÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA

Neste capítulo, trataremos de questões que envolvem a profissão e o trabalho docente e suas relações com a EEQ. Buscaremos compreender os possíveis diálogos entre a educação formal, não-formal e informal, na construção de uma proposta de EEQ na escola de Ausente.

Cabe apontar que trabalhar com a profissão docente é compreender o professor como sujeito e as dimensões do seu trabalho como um ofício para e com o outro (TARDIF, LESSARD, 2017). Em um artigo clássico, os autores Tardif, Lessard, Lahye (1991) trabalham com a perspectiva de que o saber dos professores é plural, pois envolve dimensões do currículo, experiências, das disciplinas e do saber profissional. Esses saberes se cruzam e se entrelaçam, constituindo os fundamentos e a competência dos professores, que se expressa por meio dos saberes da experiência/prática (TARDIF, LESSARD, LAHYE, 1991).

Em livro que analisa o saber docente, Tardif (2002) diz que ele se constitui como uma amálgama de saberes que são construídos a partir de origens e naturezas múltiplas. Para Tardif (2002), pode-se compreender os saberes docentes dentro de algumas tipologias: saberes da formação profissional; saberes disciplinares; saberes curriculares; saberes pessoais; saberes de formações escolares e saberes experienciais.

Em outra obra, Tardif e Lessard (2017) aprofundam sua argumentação teórica e prática sobre o trabalho docente e seus saberes. Para os autores, as pesquisas sobre o trabalho docente devem ser realizadas no “chão da escola”, analisando o trabalho dos professores em sala de aula. Assim, a análise do trabalho docente deve ser realizada no cotidiano escolar, envolvendo as interações com os alunos e outros professores. Para esses autores, a docência é uma forma particular de trabalho sobre o humano, um trabalho com cada um e com as coletividades, onde as interações com os alunos e com outros professores se fazem presentes no dia a dia do trabalho.

Em relação às professoras pesquisadas, discutiremos suas intencionalidades pedagógicas; suas relações com a Comunidade; seu envolvimento na construção da EEQ; suas estratégias para trabalhar a cultura quilombola e a relação com a cultura

escolar; os diálogos com as Diretrizes para EEQ, com a Lei 10.639/2003 e a educação no campo; os saberes mobilizados por essas professoras; a relação com o currículo escolar e com a Secretaria Municipal de Educação do Serro.

Os depoimentos e observações sobre o trabalho das professoras serão analisados a luz de referenciais teóricos que abordam tanto a temática dos saberes docentes quanto da EEQ. Ainda que nem todos os conceitos e temas possam ser satisfatoriamente trabalhados, acreditamos que seja possível traçar um panorama inicial sobre a construção da EEQ em Ausente.

5.1 Conhecendo as professoras⁵⁹: Formação inicial e continuada

Para Nóvoa (1991), a formação do professorado deve ser inserida dentro de uma perspectiva crítico reflexiva, que possibilite aos professores os meios para pensar autonomamente. No entanto, Gatti (2010) nos diz que os cursos de formação de professores no Brasil, ainda no século XXI, são baseados em disciplinas fragmentadas, e com conteúdos dispersos. Para a autora, essa fragmentação disciplinar se configura como um dos problemas e desafios da formação docente hodiernamente. Além disso, a autora elenca outros desafios da formação de professores, como o predomínio de disciplinas teóricas e a pouca relação existente entre teoria e prática. Tal constatação evidencia uma formação pouco integrada ao contexto social e profissional em que o professor vai atuar (GATTI, 2010).

Buscaremos, neste item, fazer alguns apontamentos sobre a formação das professoras que atuam na Comunidade de Ausente, para tentarmos entender dimensões do eu profissional e do eu pessoal dessas professoras. Esclarecemos que não é nosso objetivo aprofundar o debate sobre a identidade docente, mas entendemos que seja necessário saber de onde vêm, e qual é a formação dessas docentes, para buscarmos compreender como se constitui a prática e os saberes mobilizados pelas mesmas em sala de aula.

A *professora Elis* formou-se em Pedagogia e atua como professora dos anos iniciais há mais de 10 anos. Tinha 42 anos, no momento da entrevista, disse se

⁵⁹ Os nomes das professoras foram trocados, atendendo a um pedido das docentes para não serem identificadas.

considerar parda e ter “parado aqui na zona rural”. Reside no distrito de São Gonçalo do Rio das Pedras, município do Serro (MG), localizado a cerca de 26 km da Comunidade de Ausente⁶⁰. Segundo a mesma, seu ingresso no curso superior de Pedagogia se deu por razões circunstanciais, devido à mudança da família para uma outra cidade, inviabilizando sua escolha inicial, que era pelo curso de Matemática:

Eu de imediato fui fazer Matemática, só que depois minha mãe mudou para Diamantina... Eu queria continuar com Matemática, mas a faculdade lá não aceitou o meu currículo de Matemática de Curvelo, aí eu resolvi mudar, fui fazer Pedagogia, porque a minha intenção na Pedagogia era inspeção, mas tem uma coisa... Nos últimos períodos, a turma escolhe o conteúdo que vai prevalecer, e na minha turma prevaleceu supervisão. E aí minha turma saiu com direito a supervisão e anos iniciais. Eu tive experiência de supervisão, não gostei e aí preferi a sala de aula. Gosto demais de trabalhar, mas na sala de aula e não na supervisão. Quando eu fiz Pedagogia e formei na supervisão, eu fiz pós em Pedagogia Empresarial (**Entrevista professora Elis – 42anos – 04/06/2018**).

Embora a Pedagogia não fosse sua primeira opção, ela já tinha, de certa maneira, escolhido ser professora, só que de Matemática. Suas experiências dentro do curso de Pedagogia acabaram levando-a à docência nos anos iniciais, o que também não era sua primeira opção.

A *professora* Frida tinha 33 anos, no momento da entrevista, e disse ter seis ou sete anos de atuação em sala de aula. Ela é formada no curso Normal Superior há cerca de 11 anos, e fez Pós-graduação em Educação Infantil e Anos Iniciais. Já atuou como docente na cidade de Contagem (MG), região metropolitana de Belo Horizonte, e se mudou para São Gonçalo do Rio das Pedras devido à aprovação no Concurso Público da Prefeitura do Serro. Durante a entrevista, ela não revelou se optou, ou não, por trabalhar na Comunidade Quilombola de Ausente, mas esclareceu que sua inserção no curso de Pedagogia se deu em função do que era financeiramente viável, naquele momento. A professora Frida também diz ter se tornado docente a partir de suas experiências na formação superior e nas oportunidades de trabalho que encontrou:

Eu falo que a sala de aula me pegou, porque eu falava que não queria ser professora (risos), só que quando fui fazer o vestibular, eu fiz em faculdade particular, então escolhi a que estava mais em conta. Só que depois que eu comecei a atuar eu vi que o que eu poderia ser na vida mesmo, ser professora! No início, eu achava que era mais focada para a educação

60 Informações segundo Google Maps.

infantil, que é o que eu mais gosto de trabalhar, só que em Contagem eu comecei a trabalhar com fundamental II, dando suporte de Geografia, História, Ciências, ou pegava os alunos mais fracos. Eu vi que eu poderia me encaixar nessa área, mas eu sei que tenho muito que aprender ainda **(Entrevista professora Frida – 33 anos – 04/06/2018)**.

Pode-se ver que as circunstâncias e condições de vida de professoras oriundas das camadas populares, aliadas às experiências vivenciadas durante a formação inicial, contribuíram para que essas professoras construíssem sua identidade profissional docente, evidenciando o papel das experiências de vida e de formação na escolha e entrada na profissão.

Considerando o que discutimos anteriormente, sobre a EEQ atender a uma intencionalidade política de reversão do quadro de racismo e desigualdades raciais, ao mesmo tempo em que promove a valorização da cultura negra e quilombola, reafirmamos a ideia de que a formação inicial é basilar para compreensão e preparação para uma educação voltada a esses propósitos.

Segundo as docentes entrevistadas, ainda que houvesse, durante as suas respectivas formações, algumas disciplinas sobre questões relativas à temática étnico racial e da diversidade, elas não tiveram acesso a discussões específicas sobre a questão quilombola.

Na minha formação a gente viu foi sobre diversidade, até pra poder saber trabalhar com os meninos e tudo, a cultura afro, mas quilombola especificamente eu não vi, a mesma coisa com a escola do campo, que também tem diferença, né, eu mesmo fui entender a diferença da escola quilombola com a do campo tem outro dia, isso não foi trabalhado durante minha vida acadêmica, eu formei em 1999 **(Entrevista professora Elis)**.

Quilombola não, mas étnico racial, isso foi sim, alguns professores falavam sobre a história do Brasil, sobre a cultura negra, e eu formei tem uns 10 ou 12 anos **(Entrevista professora Frida)**.

Essa ausência do trabalho com a temática quilombola, segundo as professoras, se torna um dos desafios para trabalharem com a EEQ, na escola de Ausente. As dificuldades se materializam nas práticas pedagógicas dessas professoras, como elas nos dizem:

Mas a questão quilombola, a minha dificuldade é não ter conhecimento aprofundado sobre isso, a minha dificuldade é isso, de não ter nenhum curso, de ninguém chegar e falar abertamente as coisas, o que é que é, o que tem que ser, o que tem que dar, entendeu? [...] Porque se tivesse uma pessoa específica, né... Chegar e chamar a gente pra visitar uma escola

quilombola que faz a diferença quilombola, eu acho que ajudaria muita a gente a mudar a prática, sabe? Explicar pra gente, colocar um modelo de atividade pra gente trabalhar e tal, eu acho que dava uma clareada enorme pra gente (**Entrevista professora Elis**).

Falta ter alguém pra auxiliar a gente melhor nessa questão, por ser nosso segundo ano aqui, a gente não ter tido um contato com uma escola, até do campo mesmo (**Entrevista professora Frida**).

Sabe-se que a formação inicial deveria contribuir para que os profissionais possam articular o que aprenderam durante os anos de formação com a realidade experimentada em sala de aula. No caso das professoras pesquisadas, apesar de citarem momentos de sua formação inicial em que tiveram acesso a conhecimentos sobre diversidade e a temática étnico-racial, elas nos relatam que não possuem conhecimento algum sobre a Lei 10.639 e suas Diretrizes, bem como sobre as Diretrizes para EEQ. Deve-se considerar, então, que a formação inicial não é suficiente para abarcar toda a complexidade e desafios que professores e professoras encontram em sala de aula.

Por isso, outra questão essencial para ser discutida e trabalhada são os cursos de formação continuada. A formação continuada ganha um patamar diferenciado na década de 1990, quando passa a ser considerada como uma das ações fundantes para a reconstrução do perfil profissional do professor (GATTI, 1997; VEIGA, 1998; ARAÚJO, SILVA, 2009). Segundo Araújo e Silva (2009), a formação continuada no país se desenvolve a partir de múltiplas tendências e metodologias, que emergem de diferentes concepções de educação e sociedade, a depender de um contexto histórico e político no qual o processo educacional se insere.

Trabalhando numa perspectiva crítico-reflexivo Gatti e Barreto (2009) defendem que a formação continuada possa ser entendida como um paradigma centrado no auto crescimento profissional do professor, e no reconhecimento de uma base de conhecimento dos professores.

Cabe destacar que ambas as professoras não participaram das atividades de formação continuada proposta pelo projeto extensionista da Puc Minas “Educação Escolar Quilombola no Serro”. Já sobre suas experiências de formação continuada, a professora Elis nos diz que não ingressou em nenhum curso específico sobre EEQ ou educação étnico racial. Já a professora Frida nos diz:

No meu caso, eu fui fazer um curso voltado para a escola do campo, tem uns 3 meses, foi em Diamantina. Aqui na região, Diamantina tá focando muito nisso, tem um pessoal especializado em escola do campo na UFVJM... Eram encontros... Uma vez no mês, com umas 50 ou 60 pessoas, era um curso para professores. As aulas eram expositivas e os professores explicavam sobre o porquê desse pertencimento do campo, as leis que regem... Pra proteção dessa escola estar no campo, e todo o tempo analisando e pensando nas nossas práticas. Foi importante pra mim, porque como eu não tinha conhecimento dessa escola no campo, o conhecimento do porquê dessa escola ser quilombola, nesse curso eu aprendi muito... Desse pertencimento, dessa lei que rege a diferença da escola do campo e da escola quilombola, que uma escola quilombola não pode fechar e “tals”, as leis que regem... Né, os amparos legais (**Entrevista professora Frida**).

Nos depoimentos e conversas com essas professoras, percebe-se que a formação continuada é fundamental para que tenham a possibilidade de atuar sobre novos moldes em sala de aula. O campo da formação continuada é um campo propício para reflexão e discussão sobre a diversidade escolar, como elenca Canen e Xavier (2011), e entendemos que a formação continuada dentro da perspectiva da diversidade é o ponto inicial para discussões mais amplas sobre a EEQ e as práticas curriculares decorrentes dela.

Destarte, salientamos que a formação inicial e continuada, numa perspectiva crítico-reflexivo e capaz de dialogar com múltiplas realidades, pode proporcionar reflexões em campos educacionais que exigem uma sensibilidade política e social, como é o caso da educação para a diversidade ou, mais especificamente, para a educação escolar quilombola, reconhecendo a pluralidade cultural existente dentro do cenário brasileiro. Por isso, pautar uma formação inicial e continuada para professores que possa abranger reflexões e diálogos com o campo da educação para diversidade é basilar para uma educação sociopolítica que respeite e reafirme as diferenças culturais.

5.2 A dinâmica escolar: Educação do Campo e suas relações com a educação escolar quilombola

A Escola Municipal José Sales Gomes, situada na Comunidade de Ausente, deve ser pensada como uma escola quilombola, mas também como uma escola do

Campo. Sendo assim, o currículo da escola, assim como o livro didático utilizado⁶¹, atendem às diretrizes de educação do Campo. Nesses termos, cabe pensar a educação escolar quilombola na Comunidade de Ausente em articulação com a educação do Campo.

A relação entre a educação do campo e a educação escolar quilombola não é novidade, tendo em vista que parte das comunidades quilombolas se localizam em contextos rurais. Essa aproximação é prevista também nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, que se articula com os decretos referentes à Educação do Campo para compor a base legislativa, pedagógica e educativa da EEQ. Assim, o que se pretende é a implementação de políticas públicas que promovam a articulação entre a EEQ, Educação do Campo e educação indígena, como se estabelece no Art. 1º, inciso VI:

[...] deve ser implementada como política pública educacional e estabelecer interface com a política já existente para os povos do campo e indígenas, reconhecidos os seus pontos de intersecção política, histórica, social, educacional e econômica, sem perder a especificidade (BRASIL, 2012, p. 3).

De acordo com Molina (2008), a educação do Campo pode ser entendida como um projeto dos movimentos sociais camponeses que se articulam e lutam por direitos sociais e humanos sobre a terra e a educação. Para a autora, a articulação em prol das lutas pelo “direito de ter direito” impulsiona e pressiona o Estado em direção ao reconhecimento desses sujeitos sociais:

Lutar por políticas públicas significa lutar pelo alargamento da esfera pública, lutar para que a educação não se transforme, como querem muitos hoje, em mercadoria, em um serviço, que só tem acesso quem pode comprar, quem pode pagar. Lutar por políticas públicas para Educação do Campo significa lutar para ampliar a esfera do Estado, para não colocar a educação na esfera do mercado (MOLINA, 2008, p. 27).

