

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
Programa de Pós-graduação em Educação:
Conhecimento e Inclusão Social em Educação

Gilmara Silva Souza

**DAS FRONTEIRAS: mulheres, gestão quilombola e gestão escolar
no quilombo-ribeirinho de Alegre | Januária - MG**

Belo Horizonte
2017

Gilmara Silva Souza

**DAS FRONTEIRAS: MULHERES, GESTÃO QUILOMBOLA E GESTÃO ESCOLAR
NO QUILOMBO-RIBEIRINHO DE ALEGRE | JANUÁRIA - MG**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação: Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação. Linha de Pesquisa: Educação, Cultura, Movimentos Sociais e Ações Coletivas.

Orientadora: Profa. Dra. Shirley Aparecida de Miranda

Belo Horizonte
2017

S729d
T

Souza, Gilmaria Silva, 1988-

Das fronteiras [manuscrito] : mulheres, gestão quilombola e gestão escolar no quilombo-ribeirinho de Alegre | Januária -- MG / Gilmaria Silva Souza. - Belo Horizonte, 2017.

107 f. : enc, il., color.

Dissertação -- (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

Orientadora: Shirley Aparecida de Miranda.

Bibliografia: f. 103-105.

Anexos: f. 106-107.

1. Educação -- Teses. 2. Quilombos -- Januária (MG) -- Teses. 3. Quilombolas -- Mulheres -- Teses. 4. Comunidade e escola -- Teses. 5. Comunidades Tradicionais -- Teses. 6. Educação comunitária -- Teses. 7. Comunidades Tradicionais -- Organização e administração -- Teses. 8. Escolas -- Organização e administração -- Teses. 9. Discriminação na educação -- Teses. 10. Discriminação racial -- Teses. 11. Racismo -- Teses. 12. Educação -- Relações étnicas -- Teses. 13. Educação feminina -- Relações raciais -- Teses. 14. Januária (MG) -- Educação -- Teses.

I. Título. II. Miranda, Shirley Aparecida de, 1967-. III. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 370.19342

Catálogo da fonte: Biblioteca da FaE/UFGM (Setor de referência)

Bibliotecário: Ivanir Fernandes Leandro CRB: MG-002576/O



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E
INCLUSÃO SOCIAL



FOLHA DE APROVAÇÃO

**Das fronteiras: mulheres, gestão quilombola e gestão escolar no
quilombo - Ribeirinho de Alegre/Januária MG**

GILMARA SILVA SOUZA

Dissertação submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL, como requisito para obtenção do grau de Mestre em EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL, área de concentração EDUCAÇÃO: CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL.

Aprovada em 31 de agosto de 2017, pela banca constituída pelos membros:

Prof(a). Shirley Aparecida de Miranda - Orientador
UFMG

Prof(a). Rodrigo Ednilson de Jesus
UFMG

Prof(a). Patricia Maria de Souza Santana
Prefeitura Municipal de Belo Horizonte/UFMG

Belo Horizonte, 23 de setembro de 2021.

Professora Dra Rosimar de Fátima Oliveira
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação:
Conhecimento e Inclusão Social - FAE/UFMG

À minha família e toda coletividade afrodiaspórica.

AGRADECIMENTOS

Peço licença à Beatriz Nascimento, mulher negra atlântica, historiadora e nordestina, a intelectual que me inspirou e que me encantou, para fazer essa travessia. Ela mobilizou o pensamento, a própria vida para entender todas as conexões que nós fazemos em algum momento. Uma vida preta!

Quero agradecer às muitas mulheres e aos homens que me acompanharam e me fortaleceram nesse processo. Ser mulher preta é maravilhoso, é grande, é revolucionário, é incrível! É ter canais abertos pra se conectar com outras espirais energéticas, com outras sensações que fazem a vida pulsar e morrer dentro e fora de si. Infelizmente, também é tristeza, é angústia silenciosa, é subemprego, é dor no estômago depois de um aperto de mão malicioso. São todas as dores e todas as forças de se manter firme diante ao machismo e ao racismo, dia após dia.

Antes e durante esse curso de mestrado convivi com mulheres maravilhosas, com as quais aprendi a arte do diálogo, compartilhei valiosas reflexões políticas e filosóficas. Com elas aprendi e elaborei muitas coisas que estão nesse texto e outras tantas que se apresentam quando eu falo, quando eu canto, quando eu me posiciono. Com os poucos homens que se fizeram dignos de serem lembrados, por sua escuta e abertura, por suas tentativas honestas e persistentes de aprender a ser gente sem dominar outra pessoa, troquei muitas ideias e energias que contribuíram para deixar esse momento tão significativo.

A cada uma e a cada um, que me fortaleceu na realização dessa pesquisa e dissertação, ao seu modo, no momento que nos foi específico ou contínuo, meu profundo agradecimento e desejo de saúde e alegrias! A vocês: Mamãe (Rosângela), Mandinha (Amanda) e Papai (Gilmar), pelo amor em todas as horas e distâncias, por toda discussão e enfrentamento político diante esse mundo racista e machista, por toda comida feita e televisão desligada, pela alegria de viver com vocês, e principalmente, pelo respeito e admiração construídos dia-a-dia, escolha a escolha que faço para ser linda e feliz como eu sou, muito obrigada!

Shirley, pela parceria, confiança e carinho. Seu cuidado e seu respeito foram bálsamos e vitaminas para essa caminhada na vida política e acadêmica! Você sabe da minha admiração e alegria em trabalhar com a poderosa mulher que você é! A mulher, a intelectual que me olhou nos olhos, me reconheceu pensadora e me acolheu com abraços. Muito obrigada!

Patrícia Santana, minha mãe na militância! A intelectual, a professora-pesquisadora que tenho por referência. A militante que me ensinou o poder do afeto e da assertividade nos espaços de debate político, em especial na educação. Muito obrigada!

Rocío, irmã-sol de tantas reflexões e batalhas de pós-graduação! Coração generoso, companheira das horas *maravilhosas* e tensas! Muito obrigada!

Paula Gonzaga, por me acolher de uma maneira tão generosa em sua vida nessas terras de belos horizontes tão hostis. Por me mostrar o valor revolucionário da amizade e da parceria entre mulheres feministas. Muito obrigada!

Tati, companheira de reflexão e pesquisa, pela alegria da nossa amizade, pelo orgulho de estar perto de uma mulher incrível, que usa sua energia vital e inteligência para a justiça racial. Muito obrigada, principalmente por ser quem você é!

Bitá por me receber em sua vida, sua família, sua comunidade! Por me ensinar tantas coisas num silêncio em forma de sorriso. Por compartilhar comigo tantas ideias e desejos de um mundo melhor pra todo mundo, muito obrigada!

Isabel, Mailsa, Lucilene, Zeta, Cleonice, Vanessa, Tainá, Camila, Dé, Zina, Bena, Regina, Tia Rosa, Dona Zilda e as outras mulheres incríveis do quilombo de Alegre por me permitirem conhecê-las, por me receberem tão bem em suas vidas, suas casas e suas atividades. Por provocarem o melhor de mim, por me ensinarem com tanta generosidade e carinho a dignidade de ser humana, muito obrigada!

Gabi Guerra, pela companhia nos pluriversos das artes, das navegações em corpos e mentes Atlânticas. Por ser malunga generosa e ekedi atenta da minha *Baby Suggs's*. Muito obrigada!

Rio, Rei e Claudinha, pela grandeza de cada um, pelo cuidado e amor em todos os momentos, muito obrigada!

Rafa, pelo amor de *beiju* e senso de justiça que nos uniu, por manter seu coração bom e suas perspicácias conectadas à matriz para transformação desse mundo. Muito obrigada!

Sílvia Miranda e Brendon, amora e amor dos meus dias, pela cumplicidade e carinho de todos os momentos, muito obrigada!

Yone e Audrey, Rodrigo, Camila, Michele, Sílvia Regina, Franz, Aline, Ana Amélia, Andréia, Heloísa, Kelly, Márcia, Vanda, Tânia, Juliana, Divina, Nilma e todas as pessoas do Programa Ações Afirmativas na UFMG minha alegria em conhecê-las, minha gratidão e orgulho em trabalhar coletivamente com vocês!

Regina, Carmen e Raquel, pela fortaleza e carinho do nosso comboio, pelas reflexões e aprendizados compartilhados, muito obrigada!

Cláudia Elizabete, Ana Queiróz, Suely, Ângela, Lisa Feital, Jairza, Evelyn, Jaqueline, Paula Oliveira e todas as mulheres que orientam suas pesquisas nos grupos de Educação e Quilombos que trabalhamos juntas, pela qualidade das reflexões e pelos cuidados na caminhada, muito obrigada!

Glauciane, Eduardo, Lisa, Alysson e todas as pessoas tão queridas do curso Afirmação na Pós, pela ousadia de tentar e conseguir marcar espaço no latifúndio do saber, por me ajudar a questioná-la, por se tornarem a minha turma de faculdade, muito obrigada!

Suelen e Carol, pela densidade das reflexões, pela força da amizade; Tatá Firmato, Tatá Lopes e Mari, pela alegria e fortuna em compartilhar aprendizados sobre gênero e sentimentos do coração; Flávia Simão e Amanda, pela alegria de fortalecer nossas amizades, na convivência tão carinhosa. A todas vocês, pela acolhida tão generosa na vida e na casa de vocês, muito, muito, muito obrigada!

Célia Xakriabá, Johanna, Natália, Roberta, Clau, Ju Tolentino, Ju Góes, Sirlene Passold, todo Bonde das Pretas, o Coletivo Pretas em Movimento e todas as mulheres indígenas, negras, quilombolas que tanto me ensinam no compartilhamento de suas ideias, desejos e reflexões, que estejamos sempre juntas! Minha gratidão a vocês!

Áurea, Flávia, Cida, Regiane, Indiana, Pedro, Jéssica, Evandro e todas as pessoas tão queridas da Gabinetona, por torcerem por mim, compreenderem minhas ausências, só força e gratidão!

Renan, pelos aprendizados e pela loucura, por reunir muitas dimensões num único sopro de ar, pela força dos nossos poderes!

Flávia Tunes, por acreditar e me fortalecer no momento de inscrição e em tantos outros que nos encontramos na FaE, em seu nome eu estendo minha gratidão à todas da FaE que de alguma forma contribuíram com esse processo também.

Rodrigo Ednilson, Patrícia Santana, Santusa Amorim e Carmen Eiterer, pela leitura cuidadosa e valiosas contribuições para o enriquecimento desse trabalho, muito obrigada!

*Quando eu escrevo me desvisto do meu corpo humano.
A Diene quem falou.*

*[...] não guento mais café, coca-cola, guaraná pior que só
posso voltar pro mundo quando esse trem acabar.
olha, tenho que desligar, tenho que voltar
pro mundo da dissertação
das escritas sem fim das concordâncias que
se perdem de cansaço
das coesões que só se
colidem do sono que não
pode bater
da ansiedade que não se despede de
mim dos dedos doloridos de unhas
mordidas*

(Eu, dos momentos de escrita)

RESUMO

Ao partir do histórico e ativo processo de invisibilização e silenciamento sofrido pelas comunidades quilombolas, em decorrência de lógicas de opressão, como o racismo estrutural e institucional do Estado brasileiro, evidencia-se as lutas por reconhecimento e por acesso a direitos sociais, em especial pela educação básica, que estas comunidades empreendem. Nesse processo de luta, as memórias são requisitadas e visitadas, as reflexões sobre as trajetórias de idas, vindas, retornos e trânsitos em outras terras (do presente e do passado) são conectadas ao processo de construção da identidade de quem se é. Essa dissertação apresenta experiências e reflexões surgidas do encontro entre mulheres negras e quilombolas do norte de Minas Gerais e outra mulher negra, aqui pesquisadora e da capital. O objetivo deste trabalho foi compreender como o quilombo de Alegre, em Januária (MG), constrói os processos de gestão internos à comunidade e saber como estes se conectam à luta por reconhecimento junto ao poder público. A partir de um percurso teórico-metodológico etnográfico, negro feminista, quilombola, acompanhado pelas epistemologias do Sul, foram analisados os funcionamentos das práticas de gestão comunitária realizadas por um grupo de mulheres da Associação Quilombola, e a relação dessa gestão com a experiência de gestão escolar presente no quilombo. Verificamos que o conjunto de práticas de gestão comunitária liderado pelas mulheres do quilombo faz funcionar a vida dentro da comunidade, a partir de três elementos: a participação coletiva e interessada das/dos demais quilombolas, a união para a realização de atividades em prol da coletividade, e o cuidado coletivo em diversas situações, como para não haver sobrecarga de atividades em uma pessoa, e para evitar o isolamento e precariedade material e simbólica na família vizinha. Pelas práticas de gestão escolar observadas em campo, constatamos que a escola não trabalha contra a lógica da comunidade quilombola, ao contrário, em muitos momentos observamos o esforço de gestores e professoras para realizar o encontro entre os conhecimentos escolares e os comunitários. Nesse sentido, abre-se a possibilidade da gestão escolar quilombola, presente no quilombo, funcionar a partir de uma lógica de convivência. A gestão da convivência, que assim chamamos, diz da implicação coletiva para reconhecer a existência de outras lógicas e formas de gestão, para mediar divergências e ter abertura para aprender e ensinar junto à gestão da comunidade.

Palavras-chave: Gestão comunitária. Mulheres Quilombolas. Educação Escolar Quilombola.

ABSTRACT

Starting from the historical and active process of invisibility and silencing suffered by quilombola communities, as a result of logics of oppression, such as the structural and institutional racism of the Brazilian State, stands out the struggles for recognition and access to social rights, especially for basic education that these communities undertake. In this process of struggle, memories are requested and visited, reflections on the trajectories of comings, goings, returns and transits in other lands (from the present and the past) are connected to the process of building the identity of who one is. This dissertation presents experiences and reflections that emerged from the encounter between black women and quilombolas from the north of Minas Gerais and another black woman, here as a researcher and that comes from the capital. The objective of this work was to understand how the quilombo of Alegre, in Januária (MG), builds the internal management processes of the community and to know how these are connected to the struggle for recognition with the public power. Based on an ethnographic, black feminist, quilombola, theoretical-methodological path, accompanied by the epistemologies of the South, the functioning of community management practices carried out by a group of women from the Quilombola Association, and the relationship of this group management with the school management experience present in the quilombo. We verified that the set of community management practices led by quilombo women makes life work within the community, based on three elements: the collective and interested participation of the other quilombolas; the union to carry out activities in favor of the collectivity; and collective care in different situations, such as not having an overload of activities on a person, and to avoid isolation and material and symbolic precariousness in the neighboring family. From the school management practices observed in the field, we found that the school does not work against the logic of the quilombola community, in opposite, in many moments we observe the effort of managers and teachers to carry out the meeting between school and community knowledge. In this sense, it opens up the possibility of quilombola school management, present in the community, to work from a logic of coexistence. The management of coexistence, which we call it, refers to the collective involvement to recognize the existence of other logics and forms of management, to mediate divergences and be open to learning and teaching together with the management of the community

Keywords: Community management. Quilombola women. Quilombola School Education.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AAFQA – Associação dos Agricultores Familiares Quilombolas de Alegre.