Caldart (2008) explica que existem três dimensões importantes para se discutir as conceituações sobre a educação do Campo. A primeira, segundo a autora, é pensar a educação no Campo sob a tríade “Campo – Políticas Públicas – Educação”; a segunda questão colocada pela autora é pensar a educação no

61 Os livros didáticos utilizados pela escola são intitulados: Coleção Girassol: Saberes e Fazeres do Campo. Do programa nacional do livro didático (PNLD) de 2016, 2017 e 2018.

Campo em sua especificidade, tanto na discussão política do país, quanto nas políticas públicas de educação; o terceiro ponto consiste em pensar a educação do Campo como um movimento que envolve três momentos, distintos, mas simultâneos, enquanto o que “[...] ela é, o que está sendo, e o que pode vir a ser” (CALDART, 2008, p. 75).

Assim, Caldart (2009) afirma que a educação do Campo nasce de uma crítica à realidade social e educacional brasileira, que parte da materialidade dos sujeitos do campo, e por isso é uma educação “do” Campo, para evidenciar o protagonismo desses sujeitos. Fica evidente, assim, o caráter eminentemente político da educação do Campo.

Isso posto, a EEQ pode ser pensada em conexão com a educação do Campo, como nos mostra Hage e Cardoso (2013). Os autores analisam políticas públicas e práticas pedagógicas para educação do campo em interface com a educação quilombola, no contexto do Pará, mais especificamente no município de Abaetetuba. Para tal, denunciam um problema estrutural e político do Estado, que apresenta poucas condições para atender as demandas das populações da Amazônia paraense, principalmente no meio rural. Desse modo, as experiências trazidas pelos autores evidenciam a construção coletiva do Projeto Político Pedagógico (PPP) e as tentativas de desmistificação do sujeito do campo, apostando na ideia de que essas ações são importantes para “dar voz” a esses sujeitos.

A escola de Ausente está organizada em classes multisseriadas, sendo que a professora Elis trabalha com os alunos do primeiro, segundo e terceiro ano, enquanto a professora Frida trabalha com alunos do quinto ano e da educação infantil, como já foi dito. Em sala de aula, pode-se observar que a organização do trabalho das docentes, no cotidiano escolar, se dá muito em função da multisseriação. Na avaliação de ambas as professoras, o trabalho com multisséries dificulta sua atuação docente dentro de sala de aula, além de representar uma sobrecarga de trabalho extraclasse:

Eu te falo, eu tinha feito plano de uma semana e quando eu cheguei em casa eu desesperei! Na primeira semana eu tinha que refazer o meu plano. Multisseriado é difícil, é complicado, ano passado a gente cansou de pedir apoio! Eu não vejo vantagem em séries multisseriadas, porque, olha para você ver, talvez a criança não tenha maturidade de ver um conteúdo, e você

tá trabalhando esse conteúdo com outra turma, mas querendo ou não a outra tá escutando. Eu percebi que dois alunos meus estão na caixa alta... Eles estavam olhando lá (o quadro) e copiando na caixa baixa, na minúscula, no caso, é questão de identificação, mas será que eles têm maturidade pra isso? **(Entrevista professora Elis).**

É de ficar louca! Já fica louca dentro de casa na hora de fazer os planos! Ano passado a gente achou que não ia dar conta. A gente planeja uma coisa e chega dentro de sala não dá tempo! Um tempo pra você sentar com a educação infantil, para você ensinar eles como se monta uma letra com a massinha, mostrar como se faz o nome certo, escrever na linha, complicado! Tem umas séries que exigem mais tempo da gente do que outras...Essa questão de tá perto, de acompanhar! Educação infantil e anos iniciais, que é o ano da alfabetização, não adianta, é 100% da gente, requer atenção total! A gente tinha que ter um outro profissional aqui, que podia tá com a educação infantil, no primeiro momento dá uma atividade pra educação infantil e em um segundo momento deixaria eles brincando com observação dela, dá um reforço, ia ser uma outra realidade, um outro olhar **(Entrevista professora Frida).**

De fato, como mostra Hage (2014), sendo a realidade das escolas do Campo pautadas na multissérie, as professoras que atuam nessas escolas têm seu trabalho pedagógico complexificado, na medida em que se tornam “unidocentes”, ampliando os desafios do cotidiano educacional. Para este autor, os problemas das escolas do Campo multisseriadas passam também por problemas estruturais, como as condições da escola, distâncias percorridas pelos estudantes e professores, falta de acompanhamento da Secretaria e a vulnerabilidade docente e escolar. Para o autor essas questões acabam por impactar “[...] na identidade da escola e na organização do trabalho pedagógico, resultando no fracasso escolar dos sujeitos do campo” (HAGE, 2014, p. 1175).

Hage (2014) expõe os resultados do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação do Campo na Amazônia (Geperuaz) sobre a realidade das escolas rurais com turmas multisseriadas, evidenciando que existe um modelo de atuação docente baseada na seriação urbana de ensino, o qual o autor denomina de *modelo seriado urbano de ensino*.

Nas observações que fizemos em sala, podemos confirmar a predominância desse “modelo seriado urbano de ensino”, em que as turmas não eram vistas como uma coletividade capaz de realizar um aprendizado em conjunto. Assim, para as professoras pesquisadas, o trabalho com a multisseriação acaba se tornando mais um empecilho do que um desafio, mais segregação do que possibilidade de cooperação e interação. Para elas, a única solução para esta situação seria a

contratação de mais uma professora para a escola, evidenciando mais uma vez o caráter do *modelo seriado urbano de ensino*, que se faz presente em diferentes momentos do cotidiano escolar, como registrado nas anotações do caderno de campo:

A professora Elis reclama que as aulas não rendem em função da turma ser multisseriada. Segundo a professora, muitas vezes ela tem que esperar os alunos de uma determinada série acabar de escrever ou fazer uma atividade para ela começar outra, desse jeito as “aulas ficam muito paradas, não rende”, como ela diz (Anotações do Caderno de Campo, sala da professora Elis, 11/06/2018).

Hage (2014) sugere uma outra via para pensar e efetivar a educação em turmas multisseriadas, e que exigiria realizar uma *transgressão do paradigma seriado urbano de ensino*. Essa transgressão visa provocar um desdobramento positivo do trabalho com as turmas multisseriadas e, para tal, o autor aponta algumas possibilidades, como a participação da comunidade na formulação do currículo escolar; o desenvolvimento de uma escuta sensível dos sujeitos do campo, valorizando seus saberes e histórias; a valorização da Inter-Multiculturalidade; a afirmação das diferenças; a conflitualidade e convivialidade, reconhecendo a heterogeneidade das escolas do Campo como elemento que potencializa a aprendizagem.

Pode-se concluir, assim, que as professoras que estão atuando na escola de Ausente têm um importante desafio: o de construir a EEQ em diálogo com a Educação do Campo. Para tal, é necessário muita preparação e muita vontade política. A atuação em sala de aula diz respeito a questões sensíveis, sendo necessário considerar elementos que fazem parte da História e Cultura daquela Comunidade, em meio a um contexto quilombola e do Campo, ao mesmo tempo.

5.3 Cultura escolar e saberes escolares na educação escolar quilombola em Ausente

Durante nossas observações em sala de aula, tivemos especial atenção em como se efetiva os processos educacionais sobre a EEQ na escola pesquisada. Nesse sentido, tentamos compreender como, e de que forma, os saberes trabalhados no âmbito da educação formal – escolar - dialogavam, ou poderiam

dialogar, com saberes que fazem parte da educação não formal e informal vivenciadas pelos alunos, em seu cotidiano.

Começaremos lembrando que a educação formal é aquela desenvolvida em espaços institucionais e que tem estreita vinculação com a modalidade de educação escolar. Segundo Libâneo, Oliveira e Toschi (2005), a educação escolar surge com a formação dos Estados Nacionais, aliado ao desenvolvimento industrial que exigia uma outra qualificação da mão de obra, fazendo com que o Estado intervisse no campo educacional. Os autores relatam que a educação escolar é originária de um contexto de consolidação e fortalecimento do capitalismo, e se constitui como uma forma de controle social.

Sendo assim, a educação formal estabelece direcionamentos intencionais que são organizados em condições necessárias para que os alunos possam assimilar conhecimentos, habilidades, atitudes e convicções, desenvolvendo capacidades cognitivas em sala de aula. (LIBÂNEO, 1994). Gonh (2006) nos fala sobre os objetivos da educação formal:

Na educação formal, entre outros objetivos destacam-se os relativos ao ensino e aprendizagem de conteúdos historicamente sistematizados, normatizados por leis, dentre os quais destacam-se o de formar o indivíduo como um cidadão ativo, desenvolver habilidades e competências várias, desenvolver a criatividade, percepção, motricidade etc. (GONH, 2006, p. 29).

Dito isso, a autora nos diz que os principais atributos da educação formal são o tempo; o local; o pessoal especializado e as várias instâncias organizacionais, como por exemplo, a organização curricular e sistematização das atividades.

Cury (2006) nos lembra da importância dada para a educação escolar nos textos constitucionais brasileiros de 1988, que em seu Art. 205 esclarece a finalidade da educação no país, que tem suas linhas no desenvolvimento da pessoa, do pleno exercício da cidadania e da qualificação do trabalho. Esclarece o autor:

A educação escolar responde a um dos pilares da igualdade de oportunidades. A educação infantil, o ensino fundamental gratuito e obrigatório e o ensino médio, etapas constitutivas da educação básica em nossa organização nacional da educação escolar, são determinantes na rede de relações próprias de uma sociedade complexa como a nossa e que, como se viu, objetiva a cidadania de seus membros inclusive sob a forma de uma socialização plena que inclui a qualificação para uma inserção profissional, digna da pessoa humana como assevera o art. 3º, III da Constituição (CURY, 2006, p. 671).

Dito isso, a educação formal ou educação escolar tem um papel social e político fulcral para a formação de uma sociedade outra, assentada em bases democráticas. A EEQ é parte de um processo complexo, em construção, que pretende viabilizar os princípios contidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola. Trata-se, portanto, de um processo de (re)construção curricular, capaz de colocar em diálogos saberes da educação formal, não formal e informal, o que implica em reconstruir os saberes escolares e a própria cultura escolar.

Na segunda metade do século XX, o conceito de “saber escolar” passou a compor os estudos e debates curriculares. Explica Santos (2018a) que essa nova discussão se deu em função de um movimento de transformações, trazendo para o debate novos questionamentos epistemológicos e políticos sobre a relação entre currículo e cultura; currículo e poder; e currículo e constituição de identidades. Tais questões, que emergem no âmbito da chamada “Sociologia do Currículo”, buscaram ponderar sobre o “por quê” das formas de se organizar o conhecimento escolar, deixando de se limitar ao “como”.

Destarte, nas pesquisas em que o objeto de estudo é a escola, entende-se que existe nessa instituição uma cultura que lhe é própria, que se configura de maneira muito particular e com uma prática social única, e que passa a ser reconhecida como cultura escolar (SILVA, 2006). Esta autora relata que o conceito de cultura escolar aparece nos estudos sobre Educação, na década de 1980, se fortalecendo na década de 1990, com as novas abordagens acadêmicas sobre o trabalho docente.

Segundo Silva (2006), os principais elementos da cultura escolar são: as famílias, os professores, os gestores, os alunos, os discursos, as linguagens, as práticas e as instituições. Ela pode ser entendida “[...] como sendo aquele conjunto de saberes que, uma vez organizado, didatizado, compõe a base de conhecimentos sobre a qual trabalham professores e alunos [...]” (SILVA, 2006, p. 205).

A autora explica ainda que a cultura escolar é:

[...] tanto o conjunto de saberes presentes nas determinações dos mitos, dos comportamentos, das tradições, das inovações e das relações sociais. Por outro lado, pode ser interpretada como uma variável

ideológica/científica dependente da cultura geral. Para essa interpretação, os terrenos de produção da Sociologia, História e História da Educação têm sido reconhecidamente um bom lugar para se pensar e dar novo significado a algumas pautas teórico-metodológicas, tais como: o tempo escolar, o espaço escolar, o currículo, os manuais, as autobiografias, as memórias, os diários, os aportes metodológicos, etc. (SILVA, 2006, p. 208 - 209).

Para a autora, entre as possibilidades conceituais de se trabalhar a cultura escolar estão: os cotidianos; os tempos e os espaços escolares, que exige novas abordagens e investigações do fenômeno educativo, além das relações com a esfera cultural, escolar, econômica e também, no nosso entendimento, com a esfera política.

Dominique Julia (2001) entende a cultura escolar dentro de uma abordagem histórica, que se localiza entre normas escolares e práticas educativas que “[...] definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar [...] que permite a transmissão desses conhecimentos e a incorporação de comportamentos” (JULIA, 2001, p. 2). Porém, essa inculcação na escola encontra resistências na cultura dos estudantes e localidades ao redor da instituição, o que lhe atribui um caráter conflituoso:

[...] cultura escolar não pode ser estudada sem a análise precisa das relações conflituosas ou pacíficas que ela mantém, a cada período de sua história, com o conjunto das culturas que lhe são contemporâneas: cultura religiosa, cultura política ou cultura popular (JULIA, 2001, p. 10).

Além disso, como coloca Julia (2001), importante para as análises da cultura escolar são os agentes profissionais que são designados a inculcar determinadas condutas, mas a figura do docente é essencial para o estudo das normas e práticas de que dispõe a cultura escolar, bem como a utilização dos dispositivos pedagógicos que são utilizados para inculcar condutas.

O conceito de cultura escolar pode nos ajudar a pensar alguns aspectos que constituem o processo de construção da EEQ nas salas de aula que observamos, como, por exemplo, a organização cotidiana dos tempos e espaços promovida pelas docentes pesquisadas. Desse modo, em nossas observações de campo procuramos entender aspectos dessa organização cotidiana do trabalho. Vejamos:

A aula deveria começar às sete horas da manhã, mas geralmente começam às sete e vinte ou sete e meia da manhã, o que é justificado em função da distância que alguns alunos percorrem até chegar na escola. Geralmente a

professora Elis aguarda os alunos em sala de aula, enquanto isso, segundo a mesma, fica pensando ou repensando a atividade que ela vai desenvolver com os alunos; planejando a aula do dia seguinte ou revendo a atividade do dia anterior. Quando parte dos alunos chegam em sala de aula, ela realiza um determinado esquema de trabalho. Nas paredes da sala da *professora Elis* existem algumas figuras de números e letras, ela então faz uma leitura conjunta dessas figuras, seguindo o seguinte esquema: primeiro a leitura do alfabeto, que fica na parte superior do quadro negro da sala; em seguida, pergunta sobre como está o clima/tempo naquele dia; logo depois ela lê com os alunos algumas palavras que estão escrita no canto direito da sala, ao lado do quadro negro, e finaliza com a leitura dos números de um até cinquenta. Depois desse processo, ela começa a corrigir a atividade do dia anterior, onde ela faz uma leitura e resposta das atividades conjuntamente e depois passa observando individualmente o caderno de atividades de cada aluno. Posteriormente, ela começa a passar outras atividades planejadas para o dia. Por se tratar de uma multissérie, a professora organizou a sala da seguinte maneira: os alunos do primeiro e do segundo ano ficam virados para a frente da sala, em direção ao quadro negro; já os três alunos do terceiro ano ficam atrás dos alunos do segundo e primeiro ano, mas virados para o lado direito da sala, onde a professora Elis improvisou um segundo quadro branco, de tamanho menor. Enquanto a professora escreve uma atividade no quadro negro para os alunos do primeiro e segundo ano, os alunos do terceiro aguardam ela terminar esta atividade e começar a atividade para os alunos do terceiro ano, no quadro branco menor. Em uma atividade de português do dia 15/06/2018, por exemplo, ela passa a mesma atividade para os alunos do primeiro, segundo e terceiro ano, contudo no quadro negro maior a atividade é escrita em letra bastão, consistindo em algumas palavras para os alunos separarem em sílabas. Já no quadro branco menor ela passa as mesmas palavras, porém em letras cursivas **(Anotações do Caderno de Campo, sala da professora Elis, 15/06/2018)**.