ABA – Associação Brasileira de Antropologia.

ABS – Auxiliar de Serviços Básicos.

AEE – Atendimento Educacional Especializado

CEB – Câmara de Educação Básica.

CEERT – Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades.

CNE – Conselho Nacional de Educação

CNPq – Conselho Nacional de Pesquisa.

DCNEEQ – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola.

DJ – Disk Jockey.

EJA – Educação de Jovens e Adultos.

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio.

FAPEMIG – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais.

GPEQ – Grupo de Pesquisa sobre Quilombos e Educação.

GTEQ – Grupo de Trabalho de Educação Quilombola.

IFMG – Instituto Federal de Minas Gerais.

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

LGBTIQA – Lésbicas, gays, bissexuais, transexuais, travestis, transgêneros, intersexuais, assexuais.

MEC – Ministério da Educação.

OBEDUC – Observatório da Educação.

PAA – Programa de Aquisição de Alimentos.

PAT – Ponto de Atendimento ao Turista – Secretaria Municipal de Turismo de Januária SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão.

SEE – MG – Secretaria de Educação de Minas Gerais.

SRE – JANUÁRIA – Superintendência Regional de Ensino – Januária.

SENAR – Serviço Nacional de Aprendizagem Rural.

UFMG – Universidade Federal de Belo Horizonte.

UNIMONTES – Universidade Estadual de Montes Claros.

LISTA DE IMAGENS e seus agrupamentos

Foto 1: Regina Pereira dos Santos, porta de sua casa à beira do Rio São Francisco, quilombo de Alegre _____	15
Foto 2: Chegada ao quilombo pela BR135, passeio pelo Telegrama e umbuzeiros _____	47
Foto 3: O jantar, a reza na Gruta de Santos Reis, o lundu da Folia de Reis no Alegre _____	47
Foto 4: Área externa e interna da casa de farinha _____	48
Foto 5: Espremendo, secando peneirando, assando e torrando mandioca: a farinha _____	48
Foto 6: Rapando, cevando, lavando a mandioca, transformando sua goma em Beiju _____	49
Foto 7: Apresentação da pesquisa e da pesquisadora para autorização da comunidade. Associação Comunitária _____	50
Foto 8: Reunião da associação quilombola de Alegre, exposição da presidenta sobre os Direitos Quilombolas _____	52
Foto 9: Encontro do grupo de artesanato para exercitar bordados _____	58
Foto 10: Concreto ribeirinho: tijolos de barro feitos na escola do quilombo _____	78
Foto 11: Ítalo Santos, neto de Regina Santos caminhando para a beira do rio _____	98

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
Problema de pesquisa: os quilombos e a educação escolar quilombola, campos em construção	17
Trânsitos iniciais para formulação do problema	17
Escola Diferenciada: interlocuções indígenas e quilombolas para a construção do direito à diferença	22
Tensões e contornos no campo da gestão da diferença	22
Notas sobre o campo de pesquisa e a leitura da dissertação	24
CAPÍTULO I	29
CONHECENDO O QUILOMBO-RIBEIRINHO DE ALEGRE	29
1. UM QUILOMBO RIBEIRINHO	29
1.1. Chegança	33
A GESTÃO COMUNITÁRIA NO ALEGRE	50
1. ASSOCIAÇÃO COMUNITÁRIA E A EXPERIÊNCIA CRIATIVA DAS MULHERES DO QUILOMBO	52
Foto 8: Reunião da associação quilombola de Alegre, exposição da presidenta sobre os Direitos Quilombolas, própria autora, novembro, 2016.	52
1.1. Grupo de Artesanato Arte Alegre	58
2. SOBRE AS MULHERES E A GESTÃO QUE FAZEM DO TERRITÓRIO	60
2.1. Do sorriso de Mailsa	60
2.2. Do olhar da Isabel	64
2.3. Da energia da Lucilene	67
2.4. Da elegância de Rosimeire, a Bitá	69
3. A GESTÃO COMUNITÁRIA DO ALEGRE: TECENDO CRIATIVAS POSSIBILIDADES COM QUEM E COM O QUE ESTÁ DISPONÍVEL	73
CAPÍTULO III	78
DAS FRONTEIRAS DA GESTÃO	78
1. TRABALHANDO O BARRO: provocações iniciais sobre diferença e gestão educacional	78
2. A GESTÃO ESCOLAR DO E NO QUILOMBO	83
2.1. A escola do quilombo	84
2.2. Possibilidades e limites no contexto da gestão da escola do quilombo	88
3. APRENDIZAGENS NAS FRONTEIRAS DA GESTÃO ESCOLAR E COMUNITÁRIA: POR UMA GESTÃO DA CONVIVÊNCIA?	92
CONCLUSÕES	98
REFERÊNCIAS	103
ANEXOS - Ata de recepção e aprovação da pesquisa no quilombo. 2 de janeiro de 2016	106
ANEXOS - Quadro geral das mulheres da Associação Comunitária de Alegre. 2017	107



Foto 1: Regina Pereira dos Santos, porta de sua casa à beira do Rio São Francisco, quilombo de Alegre, autora, janeiro de 2016.

Veja. Do chão batido de terra amarelada brotam alguns galhos verdes que envolvem tocos de madeira marrom, secos e retorcidos pela secura do tempo. Acima de nós avança uma densa e robusta nuvem cinza trazendo consigo a promessa de chuvas para essa região que já viveu meses de inverno severa, há décadas atrás. Junto com a promessa dessas águas chegam também a esperança de uma farta roça a se plantar e se colher. O milho, a abóbora, o feijão, a melancia, a mandioca e outros alimentos formam a cultura alimentar e laboral das/dos agricultoras/es desse lugar. Cada alimento possui seu tempo e seu cuidado específico gerando, assim, conhecimento sobre aquela terra, aquele território, sobre as festas que eles oportunizam e as pessoas e os bichos que eles fortalecem.

O que é possível ver por essa fotografia? O que você consegue sentir através dela? A jovem mulher negra da capital, aqui pesquisadora, observa a força dessa outra mulher, que é de um quilombo no campo, que é da beira de rio, do Rio São Francisco. Observa como seu corpo firme e forte, com expressão tímida e atenta ao que se passa nesse momento a acolhe, como se anunciasse um encontro entre tradutoras/es.

INTRODUÇÃO

O quilombo-ribeirinho de Alegre (Brasil | América Latina) é o ambiente de aprendizados sobre outras possibilidades de gestão comunitária e gestão escolar apresentadas nesse texto etnográfico. Ele está localizado a 18 km de Januária – região norte de Minas Gerais, e a 620 km de Belo Horizonte, cidade do meu nascimento e vivência.

Esse e os demais territórios negros e quilombolas, àquela região, nasceram à beira do Rio São Francisco por famílias que viviam e chegaram às suas ilhas e margens, desde o século XVIII, período de expansão colonial e escravista para exploração mineral e ocupação territorial.

Sempre em trânsito: a re-existência de populações afrodiaspóricas se fez assim. A começar pelo sequestro de nossas ancestrais em África no início do século XVI, o chegar e o se estabelecer em território brasileiro em condições desumanizadoras, pessoas negras desenvolveram várias estratégias e tecnologias para resistência nesse país, a saber: a aproximação e a articulação para resistência junto aos povos indígenas aqui presentes, e o contínuo processo de manutenção cultural para permanência das pessoas e seus conhecimentos produzidos e reeditados pelas gerações negras desde o período colonial, até a contemporaneidade. Por movimentar uma potência inovadora de outras possibilidades de projetos políticos de sociedade, as comunidades quilombolas são perseguidas, violentadas e invisibilizadas pelo Estado brasileiro.

O quilombo de Alegre desenvolve tecnologias de produção alimentar, mediações de aprendizagens diversas e resolução de conflitos, que são elaborados no cotidiano da comunidade e se mostram preciosas inspirações para o aprimoramento das políticas públicas em educação, da gestão de sistemas¹ de educação e, para a gestão realizada no interior da escola. Esse quilombo se entendeu na luta por reconhecimento de suas contribuições como grupo formador da sociedade brasileira, há alguns anos ao se identificar como uma comunidade negra e do campo (afastando-se da noção de atraso, inscrita no termo rural), que querem seus direitos territoriais e seus valores culturais reconhecidos. Em 2012 elas receberam a certificação da Fundação Cultural Palmares, que confere legitimidade e oportunidade de acesso aos direitos quilombolas específicos. A partir daquele momento novas lutas são travadas e reeditadas para sobrevivência e fortalecimento do território. Nesse sentido, esse encontro etnográfico foi possível para compreender como a comunidade quilombola de Alegre² (Januária – MG) constrói estratégias e opera suas aproximações com o poder público para alcançar o reconhecimento, focalizando os processos de gestão comunitária e gestão escolar presentes no quilombo.

¹ A gestão de sistemas de educação, dizem dos processos de organização do complexo administrativo e pedagógico ao qual se vinculam instituições de ensino fundamental e médio ligadas e os órgãos de administração e formação - as superintendências regionais. Quem faz a administração de um sistema educacional, atua de forma distributiva com sua rede, podendo-lhe realizar autorizações, credenciamentos e a supervisão de suas escolas. Quando utilizamos esse termo, estamos nos referimos à administração do sistema estadual de educação, o qual também compartilha suas atribuições e poderes com a administração nacional de educação. Faço essa consideração observando o que foi exposto por HORA (2010).

² A comunidade quilombola de Alegre, ou Povoado de Alegre, ou apenas *o Alegre*, como é mais conhecido fica a 620 km de Belo Horizonte, às margens da BR135, entre as cidades de Januária (18 km) e Riacho da Cruz (6 km).

Problema de pesquisa: os quilombos e a educação escolar quilombola, campos em construção

As comunidades que se entendem³ quilombolas são comunidades negras, urbanas e no campo, que resistiram e resistem a todas as formas de opressões, e se mantêm a partir da produção e reprodução de seus modos de vida específicos diretamente ligados ao território que ocupam. Na forma da lei, os povos remanescentes de quilombos se apresentam como grupo formador da sociedade brasileira, devendo o Estado emitir títulos de propriedade de terra aos territórios ocupados⁴.

Com a conquista do direito ao reconhecimento jurídico de suas terras, a partir da Constituição Brasileira de 1988, as comunidades se reafirmam em luta pela efetivação de seus direitos sociais, especialmente, o seu direito à educação (MIRANDA, 2012). Em consonância com o exercício desse direito os movimentos sociais negros, quilombolas, indígenas, do campo etc. conquistaram, a partir da aprovação das modalidades de educação com a LDBEN 9394/96, a ampliação das formas de organização da educação, de modo a adequar sua oferta de ensino às demandas e interesses específicos de cada contexto comunitário e escolar. Nesse sentido, o Movimento Negro e o Movimento Quilombola brasileiros conquistaram a aprovação da modalidade⁵ de educação quilombola e, recentemente construíram, junto ao Conselho Nacional de Educação as diretrizes⁶ curriculares nacionais para a educação escolar quilombola – DCNEEQ.

Trânsitos iniciais para formulação do problema

A mulher negra, pedagoga e militante que escreve esse texto, o faz para fechar um ciclo que se (re)iniciou em 2015, quando se deu a aprovação do projeto desta pesquisa no curso de Mestrado. Digo de ciclos que se completam e recomeçam porque as inquietações que orientaram a escolha por esse tema surgiram durante minha formação como bolsista de iniciação científica⁷ no Programa Ações Afirmativas na UFMG⁸, durante a graduação, a partir de 2012.

Desde esse momento tenho me dedicado a compreender os processos de (re)construção de propostas pedagógicas de escolas quilombolas, a princípio na região do Médio Jequitinhonha. A

³ São definidas, a partir do critério de autoatribuição, como comunidades tradicionais pelo Decreto 4887/03.

⁴ Art.68 Ato das Disposições Constitucionais Transitórias da Constituição brasileira 1988.

⁵ Resolução CNE N° 4/ 2010.

⁶ Resolução CNE/CEB 08/2012.

⁷ A pesquisa intitulada “Educação escolar quilombola em Minas Gerais: entre ausências e emergências” buscou analisar as condições para a implantação da modalidade de educação quilombola em Minas Gerais considerando experiências em curso e situações incipientes na região do Médio Jequitinhonha, entre 2011 e 2013.

⁸ O Programa Ações Afirmativas na UFMG, criado em 2002, promove atividades de ensino, pesquisa e extensão para estudantes negros, principalmente de baixa renda, regularmente matriculados nos cursos de graduação da universidade. Representando uma política de ação afirmativa para a população negra no ensino superior, o programa investe em atividades que visam a permanência bem sucedida de seus bolsistas por duas linhas de atuação: apoio acadêmico e material e fortalecimento da identidade étnico racial. Outras atividades realizadas pelo programa dizem de cursos, seminários, formações continuadas e oficinas que tem como público os bolsistas do programa, demais alunos e professores da UFMG, bem como docentes da educação básica.

consequência dessa implicação foi a construção da monografia⁹ que, em parceria com a professora orientadora dessa dissertação, apresentei como conclusão de curso da Pedagogia. Nela refletimos junto às jovens da comunidade Santo Isidoro (Berilo – MG) sobre as contribuições ou não da escola do quilombo para seu pertencimento identitário negro e quilombola, suas possibilidades de trabalho e seus projetos de vida. Naquele contexto pude observar e aprender com aquelas jovens que a escola abria o debate, mas não o potencializava para a luta em defesa do território e para a manutenção da presença no quilombo. Isso era vivido em outros espaços dentro e fora da comunidade, e dessa forma, minhas questões sobre quais as contribuições e responsabilidades da escola quilombola para o fortalecimento da comunidade permaneciam em aberto.

Em decorrência desses trabalhos, fui me aproximando dos estudos e das atividades realizadas no Observatório da Educação | OBEDUC¹⁰, um grupo de pesquisa em rede, articulado com comunidades indígenas e quilombolas a partir da Faculdade de Educação da UFMG, que me possibilitou conhecer lideranças e comunidades, onde atuei e aprendi lições valiosas da luta pelo direito à diferença, sobretudo em âmbito educacional, no contato com o Estado e com a universidade¹¹. Em 2013 iniciei como bolsista no projeto “Políticas de diversidade e gestão da escola em Minas Gerais: convergências e desafios na educação indígena e educação quilombola”, que busca tratar dos desafios e das perspectivas já construídas no reconhecimento da diferença na gestão escolar no âmbito da Educação Indígena e Educação Quilombola nesse estado.

No percurso dessas pesquisas, seminários e encontros sobre educação, ora com comunidades indígenas, ora com os quilombos diferentes situações me chamavam a atenção para o caráter específico e crucial da gestão escolar para a realização de ações na perspectiva da educação intercultural¹² e da educação das relações étnico-raciais¹³.