A professora Frida geralmente aguarda a chegada dos alunos em sala de aula ou fica numa sala menor, que é utilizada como sala dos professores, onde se encontra uma impressora, que a professora Frida utiliza para imprimir algumas atividades para os seus alunos da educação infantil. Com a chegada dos alunos, a professora Frida começa passando uma atividade para os alunos da educação infantil, geralmente uma letra do alfabeto para ser colorida. Logo depois ela corrige a atividade do dia anterior com os alunos do quinto ano. O que ficou evidente é que a professora Frida não utiliza muito o quadro negro, com exceção das aulas de português e matemática. Ela organiza suas aulas utilizando principalmente o livro didático e suas aulas são mais expositivas. Ela não passa a mesma atividade para os alunos do quinto ano e da educação infantil, ou mesmo trabalha de forma relacionada. Enquanto ela passa uma atividade para um grupo de alunos, os outros têm que esperar esta atividade acabar para ela iniciar outra. Por isso, suas aulas nos parecem mais corridas e com bem menos rendimento, quer dizer, grande parte das vezes ela não consegue terminar uma atividade determinada ou com os alunos da educação infantil, ou com os do quinto ano. Além disso, suas aulas também são bem mais pausadas, muito em função da agitação dos alunos da educação infantil, tendo a professora que parar uma atividade para lhe chamar ou dar atenção **(Anotações do Caderno de Campo, sala da professora Frida, 21/06/2018)**.

Jean Claude Forquin (1992), ao discutir a cultura escolar, diz que existe uma relação recíproca e complexa entre a escola e a cultura, sendo que a motivação de sua reciprocidade está na relação existente entre a cultura e os conteúdos

educativos. Sua complexidade se encontra na seleção escolar de valores culturais que vão sendo transmitidos para os alunos, a depender de determinados interesses políticos, sociais e econômicos. Desse modo, para o autor, a cultura escolar baseia-se no conjunto de saberes que foram organizados, e que compõe uma base de conhecimentos pedagógicos e culturais que docentes e discentes trabalham no cotidiano escolar.

Para o autor, a cultura escolar pode ser pensada como uma “cultura segunda”, subordinada a uma função de mediação do que chama de “imperativos didáticos”, que se efetiva através de instrumentos escolares, como os programas e instruções oficiais, manuais e materiais didáticos, temas e deveres, controles de notas e exercícios escolares.

Como parte do propósito de pensar a cultura escolar, o conceito de saberes escolares se torna importante para compreender a dinâmica escolar na escola de Ausente, tendo em vista que a EEQ é um novo componente curricular, e suas demandas e desafios têm em si um caráter político e histórico. Assim, é preciso pensar na natureza e especificidades das escolhas de conteúdos para serem trabalhados nas escolas quilombolas.

Para Forquin (1992), a escola além de transmitir aos discentes um conjunto de conhecimentos e competências, também é um local de interações sociais e relações de poder. Nesse sentido, para o autor, o currículo é visto como uma forma institucionalizada de estruturação e programação de conteúdo. Desse modo, Forquin (1992) explica que a transposição didática é essencial para a efetividade da transmissão e assimilação de saberes na educação escolar.

Pensando nisso, Forquin (1992) entende que a transposição didática impõe aos saberes escolares características que lhe são próprias, tais como: a predominância de valores de apresentação e clarificação; preocupação com progressividade do ensino; divisão formal do ensino, como em capítulos, lições e partes; comentários explicativos; técnicas de condensação, como resumos, sínteses e técnicas de memorização e pesquisas de concretização, ao exemplo de ilustrações e esquematizações; exercícios de função ou reforço.

Destarte, as contribuições de Forquin (1992) são relevantes para se pensar sobre qual conteúdo é mais socialmente relevante de se ensinar e como se realiza

esse ensino. Santos (2018a), em estudo que procurou mapear e analisar os saberes escolares e os saberes e práticas docentes de professores da educação básica, que estavam envolvidos com práticas pedagógicas referente à temática africana e afro-brasileira, explica como ela identificou os saberes escolares nos professores pesquisados:

Um dos critérios de seleção de conteúdos bastante evidenciado [...] se relaciona ao propósito de positividade, em escolhas que procuraram mostrar “coisas boas”, “imagens bonitas e positivas” acerca da história e cultura africana e afrodescendentes. Em mapeamento de temas mais citados nas sessões de Rede de Trocas, a perspectiva de positividade se evidenciou em estudos sobre: as diferenças de cor de pele e cabelos, buscando-se explicações do campo das Ciências Naturais que ajudam a compreender as mudanças e adaptações que levaram tais diferenças [...]; associados ou não a esses estudos foram muito citados as oficinas de penteados afro, numa clara perspectiva de valorização da beleza negra; personalidades negras que se destacaram ou se destacam em diferentes ramos, tais como poetas, artistas, líderes políticos, intelectuais, jogadores, etc. (SANTOS, 2018a, p. 186 - 187).

No caso das professoras da nossa pesquisa, buscamos entender quais são as disciplinas que elas lecionam e como elas trabalham os conteúdos em sala de aula. Segundo as docentes, na escola da Comunidade as disciplinas lecionadas são Português, Matemática, Geo-História, Ciências, Ensino Religioso, Arte, Educação Física e Horticultura, sendo que esta última não é trabalhada pelas professoras, pois, segundo elas, não lhe foi dada nenhuma assistência da Secretaria de Educação para trabalhar com tal tema.

Durante nosso tempo de presença em campo, não observamos nenhum trabalho com a matéria ou assunto sobre a temática quilombola, especificamente. Mas, segundo as docentes, a questão escrava e negra é trabalhada na escola, como nos relata a professora Frida:

A gente entra muito nessas questões quando vamos trabalhar a história, fala da escravidão, de como se iniciou o descobrimento do Brasil, a gente entra mais nessas temáticas, aí nós trabalhamos mais com textos sobre isso... Aulas expositivas, dialogadas. Eu trouxe pra eles a imagem do escravo mesmo, que veio da África e chegou aqui no Brasil, que trabalhava muito, que não recebia alimentação adequada... E eu trouxe a história do Zumbi, que foi um negro, que ele lutou contra isso tudo, de lutar pela sua liberdade... Que os negros trabalhavam e que eles sofriam, mas que eles também tinham essa consciência de que eles podiam ir lutar **(Entrevista professora Frida)**.

Como dito, não presenciamos em sala de aula as abordagens sobre a temática colocada acima, nesse sentido, não nos é possível analisar como, e de que forma, as docentes trabalham sobre a questão negra, qual é a imagem dos sujeitos escravizados apresentada e discutida em sala de aula? A do escravo submisso ou um sujeito que luta e resiste à condição de escravo? Como é abordada a figura do líder quilombola Zumbi dos Palmares? Ele é visto como uma referência na luta pela liberdade?

As docentes buscam – ou acreditam buscar - estratégias pedagógicas que supostamente estariam ancoradas na realidade da Comunidade, como afirmam:

É com a prática, no sentido que a gente tenta aproveitar o que a gente tem, né. Igual, um dia levei eles lá pra fora, na aula de geo-história, pra eles verem as riquezas do lugar. Então a gente tenta trazer para realidade deles, mas sem deixar de mostrar que existe algo além daquilo, que existe um mundo além do Ausente. Então a gente tenta a partir das coisas deles. [...] A gente tenta começar do simples pro mais completo, igual quando fui ensinar plural, que eu fui pegar coisas que uso na sala com eles pra ensinar plural, no começo eu achava que isso não ia dar em nada (risos), mas hoje deu certo na prova **(Entrevista professora Elis)**.

É muito na prática, não tem como fugir da prática, na conversa com eles **(Entrevista professora Frida)**.

Apesar dos depoimentos destacarem que o trabalho com as disciplinas e temas tratados dentro de sala de aula se faz em razão de adaptar à realidade dos quilombolas, tal premissa não foi observada durante nossa permanência em campo, com exceção de algumas atividades realizadas pela professora Frida, que aborda mais a realidade da vida no campo, conforme iremos abordar no item seguinte.

Nas observações das aulas da professora Elis, encontramos pouca ou nenhuma relação com a realidade de Ausente, a não ser de forma muito pontual, nas poucas aulas de Geo-História que conseguimos acompanhar. Nas aulas de Português e Matemática, que predominaram durante nossa permanência em campo, nos deparamos com conteúdos genéricos, sem qualquer relação com a realidade quilombola, conforme registrado em nosso Caderno de Campo:

Na aula de português, a professora passou duas atividades para os alunos. A primeira consistia em passar algumas palavras para o plural, sendo elas menina; casa; cadeira; caneta; árvore e pato. A segunda atividade foi dada em folha impressa para as crianças, onde os alunos deveriam formar frases com determinadas imagens que estavam desenhadas nessa folha. Os desenhos escolhidos pela professora foram: janela; tesoura; tartaruga; tatu; tijolos e sapato. [...] **(Anotações do Caderno de Campo, sala da professora Elis, 13/06/2018)**.

Como pode ser visto nas anotações acima, as escolhas das palavras e das imagens para serem trabalhadas nas atividades em sala de aula pouco faziam parte da realidade quilombola de Ausente. Tendo a EEQ a intenção de ser uma educação que valorize a cultura quilombola, trabalhar suas realidades em sala de aula é essencial para se buscar uma educação que positive a identidade, história e cultura quilombola dentro do cenário brasileiro.

Como já afirmamos em outras oportunidades, a escolha do que se trabalhar e como se trabalhar, é fundamental para que se construa uma educação que vise superar estigmas e proporcionar uma outra visão das comunidades quilombolas e da questão étnico racial. Nesse ponto, a observação do trabalho das professoras que atuam em Ausente mostrou que foram poucas as vezes em que a realidade quilombola da Comunidade compareceu, de alguma maneira, em sala de aula. Contudo, algumas iniciativas se mostraram importantes para discussão da temática étnico racial e quilombola, e demonstram que o processo de uma educação que discuta temas como o racismo se fez presente na escola de Ausente durante os dias em que ficamos em campo:

Na primeira aula de Ensino Religioso que acompanhamos, foi passado um filme para todos os alunos da escola. O filme de animação, de nome “Sing”, apresenta uma realidade em que os animais são representados como membros de uma sociedade, e cada um desempenha um determinado papel. Dentre os personagens, a família de gorilas representava os ladrões do filme. Ao voltarmos para a sala, fui surpreendido por uma discussão iniciada pela professora Frida, que tentava instigar seus alunos a identificar o racismo contido nessa narrativa.

Professora Frida: Por que será que eles colocaram aqueles gorilas como ladrões?

Aluna 1: Porque quando tem um comendo, o macaco rouba um do outro! Deve ser isso!

Aluno 2: Né não, é porque o macaco é mais forte!

Professora Frida: Será que é isso? Tantos bichos no filme, por que será que logo os gorilas que tinha que ser os ladrões?

Aluna 3: É porque eles parece pessoa?

Professora Frida: Como o homem?

Aluna 3: É!

Professora Frida: Qual é a cor do gorila?

Alunos: Preto!

Aluna 1: Mas isso não é pra disfarçar... ah, sei lá!

Professora Frida: A cor dele era preta. Agora vamos lá pensar juntos, eles parecem como um homem, como a Cris falou, eles são da cor escura, são pretos... O que será que tem isso? O que a gente tava discutindo ontem? Não era sobre a escravidão?

Alunos: Tava!

Professora Frida: E eles jogam tudo de ruim pra quem?

Aluna 1: Pros negros! Ah! Entendi! [...] (**Anotações do Caderno de Campo, sala da professora Frida, 21/06/2018**).

Segundo informa a professora Frida, o objetivo da aula é discutir alguns valores com os alunos, tais como amizade e respeito – independentemente da cor, raça ou religião –, assim, o filme serviria como “pano de fundo” para discutir tais questões, abordando algumas passagens dessa animação para exemplificar a discussão. As aulas de Ensino Religioso são lecionadas uma vez por semana, e essa aula que acompanhamos foi dividida entre a exibição do filme e o início da aula expositiva da professora, como foi colocado acima, não lhe restando muito tempo para aprofundar o debate. Contudo, na semana seguinte a discussão da aula passada não foi retomada, dando lugar para a exibição de outro filme de animação que não dialogava ou fazia referência com o início da discussão da aula anterior. Com isso, embora a professora se proponha a discutir uma questão tão sensível quanto o racismo, essa é realizada de forma dispersa e pouco sistematizada.

5.4 Aproximações e distanciamentos entre escola e os saberes da Comunidade

As professoras pesquisadas compreendem a importância de se trabalhar com a temática quilombola e étnico racial, embora ressaltem sua dificuldade em efetivar esse trabalho. Para a professora Frida, esse conteúdo faz parte do “[...] cotidiano dos meninos, eles vivem em uma Comunidade Quilombola, não têm como fugir, e isso tem que ser trabalhado, essa questão de pertencimento é muito importante para eles, eles têm que ter esse pertencimento [...]” (**Entrevista professora Frida**).

Nas aulas da professora Frida, foi possível observar algumas tentativas de aproximação com a realidade de Ausente, a partir de diálogos com os alunos e com o livro didático:

A professora inicialmente pede aos alunos para abrirem o livro no capítulo 1 da Unidade 2. Após pedir organização para os alunos ela pede para que um deles leia o texto indicado na página:

Professora Frida: Pode começar a ler.

Aluno 2: “POVO E CULTURA.” [...]

Professora Frida: Cultura é o modo que nós vivemos, é a nossa cultura, que cada família vive, de mostrar a sua cultura. Por exemplo, aqui na região nós temos povos de diferentes...?

Aluna 1: Maneiras!

Professora Frida: Isso mesmo! De diferentes jeitos de viver.

Aluna 1: As tradições, né? De fazer fogueira...

Professora Frida: Exatamente. As tradições, o jeito de mostrar cultura. [...] Olha um jeito de vocês mostrarem a cultura que vocês têm aqui na região, na nossa região, os nossos Catopês, é um jeito de mostrar a cultura, as nossas festas é um jeito de mostrar cultura, até o jeito de falar é um jeito de mostrar cultura.

Aluno 3: Como assim jeito de falar?