Minas Gerais é o terceiro¹⁴ estado com o maior número de comunidades quilombolas certificadas do Brasil. A Fundação Cultural Palmares - FCP certificou mais de 2.600

⁹ O trabalho é intitulado “A Juventude Quilombola de Santo Isidoro e os deslocamentos de uma pedagoga/pesquisadora negra em formação” e fora defendido em 2014.

¹⁰ O Observatório da Educação Escolar Indígena tem como proposta para o triênio 2013-2016 um subprojeto que tematiza a gestão da diferença considerando as aproximações entre educação escolar indígena e quilombola. No âmbito da Educação Quilombola participei de cinco atividades: I Seminário Regional de Educação Escolar Quilombola (2013), o Seminário de Formação de Professores em Educação Escolar Quilombola (2014), o Curso de Aperfeiçoamento em Educação Escolar Quilombola para professoras/es que atuam em escolas quilombolas (2014-2015), a Audiência Pública com a Secretaria de Educação de Minas Gerais (SEE-MG) e lideranças e professoras/es quilombolas e o Grupo de Trabalho de Educação Quilombola lotado na Secretaria de Educação de Minas Gerais – GETQ SEE MG.

¹¹ A pesquisa fomenta a socialização de experiências de gestão escolar, focalizando dificuldades encontradas, saberes produzidos e estratégias construídas por gestores, professores e a comunidade envolvida. No âmbito dessa pesquisa realizamos essa investigação de mestrado.

¹² A Constituição de 1988 garante aos indígenas o reconhecimento ao direito a uma educação diferenciada e específica, intercultural e bilíngüe que se aplica a todos os marcos jurídicos educacionais dessa modalidade.

¹³ Sabemos que há distinções para a nomeação desse campo, e por isso seguiremos aquela inscrita no PARECER N.º: CNE/CP 003/2004 que dizem das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. ¹⁴ De acordo com relatórios no portal eletrônico da Fundação Cultural Palmares - FCP (2017).

¹⁴ De acordo com relatórios no portal eletrônico da Fundação Cultural Palmares - FCP (2017).

comunidades quilombolas em todo país, sendo 243 dessas só em Minas Gerais. A FCP identifica (ou seja, não certificou) a presença de 294 comunidades quilombolas.

Organismos institucionais ligados ao poder público e a movimentos sociais, como o CEDEFES¹⁵ estimam a existência de mais de 500 comunidades no estado. Essas organizações ao realizarem suas pesquisas e atendimentos em geral, acumulam informações que dão subsídio para estimar os números populacionais, citados anteriormente.

No entanto, a pouca exatidão dos indicativos sobre a quantidade absoluta da população quilombola, dentre outras informações pertinentes e fundamentais para a formulação e a implementação de políticas públicas destinadas a essas comunidades raramente constam em relatórios ou agendas oficiais dos governos brasileiros. Uma vez que essas comunidades não tenham passado por um processo censitário (SILVA, 2011), os procedimentos para formulação de políticas e demais planejamentos orçamentários ficam prejudicados. Será possível garantir direitos sociais e formular políticas públicas sem conhecer ou dialogar com a realidade dessas pessoas?

As comunidades quilombolas em Minas e no Brasil possuem trajetórias próprias de relação com a ancestralidade, de construção de identidades, de ocupação e (re)produção no território. Essas especificidades são atravessadas por diversas formas de opressão que refletem a falta de reconhecimento público de sua existência, no desconhecimento de suas demandas, em experiências de racismo institucional e a negação e dificuldade de acesso e/ou qualidade de serviços públicos.

Além do afastamento entre políticas públicas e comunidades quilombolas, a subalternização e invisibilidade dessas comunidades podem ser compreendidas pela discussão das formas de construção e operação das linhas abissais (SANTOS, 2007). “O pensamento moderno ocidental é um pensamento abissal” (p.01). Ou seja, trata-se de um sistema de distinções, onde aquelas que são visíveis são sustentadas por distinções que são invisíveis. A produção de linhas invisíveis se dá por linhas radicais que dividem a realidade em universos distintos: o “lado de cá” que possui racionalidade, inteligibilidade, ciência, artes, direito, literatura, religião, filosofia, em última instância humanidade; e o “lado de lá” que é uma terra sem lei, onde seus agentes não têm alma, história ou saberes, possuem superstições e fazem magias, em primeira instância são subumanos – “são improváveis candidatos à inclusão social” (p.76).

Nesse sentido, construímos o problema dessa pesquisa pressupondo a distância entre o poder público e as comunidades quilombolas, diante do histórico processo de produção de inexistência dessas comunidades. Quilombos são símbolos de resistência política e cultural de povos africanos em todos os lugares para onde foram enviados como escravizados. São compreendidos como alternativa, como uma resposta ao sistema escravista. Desde a invasão

¹⁵ O Centro de Documentação Eloy Ferreira da Silva – CEDEFES “é uma Organização Não Governamental, sem fins lucrativos, filantrópica, de caráter científico, cultural e comunitário, de âmbito estadual, com sede e foro na cidade de Belo Horizonte, Estado de Minas Gerais, Brasil. Seu objetivo é promover a informação e formação cultural e pedagógica, documentar, arquivar, pesquisar e publicar temas do interesse do povo e dos movimentos sociais”. Disponível no sítio eletrônico: http://www.cedefes.org.br/index.php?p=inst_apresentacao

portuguesa nas terras brasileiras, e com ela a vinda forçosa de africanas/os seqüestrados em regime de escravidão, observa-se o grande número de pessoas que enfrentaram esse regime de diversas formas. Os exílios em quilombos afastados e próximos às fazendas datam de 1559. Dada a quantidade crescente e os inúmeros “incômodos”, prejuízos e temores que essas comunidades causavam ao sistema escravista, a coroa portuguesa, a partir de seu Conselho Ultramarino em 1740, classificou o quilombo como “toda a habitação de negros fugidos que passem de cinco, em parte desprovida, ainda que não tenham ranchos levantados nem se achem pilões neles” (NASCIMENTO, 1982, s/p. In RATTs, 2006, p.120).

A partir dessa definição e da grande repressão que essas comunidades sofriam, o entendimento de quilombo estagnou-se como locais de “negros fugidos”, “de gente preguiçosa”. A superação dessa noção criminosa dos quilombos iniciou-se com os art. 215, art. 216 e o art. 68 do ADCT, na Constituição de 1988. Esse movimento provocou o processo de ressemantização do termo quilombo, para comunidades remanescentes de quilombos para conferir existência às comunidades negras, que na verdade sempre existiram e foram identificadas como mocambos, terras de negro/pretos, terras de santo dentre outras; constituíram-se em diferentes territorialidades e na luta contra diversas formas de opressão. São os chamados “quilombos contemporâneos”.

Esse processo de emergência como sujeito político válido (visto aparentemente como saída da invisibilidade) que as leva a reclamar políticas públicas. Quando observamos o distanciamento entre o poder público e as comunidades quilombolas verificamos que não se trata apenas de um distanciamento físico ou descaso do Estado. Significa que há uma produção de invisibilidade que atravessou e atravessa até hoje as comunidades quilombolas as identificando como empobrecidas econômica e politicamente. Nesse sentido, questionamos: como isso se expressa no campo das políticas públicas de maneira geral? Seria em políticas universais ou nos ideais de igualdade? É possível construir e aprovar leis e políticas que considerem o contexto de especificidades dos quilombos?

Pelas dificuldades enfrentadas pelas comunidades é possível observar que a igualdade pretendida no contexto revolucionário francês do século XIX ainda habita a formulação e implementação de políticas públicas que desconsideram os quilombos em sua existência, pluralidade e especificidades, e acabam reiterando assim, a invisibilidade desses povos.

Durante a pesquisa “Educação Escolar Quilombola: entre ausências e emergências”, realizada junto às comunidades quilombolas do Vale do Jequitinhonha identificamos a existência de escolas públicas e privadas dentro dos quilombos que se configuram como aparatos de dominação, construídos fora da comunidade, lá dentro instalados. Com o objetivo de conhecer as experiências escolares de comunidades quilombolas, a pesquisa identificou dois quadros da implantação dessa modalidade: um de total precariedade e distância entre comunidade e escola, outro de maior aproximação. O quadro de maior aproximação com o debate quilombola é atravessado pela obrigatoriedade da Lei 10.639/03, que abre o campo dos estudos sobre história e cultura de África e dos afrobrasileiros, e a discussão que incorpora o debate da questão racial,

pela luta antirracista. Embora essa lei tenha aberto um novo campo de possibilidades para as escolas situadas em quilombos, é importante ressaltar que ela não instaura a modalidade de educação escolar quilombola. A lei 10639/03¹⁶ altera o Art. 26 da LDBN 9394/96 e propõe um conteúdo curricular diferenciado para todas as escolas brasileiras.

Em que medida a escola quilombola poderá se consistir numa instituição concebida (proposta curricular, infra-estrutura, material didático-pedagógico, projeto político pedagógico – PPP, calendário escolar etc.) e organizada (gestão, funcionárias/os, corpo docente e discente) por e com quilombolas? De acordo com as DCNEEQ as escolas quilombolas são aquelas instituições localizadas dentro do território da comunidade. Por sua vez, a modalidade de educação escolar quilombola é a adequação da prática pedagógica, do tempo e do espaço escolar para melhor atender às especificidades de seus alunos quilombolas. O desejo das lideranças com quem tivemos contato, nessas ocasiões, era de que a modalidade fosse desenvolvida em qualquer escola que receba alunos quilombolas – sejam elas dentro ou fora do quilombo. É importante frisar que a escola e a modalidade de educação escolar quilombola estão em construção e foram instauradas pelo aparato jurídico. Isso significa que estamos em um grande debate sobre a construção de uma escola diferenciada. Esse campo foi inaugurado com a educação escolar indígena que possui alguns pilares, entre os quais está a apropriação da escola pelos indígenas, isto é, uma reinvenção do que um aparato de dominação, o qual promoveu o apagamento histórico das identidades sendo assim revertido em contribuição para processos de valorização étnica.

Ao contrário do que aconteceu com as escolas quilombolas, as escolas indígenas foram criadas pelas/os próprias/os indígenas. Em decorrência disso tem-se a incorporação dos sábios da comunidade no cotidiano escolar, o que se refere a uma forma de justiça cognitiva. Para o exercício da justiça cognitiva pretende-se o procedimento que busca entender e explicitar os outros encadeamentos do funcionamento do saber, para assim, combater o desperdício de experiências¹⁷ sociais, ou seja, aquelas experiências que não são reconhecidas como válidas (pela ciência, pelo direito, pela educação). Para tornar visíveis as alternativas e os movimentos alternativos que elas apresentam aos problemas sociais e econômicos que enfrentam (SANTOS, 2002). E a atuação de indígenas na docência e na gestão escolar, que se relaciona com o campo do direito à diferença. A valorização e o exercício de “ser semente, mas não ser só mente” (como nos ensina Célia Xakriabá), demonstra a articulação entre conhecimentos tradicionais e a renovação dos mesmos pela atuação das novas gerações. Por esses e outros caminhos, podemos afirmar que a escola indígena é uma escola diferenciada.

¹⁶ Alteração do Art. 26 da LDBN/96, que inclui no currículo oficial da Rede de Ensino Básico público e privado a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afrobrasileira – “§ 1o O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil”.

¹⁷ Procedimentos formulados dentro do referencial epistemológico das Epistemologias do Sul, sobretudo a indicação da Sociologia das Ausências e Sociologia das Emergências. (SANTOS, 2002)

Escola Diferenciada: interlocuções indígenas e quilombolas para a construção do direito à diferença

A escola quilombola é uma escola diferenciada em construção? Existem elementos legais que criam a perspectiva de uma construção específica. A partir do processo de elaboração das diretrizes podemos inferir que o aparato legal prevê essa transformação. No caso do quilombola parte-se do princípio que já se tem uma escola e que ela será transformada, será refundada, ao contrário dos indígenas que tiveram, em sua maioria, que construir suas escolas. Nesses termos, acreditamos ser mais adequado dizer, até o momento, que as escolas quilombolas são escolas específicas, por terem uma legislação específica, a qual abre perspectivas de uma relação mais próxima e consistente com a comunidade no campo da gestão e mais equilibrada do ponto das relações com o saber. Ou seja, um grande esforço de equalizar as hierarquias de saber, construídas na história e no cotidiano da comunidade e aquele conhecimento eleito e hegemônico universalizado pela ciência e história (oficial) humana.

A partir dos anos 2000, o debate para a alteração na função social da escola teve grande expressão nas conquistas das aprovações de modalidades da educação que propõem a adequação no ensino a partir da especificidade do contexto. Embora o tempo de elaboração da escola indígena¹⁸ diferenciada seja mais longo que a construção da educação escolar quilombola observam-se aproximações políticas e estruturais entre elas. No curso de aperfeiçoamento KIZOMBA¹⁹ UFMG reunimos relatos de lideranças quilombolas que diziam se inspirar nas estratégias e nos caminhos trilhados por comunidades indígenas para realizarem suas lutas pela terra e pela educação diferenciada.

Tensões e contornos no campo da gestão da diferença

No Brasil, comunidades quilombolas e povos indígenas compartilham e enfrentam em conjunto experiências da subalternidade. Estudos historiográficos e antropológicos demonstram articulações, alianças e até mesmo, o compartilhamento de identidades (afrodiaspóricas e indígenas) entre esses dois diversificados grupos formadores da nossa sociedade brasileira. Eric Hobsbawm (2002) e Miguel Arroyo (2012, p.09) nos ajudam a refletir sobre o entendimento de que a consciência política dos povos indígenas e das comunidades quilombolas (que seguem resistindo à segregação, exigindo direitos e questionando as estruturas e lógicas que regulam as políticas públicas) inscrevem outros sentidos para a educação: escola não é só escola. A

¹⁸ A Resolução CNE/CEB 03/1999 e Resolução CNE/CEB 05/2012 referem-se à regulamentação da Educação Indígena.

¹⁹ O curso “Formação de Professores/as da Educação Básica nas Comunidades Remanescentes de Quilombo” – nível Aperfeiçoamento em modalidade Presencial – mais conhecido como KIZOMBA UFMG. O curso aconteceu em dois pólos: Norte de Minas (em Januária) e Vale do Jequitinhonha (em Berilo) e teve por objetivo a promoção, junto as/aos cursistas, da compreensão sobre o arcabouço da Educação Escolar Quilombola considerando os conhecimentos das comunidades quilombolas, bem como os conhecimentos produzidos fora do quilombo; os elementos da cultura manifestos nas práticas tradicionais, nas formas de oralidade, nos eventos de memória; os aportes do etnodesenvolvimento e das lutas pela terra; e as dinâmicas do território, e da construção da identidade dos sujeitos quilombolas. O público participante era composto por profissionais da educação que atuam em escolas quilombolas ou em escolas que atendam o público dessas comunidades. Das 100 vagas ofertadas em cada pólo, 10% delas eram destinadas à participação de lideranças quilombolas.

educação quilombola ou a educação indígena são mais amplas que modalidades de educação escolar, pois elas reconhecem a história da escola no processo de dominação, mas também a importância desse equipamento no jogo político-social. Através das histórias²⁰ de construção das escolas indígenas e quilombolas ficam evidenciados os processos e desejos de valorização e fortalecimento da própria comunidade.