Professora Frida: Têm pessoas que tem jeitos diferentes de falar, como por exemplo, às vezes, sua mãe tem o costume de chamar a bolsinha por um outro jeito, porque é a cultura que ela tem, aí ela chama de outra coisa. Por exemplo, a mandioca... Tem lugar que chama de macaxeira, isso é cultura, a gente vai discriminar a pessoa que chama mandioca de macaxeira? **(Anotações do Caderno de Campo, sala da professora Frida, 28/06/2018).**

Ainda que se mostre como uma tentativa de abordar a realidade do campo e quilombola em sala de aula, a ação pedagógica da professora Frida é realizada de forma superficial, não havendo um aprofundamento nas questões referentes à cultura quilombola, em especial, à cultura daquela comunidade. Acreditamos que trabalhar com a realidade quilombola não se resume apenas em abordar, de forma pontual e episódica, aspectos da cultura local em sala de aula.

Como nos diz Souza, Nunes e Melo (2016), não há um único paradigma sobre o que seria uma educação escolar quilombola, pois esta deve ser compreendida nos espaços da vida e da territorialidade, em que a educação formal deveria ser vista como promotora de diálogos com as “[...] experiências cotidianas da memória e ancestralidade quilombola” (2006, p. 41). Dito de outro modo, a educação escolar deve estar em conformidade com a cultura e identidade de cada comunidade quilombola, estabelecendo diálogos entre os saberes da escola e daquela comunidade.

Uma outra dimensão dos processos educativos que pode ser uma ponte de conexão entre esses saberes, cultura e identidade, é a educação não formal. Segundo Ghon (2014), o termo educação não formal se difundiu pelo Brasil a partir dos anos 2000, por meio de ONG's e instituições profissionalizantes que desenvolveram trabalhos em áreas sociais, mas que muitas vezes se reduziram a programas assistencialistas para comunidades carentes.

Para a autora, a educação não formal se designa a “[...] formação do ser humano em geral, é conquista, é direito social de todos (as)”. (GHON, 2014, p. 41). Sendo assim, a educação não formal pode ser entendida como um processo de várias dimensões da educação do indivíduo para a cidadania, tendo a intenção de trabalhar e formar a cultura política de um grupo que estimule a formação de laços de coletividade. Desse modo, a educação não formal procura promover a autoestima, interesses comuns e solidariedade, além de formar o indivíduo para a diversidade da vida (GHON, 2006).

Para Ghon (2006), na educação não formal o educador é o “outro”, é a pessoa com quem interagimos, sendo que os espaços de formação podem ser em “[...] territórios que acompanham as trajetórias de vida dos grupos e indivíduos, fora das escolas, em locais informais, locais onde há processos interativos intencionais [...]”. (GHON, 2006, p. 29). Assim, ela acontece em geral, fora dos muros da escola, como em teatros, cinemas, praças, museus *etc.*

Durante os trabalhos de acompanhamento em campo, não foi vista nenhuma atividade que possamos caracterizar plenamente como educação não formal. Contudo, as professoras nos relataram sobre algumas atividades realizadas em outros momentos, anteriores à nossa inserção no campo de pesquisa, e que foram confirmadas por alguns quilombolas de Ausente, e que podem ser pensadas como exercícios de diálogo entre a educação escolar e a educação não formal. A primeira atividade relatada foi uma atividade envolvendo saberes da culinária local, em que uma moradora, que é também uma liderança da Comunidade, sendo convidada pelas professoras, realizou uma oficina de preparo de biscoito com as crianças, dentro da escola. Sobre a experiência, esta moradora nos conta:

Fui fazer uma atividade de quitanda caseira com eles. Eu fui, a professora me chamou, porque os aluno precisava de conhecimento nas coisa de cultura [...]. Então, me invocou de tá ino na escola um dia pra tá passando essas dica. Sai daqui e fui, fui muito aplaudida e gostei muito [...], os menino

me aplaudir muito, as professoras gostaram muito, falaram pra vorta outra vez pra fazer outras espécie, tô aqui no que eu puder fazer, e tô pronta pra isso **(Entrevista com quilombolas de Ausente - Quilombola C. - 62 anos, 12/07/2018)**.

Já a outra atividade relatada consistiu em visitas organizadas pelas professoras às casas de alguns alunos, para realizarem uma espécie de piquenique e contação de histórias, envolvendo as docentes, os alunos e seus pais. Pelo que foi relatado por outra moradora, essa atividade foi realizada ao longo de uma semana, sendo cada dia em uma casa diferente:

Umás andô vindo aqui em casa... fizeram lanche com as criança, conheçeno o lugá... Nó! Foi bom, eu gostei, eu achei bom... Que aí eles viero aqui, foi pra beira do rio com os menino, fez piquenique no rio com eles, mostrano o lugá, conversano com eles sobre isso. Teve piquenique com eles na casa de L. tamém, eu gostei! **(Entrevista com os pais ou responsáveis de Ausente - Quilombola AD. - 33 anos, 26/06/2018)**.

Pelo que nos foi relatado pelas professoras, trata-se de atividades propostas pela Secretaria Municipal de Educação do Serro, sendo uma atividade comum para todas as escolas da rede municipal, realizada no mês de agosto de cada ano escolar, conhecido como o “Mês da Família”.

Essas atividades parecem ser um dos caminhos para aproximar a realidade da escola e da Comunidade, embora não tenhamos elementos para analisá-las com maior profundidade, uma vez que não as acompanhamos de perto. Sabemos do risco de que se configurem como formalidade e cumprimento de uma norma estabelecida pela Secretaria Municipal de Educação, não sendo um trabalho que envolva participação e protagonismo das professoras, ou que se desdobre em outras atividades, a serem trabalhadas ao longo do ano letivo. De qualquer forma, é necessário reconhecer sua potencialidade para desencadear processos de diálogo entre a escola – especialmente suas professoras – e a comunidade.

Em Ausente, esses diálogos parecem ser ainda muito frágeis, sobretudo em vista da rotatividade de professoras que atuam na escola comunidade. Conforme discutido no capítulo anterior, os quilombolas de Ausente entendem que as professoras não têm uma relação de aproximação com a Comunidade. Por outro lado, quando as vozes das professoras é que são ouvidas, as docentes entendem

que a Comunidade não dá abertura para essa aproximação, como diz a professora Elis:

Ano passado a gente propôs de ir na casa de umas famílias, no mês de agosto, só que a gente sente... A mãe que vem aqui na escola, que é mais próxima... A supervisora sugeriu uma outra casa que a gente não tinha abertura de ir... Perguntamos a Dona L. se a gente podia ir na casa dela, fazer um piquenique, ela recebeu a gente de coração aberto, foi legal! Mas a gente não tem essa abertura de conhecer a família, você entendeu? De falar assim, pegar uma vez por semana e ir na casa de cada um... A gente não tem essa abertura! Pode ser que, por a gente tá aqui desde o ano passado, a gente consiga fazer isso, mas a gente não tem essa abertura! Eu fui muito bem recebida aqui, mas no dia-a-dia a gente percebe que não dá pra fazer isso, né! Então fica a desejar, por nossa parte a gente cansa de falar que estamos aqui, que eles podem vir, quem quiser assistir aula, participar! **(Entrevista professora Elis – 42 anos – 04/06/2018).**

Assim, pode-se perceber que, dos dois lados – tanto dos moradores quanto das docentes - existe uma percepção de que a aproximação é necessária e desejável, mas uma série de fatores parecem dificultar esses diálogos. Tal situação precisa ser pensada em uma perspectiva mais ampla de políticas públicas que favoreçam que professores da própria comunidade ou de seu entorno tenham prioridade para assumir aulas nas respectivas comunidades, conforme orientam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola.

Compreendemos que os diálogos entre saberes da educação formal, não formal e informal podem fortalecer a construção da EEQ e, como nos dizem Souza, Nunes e Melo (2016), ajudar a construir a especificidade de uma educação em áreas remanescentes de quilombos. A educação escolar quilombola demanda que a escola e seus agentes busquem compreender as formas tradicionais de manusear a terra e a vida, procurando sistematizar cientificamente – e por intermédio de metodologias interdisciplinares – saberes, tempos e espaços, que transcendem os padrões de conhecimentos e identidade postos por um padrão hegemônico, compreendendo a escola quilombola e a Comunidade como espaços sociais, políticos, históricos e culturais. No entanto, de acordo com nossas observações em campo, há mais silenciamentos do que atividades efetivas que possibilitem os diálogos necessários à construção da EEQ na escola de Ausente, denotando um longo caminho a ser percorrido na efetivação da EEQ nesta comunidade.

5.5 Outros agentes sociais na construção da EEQ: o papel da Secretaria Municipal de Educação do Serro e os projetos de extensão

No capítulo dois deste trabalho, foi discutida a questão de que a EEQ se constrói também através de ações institucionais do poder público, por meio de políticas públicas, criação de órgãos específicos e ordenamentos jurídicos. Tal premissa se estende a temas diversos que configuram uma educação pública pautada na diversidade, experiência democrática e direitos humanos, como nos diz Gomes (2003), ao relatar sobre a preocupação do Ministério da Educação (MEC), dos centros de formação de professores e das escolas, com uma melhor formação para os docentes, em questões como uma formação para diversidade que envolve o cotidiano escolar; outros espaços formativos de interação entre as competências profissionais e pedagógicas; a discussão de temáticas sociais e culturais; mesmo que essas ainda mereçam uma maior discussão e aprofundamento, tais ações são entendidas como avanços na educação brasileira. Essas ideias estiveram presentes e orientou várias instâncias e esferas de poder do Estado brasileiro, a partir do processo de redemocratização, pós Ditadura Civil-Militar (1964-1985), especialmente durante o período em que um governo popular democrático esteve no poder (2003-2016).

Lembramos que as ações que fomentem e valorizem uma educação plural e inclusiva devem ser constituídas pela interlocução e articulação entre a União, os Estados e municípios, e os movimentos sociais e a sociedade civil, em geral. Especificamente sobre a construção da EEQ, no Estado de Minas Gerais, identificamos algumas iniciativas que vão ao encontro do fortalecimento dessa modalidade educacional, como as ações do já citado Grupo de Trabalho da Educação Quilombola (GTEQ), da Secretaria de Educação do Estado (SEE/MG), no período de 2014-2018.

Ainda que não tenhamos muitas evidências da efetividade de certas ações, carecendo de expandir as pesquisas em escolas quilombolas do estado de Minas Gerais que tenham sido impactadas com as últimas políticas empreendidas – sobretudo aquelas impulsionadas pela Resolução SEE nº 3.677/2018, que estabeleceu a designação específica para escolas quilombolas. Sabemos que a gestão pública é basilar para constituição de uma educação que busque novos

direcionamentos de valorização da cultura e identidade negra e quilombola. Dessa maneira, Souza, Nunes e Melo (2016) advertem sobre a atuação das secretarias estaduais e municipais de educação que, para as autoras, têm um papel muito mais amplo do que a implementação da temática nos currículos escolares:

Faz-se necessário que as secretarias de educação realizem censos educacionais nas comunidades quilombolas, visando à identificação de escolaridade, para que possam ampliar e melhorar a oferta educacional dessas populações; que os conselhos estaduais e municipais de educação precisam dialogar com as representações quilombolas, para que possam criar instrumentos que deem suporte para educação escolar quilombola (SOUZA, NUNES, MELO, 2016, p. 43).

As autoras chamam atenção para a importância de promover diálogos entre as comunidades, escolas e os órgãos públicos, sobretudo as secretarias de educação, para a efetivação da EEQ. No caso de nossa pesquisa, buscamos identificar ações da Secretaria Municipal de Educação do Serro que evidenciam a busca por esses diálogos.

Durante o desenvolvimento do Projeto de Extensão “Educação Escolar Quilombola no Serro” (PUC Minas, 2015-2017), observou-se o apoio da Secretaria Municipal de Educação, que cedeu espaços de escolas municipais para realização de encontros e, em alguns casos, viabilizou transporte das professoras e membros da Comunidade para participarem de encontros, entre outras formas de apoio. Uma funcionária da Secretaria (aqui chamada “M”) era responsável pelos contatos e acompanhou todos os encontros realizados, tanto os que ocorreram no Serro e nas comunidades, quanto os que se realizaram em Belo Horizonte e outros locais.

A servidora M. atua dentro dos quadros do município do Serro há mais de 25 anos, inicialmente como professora da rede de ensino, e atualmente com a função de escrituração escolar, na Secretaria Municipal de Educação. Ela foi a referência de contatos da Secretaria com os membros do referido projeto de extensão. Para a servidora M., a EEQ, bem como o projeto de extensão em questão, são importantes para o “resgate das raízes e da cultura”:

Eu gostei muito de participar do projeto, porque, penso eu, o resgate da cultura quilombola é muito importante, as pessoas precisam conhecer mais o lugar, se identificar mais com a vivência do quilombola, porque, às vezes, tem muitos que não se identificam como quilombola, não entendem que o quilombola é a cultura, acho que o resgate é muito bom, até porque eu passei a identificar mais o quilombola, a gente não tinha conhecimento dessas coisas, que aqui no município tinham regiões quilombolas, eu

comecei a conhecer as regiões quilombolas, a cultura, a partir do momento que eu comecei a atuar no projeto **(Entrevista com a Servidora M. /Secretaria de Educação do Serro, 48 anos, 11/07/2018).**

Como já foi dito (capítulo 2), as atividades do projeto de extensão apontado aqui, consistiram em desenvolver atividades de formação continuada **com** professores e quilombolas das Comunidades do Serro, realizando: rodas de conversas e troca de experiências entre professoras e moradores das comunidades e outra comunidades fora da cidade do Serro; discussões das legislações sobre a EEQ oficinas sobre memória, cultura e ensino de história e culturas afro-brasileiras e africanas *etc.* A servidora M relata sobre a atuação das professoras que participaram do Projeto de Extensão, e outras experiências proporcionadas pelas ações do projeto:

No início do projeto, os professores estavam na escola das comunidades quilombolas, e aí elas tinha mais contanto com a cultura quilombola, acho que até tinha uma maior identificação, com a educação escolar quilombola, e como o município tem uma rotatividade muito grande de professores aí não dava continuidade. A professora que trabalhava no Baú, desenvolveu um trabalho belíssimo com os meninos, e hoje parece que não é trabalhado a questão quilombola lá, a gente pode observar isso no Ausente, quando a /s. trabalhava lá, desenvolveu um bom trabalho lá, e depois que elas saíram se perdeu um pouco disso. [...]. Inclusive quando a gente foi lá em Santa Maria do Itabira eu fiquei encantada, lá é uma escola quilombola, a Comunidade é quilombola, os alunos são quilombolas e os professores trabalham com o tema quilombola, a educação é voltada pros quilombolas, achei muito interessante a experiência deles, saímos de lá pensando em fazer... Chegamos toda empolgada em fazer um museu quilombola, igual o deles, ainda conversei com a secretária na época, de fazer uma parte de exposição de peças do pessoal da própria comunidade, pilão, essas coisas, e a outra parte como se fosse tipo uma estante com livro, revistas, coisas sobre os quilombolas, sabe? **(Entrevista com a Servidora M. /Secretaria de Educação do Serro, 48 anos, 11/07/2018).**

Apesar da servidora M. nos dizer sobre a importância da EEQ, ela nos diz que, atualmente, a Secretaria Municipal de Educação do Serro não tem nenhuma ação ou iniciativa que incentive ou valorize a EEQ nas escolas. Cabe destacar que as ações e políticas educacionais que visem realizar trabalhos com a EEQ necessitam de atuações a longo prazo, nas quais os diálogos entre docentes e comunidades deva ocorrer de forma mais perene, já que a EEQ trata de temas políticos, raciais e sociais extremamente complexos. Ao perguntarmos para as professoras pesquisadas sobre as ações da Secretaria Municipal de Educação, elas nos dizem haver muita cobrança, mas pouco apoio dessa instância:

Eles falam tanto com a gente, “lá é escola quilombola”, então vamos sentar e estudar o que é escola quilombola? Você entendeu? Mas não, só fala com a gente “lá é escola quilombola”. Nós só tivemos o que vocês trouxeram para a gente ano passado. Mas a prefeitura não chega e fala “olha, a escola é quilombola, tem que ser currículo diferenciado” porque até então não é, segue a mesma coisa das outras escolas! O currículo aqui não tem nada de quilombola, não tem nada específico, o lanche não tem nada de quilombola, então assim, é só de nome! Essa é a realidade! **(Entrevista professora Elis).**

Quando a gente quer fazer uma modificação com essas coisas, calendário mesmo, não pode! **(Entrevista professora Frida).**

Como denuncia a professora Elis, não há apoio da Secretaria de Educação para a construção de um currículo específico na escola quilombola, conforme indicam as Diretrizes Curriculares Nacionais para EEQ. Ao contrário, as professoras apontam um afastamento e omissão da Secretaria de Educação no tocante à questão quilombola, apesar do reconhecimento da temática como algo importante. Essa omissão pode ser considerada como um dos fatores que dificulta a construção da EEQ, no município do Serro, com consequências para a atuação das docentes a respeito da temática quilombola e étnico racial.