Nesse sentido, a gestão comunitária identificada em comunidades indígenas, em especial nas aldeias Xakriabá realiza ações em profundo diálogo com a educação e a luta pela terra indígena. Sabemos que a educação escolar indígena se faz organizada com e para as/os indígenas. Embora ela se veja confrontada com os elementos da gestão de sistemas, ela tem outra força de resposta.

O contraste aqui será analisar as possibilidades de uma educação escolar quilombola que está em construção, uma escola que está se reconfigurando para ficar nas mãos dos quilombolas, como coloca as DCNEEQ. Grande desafio para a comunidade e para a gestão escolar que na maioria dos casos não é quilombola.

De acordo com o estabelecido no Parecer CNE/CEB 16/2012²¹, a forma de participação da comunidade quilombola, bem como o modo de organização e gestão da Educação Escolar Quilombola está muito próxima da Educação Escolar Indígena. Como ter uma escola específica no âmbito do sistema de ensino? Essa questão é muito cara à educação escolar quilombola e à educação escolar indígena. Professoras/es e gestoras/es de escolas indígenas Xakriabá pontuaram o grande desafio de permanecer em luta pela constante construção de uma escola diferenciada, durante seminários realizados no âmbito do projeto do OBEDUC. Apontaram problemas relativos à infra-estrutura das escolas, a burocratização excessiva dos registros escolares e dificuldades na composição do quadro de pessoal das escolas. Esses elementos foram indicados por descaracterizarem o processo pedagógico próprio que tem por base a tradição desse povo indígena e impõe o padrão de escola não indígena. A escola indígena é uma construção de mais longo prazo do que a recente de educação escolar quilombola, nesse sentido algumas aproximações poderiam nos ajudar a contornar desafios.

A título de exemplo apresentamos a conclusão de uma professora indígena sobre excesso de burocratização das atividades, repetição de informações a serem enviadas à secretaria estadual de educação, o que levava à maior dedicação de tempo para preenchimento de formulários infintos, do que para as atividades pedagógicas a serem realizadas. Vejamos um trecho da declaração feita em plenária no ano de 2014, pela Professora Vera Xakriabá:

As leis, resoluções, pareceres que a secretaria e o MEC, soltam pras escolas estaduais seguem se tornam um desafio porque elas não dão abertura pra gente desenvolver nosso trabalho que tem que ser diferenciado. Quando a gente fala diferenciado, a gente pensa um diferenciado de qualidade. Então, quando a gente começa a querer

²⁰ Está em elaboração a publicação da experiência do curso de Aperfeiçoamento em Educação Escolar Quilombola – KIZOMBA UFMG no qual realizamos uma discussão sobre os processos estruturadores da existência das escolas quilombolas e o reconhecimento da identidade institucional pelas professoras a partir das histórias das escolas quilombolas que foram representadas no curso por professoras/es e lideranças quilombolas.

²¹ Parecer sobre a regulamentação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola.

desenvolver esse trabalho diferenciado e de qualidade, a gente se depara com várias burocracias que acaba amarrando aquele trabalho que deveria ser feito na forma que a gente organizou na nossa comunidade. Cadê nossa autonomia de fazer um trabalho diferenciado garantida por lei?! Por que o nosso trabalho diferenciado é barrado pelas outras resoluções da Superintendência?!
(Professora Vera Xakriabá, 2014)²²

Como conduzir uma escola diferenciada que está em relação com as políticas de caráter universal e com o poder público? As respostas possíveis para essa questão não são algo dado, no entanto, podem demonstrar elementos que comprometem a gestão escolar e a gestão de sistemas de ensino. Diante das orientações das DCNEEQ e a partir de nossas observações em campo temos como pressuposto que a gestão escolar de uma escola quilombola tem que ser compartilhada e alinhada aos objetivos da comunidade. A partir da especificidade do contexto comunitário quilombola e do princípio constitucional de gestão democrática, fica estabelecido como deverão se dar as formas de organização e participação escolar. Nesse sentido, essa pesquisa investigou, junto à comunidade quilombola de Alegre quais as estratégias formuladas pela comunidade para sua organização e sua aproximação com a gestão escolar presente no quilombo.

Em síntese: construímos o problema dessa pesquisa pressupondo a distância entre o poder público e as comunidades quilombolas, diante o histórico processo de produção de inexistência dessas comunidades. Para conhecer e evidenciar o processo de emergência como sujeito político válido (visto aparentemente como saída da invisibilidade) das comunidades quilombolas, que reivindicam políticas públicas focalizadas no direito à diferença. Essa pesquisa investigou, junto à comunidade quilombola de Alegre quais as estratégias formuladas pelo quilombo para seu reconhecimento, focalizando seus processos de gestão e sua aproximação com a gestão escolar. Que noções sobre gestão escolar e gestão do próprio quilombo estão presentes na comunidade? Como se faz a gestão na comunidade? Em que medida é possível pensar e fazer uma gestão escolar quilombola? Essas e outras questões mobilizam as reflexões desta dissertação.

Notas sobre o campo de pesquisa e a leitura da dissertação

Empreendi uma pesquisa etnográfica na qual busquei conhecer a comunidade quilombola e seus processos de organização internos para resolução dos desafios e dificuldades do cotidiano, ou seja, processos de gestão. Escolhemos iniciar por esse caminho, e não diretamente pela escola, por entender a necessidade de implicação no estranhamento do familiar. Esse procedimento etnográfico não só contribuiu para o alívio de não encharcar esse texto com reiteraões sobre inadequações encontradas no contexto escolar, mas principalmente, por me

²² Os trechos reproduzidos da fala de uma professora Xakriabá constam no relatório de pesquisa apresentado a CAPES. Além disso, faz-se importante dizer que optamos pela retirada das marcas de oralidade nas falas para dar mais fluidez na leitura deste texto.

possibilitar construir uma reflexão a cerca do campo da gestão escolar, em diálogo com formulações constituídas por outras lógicas de organização da vida social e política, inscritas na comunidade.

Meu trabalho de campo se constituiu em seis viagens à comunidade, de períodos compreendidos entre dez e quinze dias cada uma, durante o ano de 2016. As visitas de Janeiro, Março e Abril oportunizaram minha aproximação para o entendimento do funcionamento do território quilombola. Nesse sentido, participei de atividades orientadas e indicadas pelas pessoas que me receberam no quilombo, como as festas tradicionais – a Festa de Reis e o II Encontro de Comunidades Quilombolas de Alegre, as visitas a parentes, os passeios guiados pela comunidade, além de atividades realizadas no âmbito da Associação Comunitária como oficinas de artesanato e reuniões ordinárias entre a diretoria e sócias/os da associação quilombola. As visitas de Julho, Agosto e Novembro mantiveram a diversidade de atividades no âmbito da associação, mas foram acrescidas daquelas realizadas na escola do quilombo e noutros tempos espaços de organização coletiva, organizados por mulheres da comunidade. Elas me deram elementos para compreender o funcionamento da gestão comunitária e sua articulação com a gestão escolar.