Destarte, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica (2012), é um avanço para efetivação e implementação da EEQ, porém, apenas as Diretrizes não são suficientes para que se construa essa modalidade no interior das escolas. É preciso atuações conjuntas de sujeitos que estejam comprometidos com a concretização da EEQ. Ressalta-se que a Educação Escolar Quilombola não é vista aqui como um processo linear.

Nos anos que acompanhamos sua trajetória de implementação nas escolas quilombolas do Serro, observamos que houve momentos de avanços – durante as atuações do projeto de extensão – e recuos e rupturas – com a falta de uma política municipal de educação específica para EEQ e a saída das professoras que atuavam na escola durante a realização da extensão.

Hodiernamente, a EEQ em Ausente se encontra com novos desafios e lutas e num jogo que muitas vezes consiste em responsabilizar o “outro” pela não efetivação da EEQ, faz-se necessário mapear as ações e responsabilidades específicas de cada uma dessas instâncias e sujeitos – órgãos públicos e secretarias de educação, em especial; universidades e outras instituições da

sociedade civil; professores e os próprios quilombolas – para que se possa avançar no processo de construção da EEQ, em nosso país.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O contexto atual, vivenciado pela sociedade brasileira, pós-golpe de 2016, não tem sido um momento favorável para homens e mulheres que lutam por uma educação diversa, plural e emancipatória. Os avanços conquistados, durante o fim do século XX e início do XXI, por educadores e educadoras, movimentos sociais e a sociedade civil, em prol de um país menos desigual e plurirracial, vão sendo desmantelados, se mostrando verdadeiros retrocessos, que não se limitam apenas à área educacional.

Nesse momento, são colocados em xeque avanços relativos à educação indígenas, do campo e quilombola, entre outros. Mais do que nunca, se fazem necessárias pesquisas que dialoguem com essa diversidade que caracteriza a sociedade brasileira, buscando combater o racismo, valorizar as culturas quilombola e negra, e pugnar estereótipos raciais e sociais sobre estas populações.

Contradizendo alguns dos discursos xenófobos e preconceituosos que ganham eco na sociedade brasileira atual, durante os dias em campo, o que observamos foi uma Comunidade que muito se esforça e trabalha para conquistar e exigir direitos que lhe foram negados. O trabalho no campo, junto com a família, é uma das principais referências de sua identidade como quilombolas.

O cenário de construção da EEQ na comunidade pesquisada é constituído por diferentes vozes e expectativas. Por um lado, os quilombolas entendem a escola como um espaço seu, local em que se reúnem e se organizam politicamente. É também na escola que se materializa uma importante conquista para a Comunidade, considerando que nem todos os adultos tiveram a oportunidade de começar ou terminar os estudos, pelas condições adversas que vivenciaram na infância, sobretudo a falta de uma escola dentro da Comunidade. Os quilombolas de Ausente também parecem compreender que algumas de suas manifestações culturais e identitárias, como é o caso do Catopê e Vissungo, além dos fazeres e saberes relativos ao trabalho com a terra, são basilares e, por isso, devem ser ensinados na escola. Isso gera uma expectativa dos moradores em relação ao trabalho realizado pelas professoras. Quando a vida da Comunidade não entra na escola, há uma insatisfação por parte dos quilombolas, que não se sentem representados, exigindo

e esperando que os saberes, a história e a memória de Ausente sejam ensinados na escola.

Essa expectativa pode ter sido construída a partir da identificação de atividades realizadas por ex-professoras e que pelas atividades do projeto extensionista “Educação Escolar Quilombola no Serro”, que reuniu professores e membros das comunidades em encontros e partilhas de experiências. Em muitas conversas sobre a escola com as lideranças e pais dos alunos, a referência sempre era remetida às antigas docentes e de como elas participaram na vida da Comunidade.

Por outro lado, a expectativa dos quilombolas parece, em alguns momentos, extrapolar o que pode ser compreendido como papel da educação escolar, confundindo aspectos da educação informal, que ocorre nas interações entre os familiares, com o que pode – e deve – ser contemplado como saber escolar, em processo de construção de educação escolar quilombola que dialogue com a cultura, história e memória da Comunidade. Embora existam alguns quilombolas que se propõem a protagonizar a construção da EEQ, essa participação é pontual, havendo a necessidade de estabelecer maiores aproximações entre a Comunidade e a escola.

De outro lado, como protagonistas privilegiadas da construção da EEQ, estão as professoras que atuam na escola da Comunidade. Essas docentes demonstraram pouco ou nenhum conhecimento das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola (2012), e da Lei 10.639 e suas Diretrizes correlatas, o que certamente dificulta uma aproximação entre suas atuações e o que visam os ordenamentos legais. Apesar de dizerem compreender a importância social e política em se trabalhar com a EEQ, sua atuação parece se distanciar do que efetivamente contribuiria para a construção dessa modalidade educacional. Dito isso, percebemos silenciamentos na questão da EEQ, por parte das professoras, onde suas atuações em sala de aula com temas sobre os saberes e histórias da Comunidade ou questões relacionadas à diversidade étnico racial são pontuais e comparecem de forma não sistematizada e dispersa, contribuindo pouco para construção e reflexão da EEQ.

Os motivos da falta de engajamento dessas docentes são variados, indo desde lacunas em sua formação inicial à ausência de programas de formação continuada em torno do trabalho com a temática quilombola e étnico-racial, além de condições de trabalho adversas. A carência de políticas públicas e de um maior comprometimento da secretaria municipal de educação do Serro, pode ser visto como um dos entraves para a construção efetiva da EEQ, na escola de Ausente. Podemos dizer que essas professoras foram inseridas, sem uma devida preparação, dentro de um ambiente de atuação extremamente complexo e delicado, pois o trabalho com a EEQ necessita de um maior envolvimento das docentes, por se tratar de um tema social e político sensível e relevante.

Nesse sentido, ressaltamos a importância de cursos de formação continuada *com* professores e quilombolas, que visem dialogar e compartilhar experiências positivas sobre a EEQ em outras comunidades e escolas, além de possibilitar construir um currículo diferenciado e específico, resultado de diálogos com as comunidades quilombolas.

No que se refere à atuação do projeto de extensão “Educação Escolar Quilombola no Serro”, da Puc Minas, por meio do qual tivemos os primeiros contatos com a Comunidade e que nos despertou o interesse por essa investigação, não encontramos elementos que nos permitissem dimensionar o papel que esse projeto de extensão desempenhou para construção da EEQ em Ausente. O que podemos relatar são reminiscências dispersas sobre a participação da extensão nesse processo, e indícios de que pode ter alimentado expectativas dos quilombolas sobre o papel da escola, a responsabilidade das professoras e a necessidade de uma educação escolar afinada com a história e memória da comunidade.

Por questões legais e burocráticas não conseguimos acesso ao relatório antropológico produzido pelo projeto de extensão “Lições da Terra”, em parceria com o INCRA, o que limitou o nosso conhecimento sobre a história, práticas culturais, costumes, tradições e memórias da Comunidade.

Todavia, nossa pesquisa nos revela que, enquanto um processo, a educação escolar quilombola é permeada de avanços e recuos, rupturas e permanências, assim, não é um processo linear e não é pautada em nenhum modelo ou tipo ideal de EEQ. Trata-se de uma construção que envolve a participação de várias

instâncias e sujeitos sociais, tais como o poder público, a sociedade civil, as universidades e, sobretudo, os professores que atuam nas escolas e os próprios quilombolas. Para que se efetive, é necessário muito investimento em formação inicial e continuada, capaz de atender tanto às Diretrizes da EEQ, quanto os pressupostos da Lei 10.639/2003. Desse modo, reafirmamos haver a necessidade de fomentar os diálogos e aproximações entre comunidade, escola e instituições oficiais de educação em nível Federal, Estadual e Municipal, para uma construção efetiva da EEQ.

Isto posto, acreditamos que este trabalho traz contribuições para o debate sobre o processo que vem sendo construído, em torno da educação escolar quilombola, especialmente neste crítico e delicado momento da educação brasileira. Mais do que nunca, se faz necessário multiplicar pesquisas que ajudem a desenvolver um modelo educativo que reconheça e exalte as diferenças culturais e identitárias, ampliando os debates e fomentando ações capazes de erigir uma sociedade economicamente menos desigual, social e politicamente mais plural.

REFERÊNCIAS

ABREU, Martha; MATTOS, Hebe - Em torno das “Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana”: uma conversa com historiadores. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, vol. 21, nº 41, p. 5-20, janeiro-junho de 2008.

ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de. Quilombolas e novas etnias. IN: O'DWYER, Eliane Cantarino (Org.). **Quilombos: Identidade étnica e territorialidade**. Rio de Janeiro: Editora FGV, p. 43-83, 2002.

ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de. **Terras de preto, terras de santo, terras de índio: uso comum e conflito**. Belém: NAEA/UFPA, 2008

ALVES, Aline Neves Rodrigues. **Juventude quilombola: Projetos de vida, sonhos comunitários e luta por reconhecimento**. 2015. 207 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

AMÉRICO, Márcia Cristina. Ivaporunduva e Macuanda: **Estudo Etnográfico Sobre Educação, Trabalho e Modos de Sociabilidade**. 2015. 322 f. Tese (Doutorado)- Programa de Pós-graduação em Educação da Unimep, Piracicaba, 2015.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. A produção acadêmica sobre formação docente: Um estudo comparativo das dissertações e teses dos anos 1990 e 2000. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**. Autêntica, V.1, n.1, p.41-56, ago/dez. 2009.

ANDRADE, Edna Vaz de. **Um estudo da Lei 10.639/2003 e da Resolução n. 8 de 20 de novembro de 2012: os desafios da materialidade na Comunidade Quilombola Boa Morte – Minas Gerais**. 2018. 140 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.

ARAÚJO, Clarissa Martins de; SILVA, Everson Melquíades da. Formação continuada de professores: tendências emergentes na década de 1990. **Educação**, Porto Alegre, v. 32, n. 3, p. 326-330, set./dez. 2009.

AREVAL, Amanda Martins de Espíndula. **Entre Linhas e Nós: Um Olhar a Educação Ambiental sobre o Currículo na Comunidade Quilombola de Mata Cavallo, Cuiabá, MT**. 2018. 131 f. Dissertação (Mestrado) – Pós-Graduação em Programa em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2018.

ARRUTI, José Maurício. Conceitos, Normas e Números: uma introdução à educação escolar quilombola. **Revista Contemporânea de Educação**, vol. 12, n. 23, p. 107-142, jan/abr, 2017.

ARRUTI, José Maurício. **Mocambo: antropologia e história do processo de formação quilombola**. São Paulo: EdUSC, 2006.

ARRUTI, José Maurício. Política Públicas para quilombos: Terra, Saúde e Educação. IN: DE PAULA, Marilene; HERINGER Rosana (org). **Caminhos Convergentes: Estado e Sociedade na superação das desigualdades raciais no Brasil**. Rio de Janeiro: Fundação Heinrich Boll, ActionAid, p. 72- 110, 2009.

ARRUTI, José Maurício. **Política Públicas para quilombos: Terra, Saúde e Educação**. IN: DE PAULA, Marilene; HERINGER Rosana (org). **Caminhos Convergentes: Estado e Sociedade na superação das desigualdades raciais no Brasil**. Rio de Janeiro: Fundação Heinrich Boll, ActionAid, p. 72- 110, 2009.

ARRUTI, José Maurício. **Quilombos**. In: Pinho, Osmundo; SANSONE, Livio (org). **Raça: Perspectivas antropológicas**. Salvador: Edufba, 2008.

ASSEMBLEIA NACIONAL CONSTITUINTE. Atas de Comissões: subcomissões dos Negros, Populações Indígenas, Pessoas Deficientes e Minorias. 1987. Disponível em: http://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/legislacao/Constituicoes_Brasileiras/constituicao-cidada/o-processo-constituente/comissoes-e-subcomissoes/comissao7/subcomissao7c. Acesso em: 10/ setembro/2018.

ASSEMBLEIA NACIONAL CONSTITUINTE. Processo Constituinte. Disponível em :http://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/legislacao/Constituicoes_Brasileiras/constituicao-cidada/o-processo-constituente/sugestoes-dos-constituintes/arquivos/sgco9001-9100. Acesso em: 10/ setembro/2018.

BARTH, Fredrik. Grupos Étnicos e suas fronteiras. In: POUTIGNAT, Philippe; STREIFF-FENARD, Jocelyne. **Teorias da etnicidade. Seguindo de grupos étnicos e suas fronteiras de Fredrik Barth**. São Paulo: UNESP, p.188-227, 1998.

BASTOS, Luciete de Cássia Souza Lima. **EDUCAÇÃO: culturas das infâncias e identidades em construção no quilombo Sambaíba, Caetité-BA/Brasil**. 2018. 522 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.

BELMONTE, Jonas Jesus; CHRISTOFFOLI, Angelo Ricardo. Análise da ADIN 3239-9: O controle de constitucionalidade sobre terras quilombolas no âmbito do Supremo Tribunal Federal. **Revista Eletrônica Direito e Política**. Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Ciência Jurídica da UNIVALI, Itajaí, v.12, n.2, 2º, 2017.

BONI, Valdete; QUARESMA, Silvia Jurema. Aprendendo a entrevistar: Como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Em tese**, Santa Catarina, vol. 2 n° 1, p. 68-80, janeiro/julho, 2005.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O Que é Educação?** São Paulo: Editora Brasiliense, 2007.

BRASIL, Supremo Tribunal Federal. **Petição inicial Adin 3.239**. Distrito Federal, DF, 20 de novembro de 2004. Disponível em: <<http://www.stf.jus.br/portal/peticaoInicial/verPeticaoInicial.asp?base=ADIN&s1=3239 &processo=3239>>. Acesso em 26/08/2017.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal. 1988.

BRASIL. **Decreto N°4.887 de 20 de novembro de 2003**. Regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos de que trata o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Presidência da República-Casa Civil. Brasília, DF, 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto/2003/D4887.htm. Acesso em 18/10/2018.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Gerais para a Educação Básica**. Brasília, Conselho Nacional de Educação, 2010.

BRASIL. **Lei nº 7.668, de 22 de agosto de 1988**. Autoriza o Poder Executivo a constituir a Fundação Cultural Palmares - FCP e dá outras providências. Presidência da República, Casa Civil. Brasília, DF, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L7668.htm. Acesso em: 11/setembro/2018.

BRASIL. Ministério da Educação/SECAD/Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial-SEPPIR. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, 2004.

BRASIL. Ministério de Políticas de Promoção e Igualdade Racial. Secretaria de Políticas para Comunidades Tradicionais. **Guia de Políticas Públicas para comunidades tradicionais quilombolas: Programa Brasil Quilombola**. Brasília: Seppir, 2004.

BRASIL. **Presidência da República. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", 2003.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB Nº 8, de 20 de novembro de 2012**. Brasília (DF), 2012.

BRÜGGER, Aline Pandeló. Festa do Rosário em Milho Verde - MG: Espaço sagrado. **II Colóquio NUGEA** – Universidade Federal de Juiz de Fora- Instituto de Ciências Humanas. 31 de maio e 01junho, 2016.

CALDART, Roseli Salete. Sobre Educação no Campo. In: SANTOS, Clarice Aparecida dos (Org). **Educação do Campo: Campo, políticas públicas e educação**. Brasília: Incra/MDA, p.67-86, 2008.

CAMPOS, Jocimar Jesus. **As Narrativas Míticas da Comunidade Quilombola de Morrinhos / Poconé / MT e os Fazeres Escolares**. 2017. 150 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2017.

CAMPOS, Laís Rodrigues. **Do quilombo à Universidade: trajetórias, relatos, representações e desafios de estudantes quilombolas da Universidade Federal do Pará-Campus Belém quanto à permanência**. 2016. 133 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará, Belém, 2016.

CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**. v. 13 n. 37 jan./abr. 2008.

CANEN, Ana; XAVIER, Gisele Pereli de Moura. Formação Continuada de professores para diversidade cultural: ênfases, silêncios e perspectivas. **Revista Brasileira de Educação**. v. 16 n. 48 set.-dez. 2011.

CARDOSO, Alainaldo Onofre; ARRUTI, José Maurício. A Temática Quilombola no Banco De Teses Da Capes. **Relatório Anual do projeto PIBITI/CNPq Atlas histórico antropológico e artístico das comunidades quilombolas do Sudeste - Ferramenta pedagógica e plataforma para produção de conhecimento comum**. 2011.

CARRIL, Lourdes de Fátima Bezerra. Os desafios da educação quilombola no Brasil: o território como contexto e texto. **Revista Brasileira de Educação** v. 22 n. 69, p. 539-564, abr.-jun. 2017.

CARVALHO, Francisca Edilza Barbosa de Andrade. **Educação escolar quilombola na comunidade baixio - Barra do Bugres/MT: avanços e desafios**. 2016. 156 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2016a.

CARVALHO, Herli de Sousa. **No chão Quilombola: os rebentos narram suas percepções acerca da escola de infância da Comunidade Cajueiro I em Alcântara**. 2016. 250 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016b.

CARVALHO, Roberta Monique Amâncio; LIMA, Gustavo Ferreira da Costa. Comunidades quilombolas, territorialidade e a legislação no Brasil: Uma análise histórica. **Revista de Ciências Sociais**, n. 39, outubro, p. 329-346, 2013.

CEDEFES. **Comunidades quilombolas de Minas Gerais no século XXI: Histórias e resistência**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

CHALHOUB, Sidney. **Visões da Liberdade: Uma história das últimas décadas da escravidão na Corte**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

COSTA, Alisson Silva da. **Educar na tradição: diálogos com a comunidade quilombola Mesquita**. 2015. 166 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília/UnB, Brasília, 2015.

COSTA, Benedita Rosa da. **Comunidade Quilombola Tanque do Padre: Memórias, Narrativas e Vivências, Cuiabá, MT**. 2017. 114 f. Dissertação (Mestrado) – Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2017.

CRUZ; RODRIGUES. Educação em comunidades remanescentes de quilombos: Implicações políticas e curriculares. **Revista Contemporânea de Educação**, vol. 12, n. 23, p.161-174, jan/abr, 2017.

CUCHE, Denys. **A noção de cultura nas Ciências Sociais**. Bauru: EDUSC, 2002.

CURY, Carlos Jamil. Educação escolar e educação no lar: Espaços de uma polêmica. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 667-688, out. 2006. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 22/12/2018.

DALOSTO, Cássius Dunck. **Políticas Públicas e os direitos quilombolas no Brasil: O exemplo Kalunga**. 1ªed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2016.

DIÁRIO ASSEMBLEIA NACIONAL CONSTITUINTE. Sugestão Popular número 2.886. Disponível em: http://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/legislacao/Constituicoes_Brasileiras/constituicao-cidada/o-processo-constituente/sugestoes-dos-constituintes/arquivos/sgco2801-2900. Acesso: 10/ setembro/2018.

DOMINGUES, Petrônio. Movimento Negro Brasileiro: Alguns Apontamentos Históricos. **Tempo**, Niterói, v. 12, n. 23, p. 100-122, 2007.

ELTIS, David; BEHRENDT, Stephen D.; RICHARDSON, David. A participação dos países da Europa e das Américas no tráfico transatlântico de escravos: novas evidências. **Revista Afro-Ásia**, Universidade Federal da Bahia, Salvador, n.24, p.9-50,2000. Disponível em http://www.afroasia.ufba.br/pdf/afroasia_n24_p9.pdf.

FABIANE, Aldemir. **Os novos quilombos: Luta pela terra e afirmação étnica no Brasil (1988-2008)**.2008. 169 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em História da Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2008.

FERREIRA, Augusta Eulália. **Educação escolar quilombola: Uma perspectiva identitária a partir da escola estadual Maria de Arruda Muller**. 2015. 174 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2015.

FERREIRA, Cristina dos Santos. Trocar saberes e repensar a escola nas comunidades negras do Ausente, Baú e Quartel do Indaiá. IN: BRAGA, Maria Lúcia de Santana Braga; SOUSA, Edileuza Penha de; PINTO, Ana Flávia Magalhães (org). **Ensino Médio: mercado de trabalho, religiosidade e educação quilombola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, p.333-348,2006.

FORQUIN, Jean-Claude. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. **Teoria & Educação**; Discurso pedagógico, cultura e poder. Porto Alegre, n.5, p. 28-49, 1992.

FRANCO, Lara Luísa Silva Gomes. **Educação Quilombola, Resistência e Empoderamento: Estudo na Comunidade Quilombola de São Domingos, Paracatu, MG**. 2018. 134 f. Dissertação (Mestrado) – Pós-Graduação em Programa de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2014.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17^a.ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

FREITAS, Neide; QUEIROZ, Sônia (org). Vissungos: Cantos afrodescendentes em Minas Gerais. 3 ed. Belo Horizonte: **Viva Voz/ FALE/ UFMG**, 2015.

GADOTTI, Moacir. **Extensão Universitária: Para quê?** Brasil: Instituto Paulo Freire, 2017. Disponível em: https://www.paulofreire.org/images/pdfs/Extens%C3%A3o_Universit%C3%A1ria_-_Moacir_Gadotti_fevereiro_2017.pdf. Acesso em: 07/11/2018.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá (Coord). **Professores do Brasil: Impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, Bernadete. A Formação de professores no Brasil: Características e problemas. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 31, n. 113, p. 1335-1379, out-dez. 2010.

GATTI, Bernadete. Formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação. Campinas: Autores Associados, 1997.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2014.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas 2002.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas,1999.

GOHN, Maria da Glória. Educação Não Formal, Aprendizagens e Saberes em Processos Participativos. **Investigar em Educação** - II^a Série, Número 1, p. 35-50, 2014.

GOHN, Maria da Glória. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**. Rio de Janeiro, v.14, n.50, p. 27-38, jan./mar. 2006.

GOHN. Maria da Glória. Educação Não Formal, Aprendizagens e Saberes em Processos Participativos. **Investigar em Educação** - II^a Série, Número 1, p. 35 – 50, 2014.

GOHN. Maria da Glória. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v.14, n.50, jan./mar, p. 27-38, 2006.

GOMES, Flávio dos Santos. **Mocambos e Quilombos: Uma história do campesinato negro no Brasil**. 1^a ed. São Paulo: Claro Enigma, 2015.

GOMES, Líliam. Justiça seja feita: Direito Quilombola ao Território. IN: ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de. (org). **Cadernos de debates Nova Cartografia Social: Territórios quilombolas e conflitos Manaus**. Projeto Nova Cartografia Social da Amazônia / UEA Edições, p. 186-195, 2010.

GOMES, Nilma Lino. **A mulher negra que vi de perto: O processo de construção da identidade racial de professoras negras**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 1995.

GOMES, Nilma Lino. Cultura negra e educação. **Revista Brasileira de Educação**, n.23, p.75-85, 2003.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial e Educação no contexto brasileiro: Algumas reflexões. *In*: GOMES, Nilma Lino (org). **Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas. **RBPAE** – v.27, n.1, p. 109-121, jan./abr. 2011.

GOMES, Nilma Lino. Movimento negro e educação: Resignificando e politizando a raça. **Educação e Sociedade**., Campinas, v. 33, n. 120, p. 727-744, jul.-set. 2012.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento negro educador: Saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2017.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v.12, n.1, p.98-209, jan./abr. 2012.

GONÇALVES, Matheus Henrique Velozo; BARBOZA, Natássia Pauline Guerra. Os direitos fundamentais na atribuição da construção da identidade quilombola. **ATHENAS**, Ano VII - Vol. I – p. 70-90, 2018.

GONZALES, L E HASENBALG, C. **Lugar de Negro**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1881.

HAERTER, Leandro. **Narrativas Quilombolas: Outras Histórias e Pedagogias. Pelotas, RS**. 2017. 206 f. Tese (Doutorado) – Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2017.

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej. Transgressão do paradigma da (multi)seriação como referência para a construção da escola pública do campo. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 35, nº. 129, p. 1165-1182, out.-dez, 2014.

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej; CARDOSO, Maria Bárbara da Costa. Educação do campo na Amazônia: Interfaces com a educação quilombola. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 7, n. 13, p. 425-438, jul./dez. 2013. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Acesso em 25/11/2018.

JESUS, José Nilson Silva de. **A Lei nº 10.639/2003: À Luz das Práticas Pedagógicas em Escolas Quilombolas no Alto Rio Trombetas. Oriximiná, PA**. 2017. 163 f. Dissertação (Mestrado) – Pós-Graduação em Programa de Educação da Universidade do Oeste do Pará, Santarém, 2017.

JORGE. Amanda Lacerda. **O processo de Construção da Questão quilombola: Discurso em disputa**. Rio de Janeiro: Gramma, 2016.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto historiográfico. Tradução: Gizele de Souza. **Revista Brasileira de História da Educação**, São Paulo, n. 1, p. 9-44, 2001.

LEITE, Ilka Boaventura. Os Quilombos no Brasil: Questões Conceituais e Normativas. **Etnográfica**, Vol. IV, p. 333-354, (2), 2000.

LEITE, Maria Jorge dos Santos. **Movimento Social Quilombola: Processos educativos**. 1ª. Edição, Curitiba: Appris editora, 2016.

LEITE. Ilka Boaventura. Humanidades Insurgentes: Conflitos E Criminalização Dos Quilombos. IN: ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de. (org). **Cadernos de debates Nova Cartografia Social: Territórios quilombolas e conflitos Manaus**. Projeto Nova Cartografia Social da Amazônia / UEA Edições, p. 17-40, 2010.

LELIS, Isabel Alice. Do ensino de conteúdos aos saberes do professor: mudança de idioma pedagógico? **Educação e Sociedade**, ano XXII, n. 74, p. 43-58, abr. 2001.

LEOPOLDO, Dayana Francisco. **Comunidade quilombola São Pedro de Cima (MG): arenas político-pedagógicas e seus sujeitos**. 2016. 135 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2016.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e Pedagogos, para quê?** 12ªed. São Paulo: Cortez, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar: Políticas, estrutura e organização**. 2. Ed.-São Paulo: Cortez 2005.

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

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisas em Educação: Abordagens qualitativas**. 2. Ed. Rio de Janeiro: E.P.U.,2017.

MANZINI, Eduardo José. A entrevista na pesquisa social. **Didática**, São Paulo, v. 26/27, p. 149 – 158, 1990/1991.

MANZINI, Eduardo José. Uso da entrevista em dissertações e teses produzidas em um programa de pós-graduação em educação. **Revista Percurso – NEMO**. Maringá, v. 4, n. 2, p. 149 – 171, 2012.

MARCONI, Maria de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARQUES, Carlos Eduardo. De Quilombos a quilombolas: notas sobre um processo histórico-etnográfico. **Revista de antropologia**, São Paulo, USP, v. 52 nº 1.p.339-374, 2009.

MARQUES, Carlos Eduardo; GOMES, Lílian. A Constituição de 1988 e a ressignificação dos quilombos Contemporâneos Limites e potencialidades. **RBCS** Vol. 28 nº 81, p. 137-152, fevereiro, 2013.

MENDONÇA. Thiago Coqueiro. **Limites e Possibilidades da Educação Quilombola na Sociedade Capitalista**. 2016. 156 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Processos Formativos e Desigualdades Sociais da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2016.

MIRANDA. Shirley Aparecida De. Educação Escolar Quilombola em Minas Gerais: Entre Ausências e Emergências. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17 n. 50, p. 360-383, maio-ago. 2012.

MIRANDA. Shirley Aparecida De. Quilombos e educação: identidades em disputa. **Educar em revista**, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 69, p. 193-207, maio/jun. 2018.

MOLINA, Mônica Castagna. A constituição e a Justicibilidade do Direito à educação dos Povos do Campo. In: SANTOS, Clarice Aparecida dos (Org). **Educação do Campo: Campo, políticas públicas e educação**. Brasília: Incra/MDA, p.19-33, 2008.

MORAIS, Vanessa Alves de. **Educação Escolar Quilombola: Saberes e Fazeres Docentes no Contexto da Escola Verena Leite de Brito, Vila Bela. Cuiabá, MT.** 2018. 165 f. Dissertação (Mestrado) Pós-Graduação em Programa de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso. Cuiabá, 2018.

MOREIRA, Agda Marina Ferreira. **O processo educativo da comunidade quilombola de Carrapatos da Tabatinga: a afirmação identitária e a formação de sujeitos engajados mediante transmissão oral de uma memória compartilhada.** 2016. 183 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

MOREIRA, Déborah Luíza. **Território, luta e educação: dimensões pulsantes nos enfrentamentos dos conflitos socioambientais mapeados no Quilombo de Mata Cavallo. Cuiabá, MT.** 2017. 162 f. Dissertação (Mestrado) – Pós-Graduação em Programa de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2017.

MOREIRA, Déborah Luíza. **Território, luta e educação: dimensões pulsantes nos enfrentamentos dos conflitos socioambientais mapeados no quilombo de Mata Cavallo.** 2017. 162 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2017.

MOURA, Clovis. **Rebeliões na senzala, quilombos, insurreições, guerrilhas.** São Paulo: Ciências Humanas, 1981.

MUNANGA, Kabengele. Origem e histórico do quilombo na África. **Revista USP**, São Paulo (28). Dezembro/fevereiro, p. 56.-63, 1995/1996.

NASCIMENTO, Abdias do. **O Genocídio do Negro Brasileiro.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

NASCIMENTO, Abdias. **O Quilombismo.** Petrópolis: Editora Vozes, 1980.

NASCIMENTO, Elisa Larkin. **Grandes Vultos que Honraram o Senado – Abdias Nascimento.** Brasília, DF: Senado Federal/Coordenação de Edições Técnicas, 2014.

NERES, Manoel Barbosa. **Educação quilombola em Mesquita: estudo da gestão da escola a partir do processo histórico, emancipatório e das relações de conflito.** 2015. 150 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2015.

NÓVOA, Antônio. O processo histórico de profissionalização do professorado. In: NÓVOA, Antônio (Org.). **Profissão Professor.** Porto Editora: Porto, 1995.

NÓVOA, Antônio. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. **Teoria e Educação**, nº4, Porto Alegre: Pannônica, 1991.

NUNES, Georgina Helena Lima. Educação escolar quilombola: Processos de constituição e algumas experiências. **Revista da ABPN**. v. 8, n. 18, p.107-131, nov. 2015 – fev. 2016.

NUNES, Georgina Helena Lima. Educação escolar quilombola: Processos de constituição e algumas experiências. **Revista da ABPN**, v. 8, n. 18 nov – fev. 2016, p.107-131, 2015.

NUNES, Georgina Helena Lima. Educação formal e informal: O diálogo pedagógico necessário em comunidades remanescentes de quilombos. IN: BRAGA, Maria Lúcia de Santana Braga; SOUSA, Edileuza Penha de; PINTO, Ana Flávia Magalhães (org). **Ensino Médio: mercado de trabalho, religiosidade e educação quilombola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, p.349-365 2005.

NUNES, Georgina Helena Lima. Educação Quilombola. In: **BRASIL, Ministério da Educação. Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais**. Secretária de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade- Brasília, p.137-154, 2006.

NUNES, Georgina Helena Lima. Educação Quilombola. In: **BRASIL, Ministério da Educação. Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade- Brasília, p.137-154, 2010.

NUNES. Educação Escolar Quilombola e Lei 10.639/03: cartografias territoriais e curriculares. **Identidade!** São Leopoldo, v. 19 n. 2, p. 89-99, jul.-dez. 2014.

O'DWYER. Eliane Cantarino. Terra de quilombos: identidade étnica e os caminhos do reconhecimento. **TOMO**, São Cristóvão SE, Nº 11 jul./dez. p. 43-58, 2007.

O'DWYER. Eliane Cantarino. Terras de quilombo no Brasil: direitos territoriais em construção. **Ariús**, Campina Grande, v. 14, n. 1/2, jan./dez. p. 9–16, 2008.

O'DWYER. Eliane Cantarino (Org.). Quilombos: Identidade étnica e territorialidade. Rio de Janeiro: Editora FGV, p. 43-83, 2002.

OLIVEIRA, Bruna Maria de. **Práticas corporais e os fazeres pedagógicos: Perspectivas da educação escolar quilombola**. 2017. 222 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2017.

OLIVEIRA, R. I. R.; GASTAL, M. L. Educação Formal Fora da Sala de Aula - Olhares sobre o Ensino de Ciências Utilizando Espaços Não Formais. In: **VII ENPEC - Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências**, Florianópolis, 2009.

PALERMO, Luis Claudio. Disputas no campo da historiografia da escravidão brasileira: perspectivas clássicas e debates atuais. **Dimensões**, v. 39, jul.-dez. p. 324-347, 2017.

PAULA, João Antônio de. A extensão universitária: História, conceito e propostas. Interfaces - **Revista de Extensão**, v. 1, n. 1, p. 05-23, jul./nov. 2012.

PEREIRA, Júnia Sales. Diálogos sobre o Exercício da Docência - recepção das leis 10.639/03 e 11.645/08. **Educ. Real**, Porto Alegre, v. 36, n.1, p. 147-172, jan./abr., 2011.

PEREIRA, Luciano da Silva. **Trajetória de vida, estratégias de resistência e protagonismo de professoras quilombolas da comunidade de Chumbo/Poconé/MT**. 2017. 209 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2017.

PEREIRA, Amilcar Araújo. O movimento negro brasileiro e a Lei Nº 10.639/2003: Da criação aos desafios para a implementação. **Revista Contemporânea de Educação**, vol. 11, n. 22, p. 13-30, ago/dez de 2016.

PERES, Érica de Sousa. **Crianças Quilombolas Marajoaras: Saberes e Vivências Lúdicas**. Belém, PA. 2018. 200 f. Dissertação (Mestrado) – Pós-Graduação em Programa de Educação da Universidade Estadual do Pará, Belém, 2018.

PIMENTA, Selva Garrido (org). **Professores reflexivos no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

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

PURIFICAÇÃO, Josemar Oliveira. **Educação escolar quilombola: Um estudo sobre os aspectos difundidos no quilombo Rio das Rãs**. 2015. 181 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Salvador, 2015.

QUEIRÓZ, Suely Robles Reis de. Escravidão negra em debate. In: FREITAS, Marcos Cezar (Org.). **Historiografia brasileira em perspectiva**. São Paulo: Contexto, 1998.

RATTS, Alecsandro J. P; COSTA, Kênia Gonçalves; BARBOSA, Douglas da Silva. Obstáculos e perspectivas dos kalungas no campo educacional. IN: BRAGA, Maria Lúcia de Santana Braga; SOUSA, Edileuza Penha de; PINTO, Ana Flávia Magalhães (org). **Ensino Médio: mercado de trabalho, religiosidade e educação quilombola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, p. 309-332, 2006.

RODRIGUES, Vera. Programa Brasil Quilombola: Um ensaio sobre a política pública de promoção da igualdade racial para comunidades de quilombos. **Cadernos Gestão Pública e Cidadania**, São Paulo, v. 15, n. 57, p.263-278, 2010.

ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro: ANPED; Campinas: Autores Associados, v. 12, n. 34, p. 94-103, jan./abr. 2007.

SADER, Eder. **Quando novos personagens entram em cena: Experiências, falas e lutas dos trabalhadores da grande São Paulo, 1970-980**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

SANTANA, Carlos Eduardo Carvalho de. **“Pelejando e Arrudiando”**. **Processos educativos na afirmação de uma identidade negra em território quilombola: Baixa da Linha**. 2015, 268 f. Tese (Doutorado)-Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2015.

SANTOS, Ana Cristina Conceição. O II Encontro Nacional de Mulheres Negras pelo olhar das ativistas baianas. **Gênero**, Niterói, v.17, n.1, p. 7- 25, 2.set. 2016.

SANTOS, G. As Relações raciais no Brasil contemporâneo. In: NOGUEIRA, J.C; PASSOS, J.C; SILVA, V.B.(org). **Negros no Brasil: política, cultura e pedagogia**. Florianópolis: Atilénde, 2002.

SANTOS, Joel Rufino dos. O movimento negro e a crise brasileira. **Políticas e Administração**. Rio de Janeiro, n.2, p. 285-308, jul./set. Edição especial: Movimentos sociais.

SANTOS, José Rodrigo Pontes dos. **Juventudes Quilombolas: Memória, Resistência e Construção de Identidades**. Belém, PA. 2018. 161 f. Dissertação (Mestrado) – Pós-Graduação em Programa Educação (PPGED) da Universidade Federal do Pará, Belém, 2018b.

SANTOS, Lorene Dos. **Saberes e Práticas docentes em redes de trocas: Educação das relações étnico raciais em questão**. Belo Horizonte: Editora PUC Minas, 2018a.

SANTOS, Lorene dos. **Saberes e práticas em Redes de Trocas: a temática africana e afro-brasileira em questão**. 2010, 352 f. Tese (Doutorado)- Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

SANTOS, Pedro Fernando dos. **Memórias que educam: narrativas de velhos do quilombo de Santana-PE para a formação da juventude e preservação dos saberes da tradição**. 2015. 145 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Mossoró, 2015.

SANTOS, Silvana Alves dos. **Saberes e Fazeres dos Professores da Área de Linguagem, Códigos e suas tecnologias, em uma Escola do Quilombo Itambé. Cuiabá, MT**. 2018. 207 f. Dissertação (Mestrado) – Pós-Graduação em Programa de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2018c.

SANTOS, Teresa Cristina Salles. **Educação Quilombola e Contemporaneidade: um estudo em diálogo com a Escola Municipal do Quilombo do Campinho**. Rio de Janeiro, RJ. 2017. 81 f. Dissertação (Mestrado) – Pós-Graduação em Programa de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

SANTOS, Zizele Ferreira. **Situações Juvenis: juventudes e políticas públicas no quilombo morrinho em Poconé**. 2016. 146 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2016.

SCALABRIN, Maria Aldenira Reis. **Fios e Desafios na formação continuada de professoras no quilombo Tingu, oeste paraense: experiências permeadas pela linguagem e pela cultura**. 2016. 289 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2016.

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antônio (org). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SCHWARTZ, Stuart. **Gilberto Freyre e a História Colonial: “Uma Visão Otimista do Brasil”**. In: FALCÃO, Joaquim; ARAÚJO, Rosa Maria Barboza de. O imperador das Ideais. Gilberto Freyre em questão. Rio de Janeiro: Topbooks, 2001.

SECCHI, Leonardo. **Políticas públicas: conceitos, esquemas de análise, casos práticos**. São Paulo: Cengage Learning, 2014.

SILVA, A.C. **A Discriminação do negro no livro didático**. Salvador: Ceao/CED, 1995.

SILVA, Ariosto Moura da. **Educação social e escolar, além da luta pela terra: O Quilombo do Sítio Velho. Teresina, PI**. 2017. 276 f. Tese (Doutorado) – Pós-Graduação em Programa de Educação do Centro de Ciências da Educação Professor Mariano da Silva Neto da Universidade Federal do Piauí, Piauí, 2017.

SILVA, Fabiany de Cássia Tavares. Cultura Escolar: quadro conceitual e possibilidades de pesquisa. **Educar**, Curitiba, n. 28, p. 201-216, 2006.

SILVA, Givânia Maria. **Educação e luta política no quilombo de Conceição das Crioulas**. 1. Ed., Curitiba: Appris, 2016a.

SILVA, Jairza Fernandes Rocha da. **Deslocamentos Identitários de Gênero e Raça de Professoras Negras na Educação Escolar Quilombola em Minas Gerais. Belo Horizonte, MG**. 2018. 118 f. Dissertação (Mestrado) – Pós-Graduação em Programa de Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018b.

SILVA, João Estevão da. **Escola Negros do Osso: Concepções, Práticas Pedagógicas e Significados Culturais de uma Comunidade Quilombola. Pesqueira, PE**. 2018. 151 f. Dissertação (Mestrado) – Pós-Graduação em Programa de Educação da Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2018a.

SILVA, Lucia Helena Ramos da. **Os sentidos atribuídos às identidades de mulheres quilombolas na escola de educação quilombola**. 2016. 115 f.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Educação, Cultura e Identidades da Universidade Federal Rural de Pernambuco e Fundação Joaquim Nabuco, Recife, 2016b.

SILVA, Luciane Teixeira da. **Educação escolar e identidade quilombola: Um enfoque na comunidade Nossa Senhora do Perpetuo Socorro, município de Abaetetuba, Estado do Pará.** 2015. 99 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará, Belém, 2015.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. **Educação.** Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3 (63), p. 489-506, set./dez. 2007.

SILVA, Tomas Tadeu. **Documento de identidade: Uma introdução às teorias do currículo.** Autêntica, 1999.

SIMÕES, Everton Machado. **África Banta na região diamantina: Uma proposta de análise etimológica.** 2014. 196 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade de São Paulo, 2014.

SLENES, R. W. **Na senzala, uma flor: Esperanças e recordações na formação da família escrava (Brasil Sudeste, Século XIX).** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

SOARES, Cristiane Caroline de Almeida. **Educação Ambiental na Comunidade Quilombola De Mata Cavalo: Diálogos da Arte, Cultura e Natureza.** 2018. 192 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2018.

SOUZA, Bárbara Oliveira. **Aquilombar-se: Panorama sobre o Movimento Quilombola Brasileiro.** 1ª. Edição, Curitiba: Appris editora, 2016.

SOUZA, Bárbara Oliveira. Movimento Quilombola: Reflexões sobre seus aspectos políticos organizativos e identitários. **26ª. Reunião Brasileira de Antropologia-Dilemas da (Des) Igualdade na Diversidade.** 01 e 04 de junho, Porto Seguro, 2008.

SOUZA, Edileuza de; NUNES, Georgina Helena Lima; MELO, Willivane Ferreira de Melo. Quilombo, memória e território: Reflexões sobre a educação escolar. In: SOUZA, Edileuza de; NUNES, Georgina Helena Lima; MELO, Willivane Ferreira de Melo. **Memória, territorialidade e experiências de educação escolar quilombola.** Pelotas: Ed. UFPel, p. 19-37, 2016.

SOUZA, Márcia Lúcia Anacleto. **“Ser quilombola”: identidade, território e educação na cultura infantil.** 2015. 265 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015.

SOUZA, Shirley Pimentel de. **Educação escolar quilombola: as pedagogias quilombolas na construção curricular**. 2015. 115 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O Trabalho Docente: Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 9.ed, Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2017

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; LAHYE, L. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do Saber docente. Teoria e Educação, nº4, Porto Alegre: **Pannônica**, 1991.

THOMPSON, E.P. **A Economia Moral da Multidão Inglesa no Século XVIII**. IN: Costumes em Comum. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VAINFAS, Ronaldo. Colonização, Miscigenação e questão racial: notas sobre equívocos e tabus da historiografia brasileira. **Revista Tempo**, v. 8, p. 7-22, 1999.

VEIGA, I. P. **Caminhos da profissionalização do magistério**. Campinas: Papalivros, 1998.

VIZOLLI, Idemar; SANTOS, Rosa Maria Gonçalves; MACHADO, Renato Francisco. Saberes Quilombolas: Um estudo no processo de produção da farinha de mandioca. **Bolema**, Rio Claro (SP), v. 26, n. 42B, p. 589-608, abr. 2012.

VOLSKI, Verônica. **O jogo em jogo: educação das relações étnico-raciais e a compreensão das regras por crianças quilombolas**. 2015. 124 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Centro-Oeste – Unicentro, Guarapuava, 2015.

APÊNDICES

Apêndice A- Roteiro para observação em sala de aula

Como os educadores se organizam no cotidiano em sala de aula?

Que ações cotidianas permitem identificar o comprometimento dos profissionais da escola com a efetivação da educação escolar quilombola?

Como os profissionais da escola se relacionam com a Comunidade?

Existe uma efetiva participação da Comunidade nas ações da escola?

Como as aulas são ministradas? Como é a atitude, a postura desse professor no trato das questões quilombola e/ou étnico raciais?

Quais estratégias de ensino são utilizadas pelos professores?

Como se dá a participação dos educandos?

Como é a interação dos pais dos alunos com a escola?

Apêndice B - Perguntas para as professoras

Fale um pouco sobre a sua vida pessoal e profissional, por que se tornou professora?

Que conteúdos a escola ensina?

De que forma a escola trabalha a temática Africana, Afro brasileiro e quilombola nas escolas?

Quais os valores que permeiam a educação da escola?

Identidades negras/identidades quilombolas são temas trabalhados na escola? Desde quando?

O que você entende por identidades/culturas negras/identidades quilombolas?

Que estratégias e metodologias são usadas para alcançar os objetivos da aula?

Qual é, ou se existe, uma intencionalidade de realizar determinada atividade pedagógica sobre a temática racial e quilombola?

O que se entende por práticas pedagógicas e como eles avaliam a sua prática nas questões sobre a temática étnico racial e quilombola?

Vocês acham que a cultura quilombola faz parte da história e cultura brasileira?

A cultura quilombola está satisfatoriamente representada pelos livros didáticos usados na escola?

Como você avalia as atividades de formação continuada realizada com o projeto de extensão “Educação Escolar Quilombola”?

Durante sua formação acadêmica temas como quilombos, ou questões étnico raciais foram trabalhados?

Como é a sua relação com a Comunidade? Os pais e/ou a Comunidade procuram se inserir nas atividades da escola?

Você procura trabalhar com a realidade da Comunidade em sala de aula? Ou seja, procura aproximar a escola da Comunidade e a Comunidade dentro da escola?

Conhece a Lei 10.639 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para educação escolar quilombola?

Procura se especializar na temática étnico racial e quilombola? De que forma?

Como é a atuação da Secretaria de Educação do Serro com a escola? Qual é a sua avaliação dessas atuações?

Quais são as principais dificuldades em trabalhar com o tema educação escolar quilombola?

Apêndice C – Termo de termo de consentimento livre e esclarecido das professoras e quilombolas

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



PUC Minas

N.º Registro CEP: CAAE

Título do Projeto: O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA EM UMA COMUNIDADE NO MUNICÍPIO DO SERRO: Diálogos com professoras, Comunidade e outros sujeitos sociais

Prezado Sr(a),

Você está sendo convidado a participar de uma pesquisa que estudará o processo de construção de propostas pedagógicas para a efetivação da educação escolar quilombola, vivenciadas na escola da Comunidade e Ausente, no município do Serro, MG, envolvendo diálogos entre professoras, Comunidades e outros sujeitos sociais

Você foi selecionado(a) porque é professor que atua em escolas quilombolas ou é responsável legal por um dos alunos que são atendidos em escolas quilombolas. A sua participação nesse estudo consiste em realizar uma entrevista semiestruturada sobre a sua prática e propostas pedagógicas no que tange a educação escolar quilombola, no caso dos professores. E no caso dos pais, consiste em realizar a entrevista sobre os diálogos existentes, ou não, entre a escola e comunidade, dito de outro modo, como a comunidade quilombola, por meio dos pais dos alunos que estudam nessas escolas, interagem e realizam ações que valorizam a cultura e identidade quilombola dentro da escola.

Sua participação é muito importante e voluntária e, conseqüentemente, não haverá pagamento por participar desse estudo. Em contrapartida, você também não terá nenhum gasto. As informações obtidas nesse estudo serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação em todas as fases da pesquisa. Inclusive na apresentação dos resultados em publicação científica ou educativa, uma vez que os resultados serão sempre apresentados como retrato de um grupo e não de uma pessoa. Você poderá se recusar a participar ou a responder algumas das questões a qualquer momento, não havendo nenhum prejuízo pessoal se esta for a sua decisão.

Os resultados dessa pesquisa servirão para embasar estudos futuros sobre educação escolar quilombola, bem como irá compor a base científica acadêmica sobre o tema, e visando dar uma contribuição ao tema. Além disso o estudo tem por objetivo acrescentar, dentro do que for possível, reflexões para a educação escolar quilombola, baseado na prática do docente e sua relação com a comunidade.

Todo material coletado durante a pesquisa ficará sob a guarda e responsabilidade do pesquisador responsável pelo período de 5 (cinco) anos e, após esse período, será destruído.

Para todos os participantes, em caso de eventuais danos decorrentes da pesquisa, será observada, nos termos da lei, a responsabilidade civil.

Você receberá uma via deste termo constando o telefone e endereço do pesquisador responsável, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Pesquisador responsável: **Matheus Henrique Velozo Gonçalves.**

Este estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, coordenado pela Prof.^a Cristiana Leite Carvalho, que poderá ser contatada em caso de questões éticas, pelo telefone 3319-4517 ou e-mail cep.proppg@pucminas.br.

O presente termo será assinado em 02 (duas) vias de igual teor.

Belo Horizonte, .

Dou meu consentimento de livre e espontânea vontade para participar deste estudo.

Nome do participante (em letra de forma)

Assinatura do participante ou representante legal

Data

Eu, **Matheus Henrique Velozo Gonçalves** comprometo-me a cumprir todas as exigências e responsabilidades a mim conferidas neste termo e agradeço pela sua colaboração e sua confiança.

Assinatura do pesquisador

Data

Av. Dom José Gaspar, 500 - Fone: 3319-4517 - Fax: 3319-4517
CEP 30535.610 - Belo Horizonte - Minas Gerais - Brasil e-mail: cep.proppg@pucminas.br

Apêndice D: Tabela Teses e Dissertações de 2015

Autor	Natureza do trabalho/Título	Programa/Instituição	Comunidade/Estado
ALVES, Aline Neves Rodrigues	Dissertação/Juventude quilombola: projetos de vida, sonhos comunitários e luta por reconhecimento	Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais	Barro Preto/ Minas Gerais
COSTA, Alisson Silva da	Dissertação/Educar na tradição: diálogos com a comunidade quilombola Mesquita	Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília	Quilombo de Mesquita/ Goiás
FERREIRA, Augusta Eulália	Dissertação/Educação Escolar Quilombola: uma perspectiva identitária a partir da Escola Estadual maria de Arruda Muller	Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso	Comunidade Abolição/Mato Grosso
NERES, Manoel Barbosa	Dissertação/Educação Quilombola em Mesquita: estudo da gestão da escola a partir do processo histórico, emancipatório e das relações de conflito	Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica de Brasília	Quilombo de Mesquita/ Goiás
PURIFICAÇÃO, Josemar Oliveira	Dissertação/Educação Escolar Quilombola: um estudo sobre os aspectos difundidos no quilombo Rio das Rãs	Programa Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia	Quilombo Rio das rãs/Bahia
SANTOS, Pedro Fernando dos	Dissertação/Memórias que Educam: narrativas de velhos do quilombo de Santana-PE para a formação da juventude e preservação dos saberes da tradição	Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte	Quilombo de Santana/Pernambuco
SILVA, Luciene Teixeira	Dissertação/Educação Escolar e Identidade Quilombola: um enfoque na comunidade Nossa Senhora do Perpetuo Socorro, município de Abaetetuba, Estado do Pará	Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará	Comunidade Nossa Senhora do Perpetuo/Pará
SOUZA, Márcia Lúcia Anacleto De	Tese/ "Ser Quilombola": identidade, território e educação na cultura infantil	Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas	Quilombo Brotas/ São Paulo
AMÉRICO, Márcia Cristina	Tese/Ivaporunduva e Macuanda: estudo etnográfico sobre educação, trabalho e modos de sociabilidade	Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Metodista de Piracicaba	Quilombo de Ivaporunduva/ São Paulo Macuanda/ Moçambique

Apêndice E: Tabela Teses e Dissertações de 2016

Autor	Natureza do trabalho/Título	Programa/Instituição	Comunidade/Estado
CARVALHO, Francisca Edilza Barbosa De Andrade	Dissertação/Educação Escolar Quilombola na Comunidade Baixio - Barra do Bugres/MT: avanços e desafios	Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso	Comunidade Baixio - Barra do Bugres/Mato Grosso
LEOPOLDO, Dayana Francisco	Dissertação/Comunidade quilombola São Pedro de Cima (MG): arenas político-pedagógicas e seus sujeitos	Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro	Comunidade quilombola São Pedro de Cima/ Minas Gerais
MENDONÇA, Thiago Coqueiro	Dissertação/Limites e Possibilidades da Educação Quilombola na Sociedade Capitalista	Programa de Pós-Graduação em Processos Formativos e Desigualdades Sociais, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro	Quilombo de Santana/ Rio de Janeiro
MOREIRA, Agda Marina Ferreira	Dissertação/O Processo Educativo da Comunidade Quilombola de Carrapatos da Tabatinga: a afirmação identitária e a formação de sujeitos engajados mediante transmissão oral de uma memória compartilhada	Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais	Comunidade Quilombola De Carrapatos Da Tabatinga/ Minas Gerais
SANTOS, Zizele Ferreira Dos	Dissertação/Situações juvenis: juventudes e políticas públicas no Quilombo morrinho em Poconé/MT	Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso	Quilombo Morrinho/Mato Grosso
SILVA, Lucia Helena Ramos da	Dissertação/Os sentidos atribuídos às identidades de Mulheres Quilombolas na Escola de Educação Quilombola	Programa de Pós-graduação em Educação Universidade Federal Rural de Pernambuco e Fundação Joaquim Nabuco	(?)/ Pernambuco
CARVALHO, Herli Sousa	Tese/No chão Quilombola: os rebentos narram suas percepções acerca da escola de infância da Comunidade Cajueiro I em Alcântara	Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte	Comunidade Cajueiro I/ Maranhão
SCALABRIN, Maria Aldenira Reis	Tese/Fios e Desafios na Formação Continuada de Professoras no Quilombo Tiningu, Oeste Paraense: experiências permeadas pela linguagem e pela cultura	Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas	Quilombo Tiningu/ Pará

Apêndice F: Tabela Teses e Dissertações de 2017

Autor	Natureza do trabalho/Título	Programa/ Instituição	Comunidade/ Estado
COSTA, Benedita Rosa da	Dissertação/Comunidade Quilombola Tanque do Padre: memórias, narrativas e vivências	Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso	Quilombo Tanque do Padre/Mato Grosso
CAMPOS, Jocimar Jesus	Dissertação/As Narrativas Míticas da Comunidade Quilombola de Morrinhos / Poconé / MT e os Fazeres Escolares	Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso	Quilombola de Morrinhos/ Mato Grosso
MOREIRA, Déborah Luíza	Dissertação/Território, luta e educação: dimensões pulsantes nos enfrentamentos dos conflitos socioambientais mapeados no Quilombo de Mata Cavalo	Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso	Quilombo de Mata Cavalo/ Mato Grosso
SANTOS, Teresa Cristina Salles	Dissertação/Educação Quilombola e Contemporaneidade: um estudo em diálogo com a Escola Municipal do Quilombo do Campinho	Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro	Quilombo do Campinho da Independência/ Rio de Janeiro
JESUS, José Nilson Silva de	Dissertação/A Lei Nº 10.639/2003: à luz das práticas pedagógicas em escolas quilombolas no Alto Rio Trombetas- Oriximiná/PÁ	Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará	Quilombo Alto Rio Trombetas/ Pará
OLIVEIRA, Bruna Maria de	Dissertação/Práticas Corporais e os Fazeres Pedagógicos: perspectivas da Educação Escolar Quilombola	Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso	Comunidade Quilombola de Campina de Pedra/ Mato Grosso Comunidade Quilombola do Chumbo/ Mato Grosso
PEREIRA, Luciano da Silva	Dissertação/Trajatória de vida, estratégias de resistência e protagonismo de professoras quilombolas da Comunidade de Chumbo/Poconé/MT	Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso	Comunidade Quilombola de Chumbo/ Mato Grosso
SILVA, Ariosto Moura	Tese/Educação Social e Escolar, além da Luta Pela Terra: o Quilombo Do Sítio Velho	Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí	Quilombo Sítio Velho/ Piauí
HAERTER, Leandro	Tese/Narrativas Quilombolas: outras Histórias e Pedagogias	Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas	Cerro das Velhas/Rio Grande do Sul

Apêndice G: Tabela de Tese e Dissertações de 2018

Autor	Natureza do trabalho/Título	Programa/ Instituição	Comunidade/ Estado
MORAIS, Vanessa Alves de	Dissertação/Educação Escolar Quilombola: Saberes e Fazeres Docentes no Contexto da Escola Verena Leite de Brito, Vila Bela-MT.	Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso	Comunidades Quilombolas do Vale do Guaporé/ Mato Grosso
FRANCO, Lara Luisa Silva Gomes	Dissertação/Educação Quilombola, Resistência e Empoderamento: Estudo na Comunidade Quilombola de São Domingos, em Paracatu (MG)	Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal De Uberlândia	Comunidade Quilombola de São Domingos/Minas Gerais
SOARES, Cristiane Caroline de Almeida	Dissertação/Educação Ambiental na Comunidade Quilombola de Mata Cavalo: Diálogos da Arte, Cultura e Natureza	Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso	Comunidade Quilombola de Mata Cavalo/ Mato Grosso
PERES, Érica de Sousa	Dissertação/Crianças Quilombolas Marajoaras: saberes e vivências Lúdicas	Pós-Graduação em Educação na Universidade Estadual do Pará	Comunidade Vila de Mangueira/Pará
SANTOS, José Rodrigo Pontes dos	Dissertação/Juventudes Quilombolas: Memória, Resistência e Construção de Identidades	Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará	Comunidade Quilombola Itaboca/Pará Comunidade Quilombola Cacoal/ Pará Comunidade Quilombola Quatro Bocas/Pará
SILVA, João Estevão da	Dissertação/Escola Negros do Osso: Concepções, Práticas Pedagógicas e Significados Culturais de uma Comunidade Quilombola em Pesqueira – PE	Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Campina Grande	Comunidade Quilombola Negros do Osso/ Pernambuco
SANTOS, Silvana Alves dos	Dissertação/Saberes e Fazeres dos Professores da área de Linguagem, Códigos e suas Tecnologias, em uma Escola do Quilombo Itambé/MT	Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso	Comunidade Quilombola de Itambé/ Mato Grasso
SILVA, Jairza Fernandes Rocha da	Dissertação/Deslocamentos Identitários de Gênero e Raça de Professoras negras na Educação Escolar Quilombola Em Minas Gerais	Programa De Pós-Graduação em Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade De Educação Da Universidade Federal De Minas Gerais	Minas Gerais
ANDRADE, Edna Vaz de	Dissertação/Um estudo da Lei 10.639/2003 e da Resolução n. 8 de 20 de novembro de 2012: os desafios da materialidade na Comunidade quilombola Boa Morte – Minas Gerais	Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais	Comunidade Quilombola de Boa Morte/ Minas Gerais
BASTOS, Luciete de	Tese/Educação: culturas das infâncias e identidades em construção no quilombo	Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação da	Comunidade Quilombola de

Cássia Souza Lima	Sambaíba, Caetité-BA/Brasil	Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais	Sambaíba/ Bahia
----------------------	-----------------------------	---	-----------------