A etnografia estabelece como foco se aproximar da perspectiva do sujeito, do seu mundo, dos significados que este atribui às suas experiências cotidianas, das interações sociais que permitem compreender e interpretar a realidade, aos conhecimentos implícitos e às práticas cotidianas que forjam as condutas dos atores e “atoras” sociais. A etnografia e as outras formas de pesquisa qualitativa são evidenciadas quando seus métodos trazem à cena seus ganhos para o campo de estudos em Educação, quando estas ampliam o universo epistemológico da Educação

pelas novas posturas assumidas, um engajamento mais forte dos pesquisadores e pesquisados, criando um compromisso maior com as necessidades e possibilidades de melhorias socioeducacionais por meio de intervenções diretas nas realidades pesquisadas ou pelo envolvimento nos debates e na formulação das políticas educativas. (GATTI e ANDRÉ, 2010, p. 37)

Dos instrumentos de trabalho em campo utilizei cadernos de campo e meu celular que na maioria das vezes era a câmera fotográfica, e em outras situações meu gravador. Realizei entrevistas narrativas e conversas informais que foram registradas basicamente nos cadernos de campo. As fotografias que compõem o texto dimensionam a densidade das experiências no quilombo.

A pedagoga militante da educação de qualidade que se reconhece e pensa o funcionamento das coisas, a partir da diferença, aprendeu a se identificar politicamente como uma mulher negra. Esse processo de afirmação da diferença de raça e gênero me possibilitou realizar minha pesquisa de campo enfrentando e refletindo sobre alguns dilemas colocados pelo exercício etnográfico. Até a terceira viagem, relutei muito em concordar com a lógica de permanência compulsória amplamente realizada pelos estudos etnográficos. Por vezes, me sentia

muito invasiva por conviver tanto tempo na intimidade das pessoas da casa. Elas foram muito abertas, mas em muitas situações me sentia perdida por não saber onde e como ficar na casa.

Além disso, ver as pessoas convivendo em situações adversas (ao meu cotidiano) e compartilhar constrangimentos em relação às ausências do Estado (falta de água tratada, saneamento básico, coleta de lixo) foi muito impactante. Não foi porque eu desconhecesse ou romantizasse essa realidade, ao contrário, quando pude compartilhar o cotidiano de negação vivenciado por outras mulheres negras, a indignação me mobilizou a auxiliá-las no que fosse possível e solicitado no enfrentamento das dificuldades; isso me deixou mais consciente dos meus suportes e privilégios só por ter nascido em outra cidade – Belo Horizonte; e fez-me estar mais atenta às possibilidades de contribuição que tenho para o fim dessas desigualdades socioeconômicas baseadas em lógicas racistas e machistas que dificultam e impossibilitam a vida de mulheres e de famílias negras.

Nesse sentido, outra preocupação está nas repercussões da minha escrita. O cuidado que, a orientação e eu, buscamos ter em cada informação fornecida, cada foto, cada análise e reflexão, demonstra nossa atenção diante a ocupação desse espaço de validação de conhecimento e verdades. Sei dos impactos de uma escrita que fragiliza as lutas do quilombo e de toda luta coletiva, que enfraquecem toda construção realizada por essas mulheres na tessitura política do quilombo.

Dessa forma, reconhecer o peso e o funcionamento do racismo em suas múltiplas formas (para todas nós), bem como, questionar os lugares de poder e de produção de conhecimento se faz fundamental. Isso tudo foi levado para o campo. A partir do exercício etnográfico problematizo os lugares de poder presentes no quilombo. Quem sou eu nesse território? Essa comunidade quilombola não é apenas um lugar de estranhamento, me ver/reconhecerem-me como pesquisadora, não diz apenas do meu lugar nesse campo, estamos tratando de lugares de poder nesse território, para além dessa pesquisa.

Nesse âmbito, faço reflexões, no capítulo I, sobre as tensões a respeito do conceito de quilombo (o quilombo ribeirinho), sobre os processos de reconhecimento, os estereótipos que uma comunidade negra e quilombola podem carregar – que nem sempre são de fácil identificação, e quando, se apresentam outras noções de quilombo tenta-se falar sobre as comunidades saindo dos lugares-comuns de tradição, religião, batuques etc. Nesse sentido, essa pesquisa é implicada e orientada por referenciais de justiça social compartilhada por afetos e enfrentamentos às situações sistemáticas de exclusão e violência contra mulheres negras. Assim como afirma bell hooks, nossa contribuição com essa pesquisa está no seguinte esforço:

Quando o trabalho intelectual surge de uma preocupação com a mudança social e política radical, quando esse trabalho é dirigido para as necessidades das pessoas nos põe numa solidariedade e comunidade maiores. Enaltece fundamentalmente a vida. (bell hooks, *Intelectuais Negras*, s/d. p.478)

Esse texto foi escrito a quatro mãos. Há momentos em que minha fala em primeira pessoa do singular aparece para situar as questões que vivenciei em campo, e noutros nossa voz, em primeira pessoa do plural, se faz necessário para demonstrar o compartilhamento na construção dos argumentos. As vozes das colaboradoras/es do quilombo estarão destacadas no texto em itálico. Na maior parte dos momentos elas estão recuadas em 4 cm, noutros elas estão envolvidas no parágrafo. A utilização de uma ou outra apresentação se dará pela dinâmica da fluência do texto.

Optamos pela utilização da concordância textual em relação ao gênero feminino na maior parte do texto. Quando é adequado ao contexto relatado, utilizamos as flexões de as/es, mantendo sempre o feminino em primeiro plano, uma vez que entendemos ser o gênero feminino legítimo signatário das generalizações do que se entende por humanidade.

Durante a primeira visita, em janeiro de 2016, conheci e visitei as pessoas com o histórico de muitas contribuições para a comunidade, seja pelo trabalho realizado em alguma organização da comunidade, seja pelo seu tempo de vida e assim por diante. Todas são mulheres. Não me dei conta desse fato de início, no entanto, faço essa sinalização por entender que os caminhos percorridos pela comunidade e suas formas de produção e reprodução da vida, se dão pela expressiva presença de mulheres. Além disso, a partir de nossas fronteiras, muitas trocas foram possibilitadas pelo fato de compartilharmos a experiência de sermos mulheres negras. Essa realidade imprime uma experiência comunitária singular: uma organicidade elaborada e conduzida por mulheres e seus conhecimentos e tecnologias de gestão.

Rosimeire Alves de Souza, a presidenta da Associação comunitária; Tia Rosa, a primeira professora e diretora escolar da comunidade; Tia Ana, a senhora mais velha da comunidade atualmente; Regina, uma das poucas remanescentes ribeirinhas à margem do Rio São Francisco na comunidade; D. Zilda, a ex-presidenta da associação quilombola e grande liderança cultural na comunidade; D. Tota, dona de casa, ex rezadeira, com grande conhecimento de plantas medicinais; Lucilene, liderança no Grupo de Artesanato Arte Alegre; Mailsa, estudante da EJA na comunidade, minha mestra na Casa de Farinha; Isabel, vice-presidente da associação quilombola. Fiz essa breve apresentação, pois as mulheres que colaboraram diretamente com a escrita dessa dissertação serão retomadas ao longo dos capítulos e compõem um quadro, anexo, sinalizando suas principais informações. Além disso, faz-se oportuno dizer que cito os nomes reais das pessoas que participaram da pesquisa, por dois motivos: fui autorizada a fazê-lo e porque elas fizeram questão de serem referenciadas como produtoras dos conhecimentos manejados nesse texto.

É importante dizer que em todas as minhas permanências no quilombo estive acolhida na casa de Bitá, e sua família. Essas pessoas abriram as portas de sua casa, logo, as portas de sua comunidade. Cada pessoa ao seu modo e em seu lugar, me mostrou e me acolheu em “seu quilombo”. Dessa forma, a configuração do quilombo, que não era tão explícita para mim no início, foi se construindo pouco a pouco em minha mente.

Estar ao lado de outras mulheres, no sentido mais íntimo, coletivo e criativo do termo, ou seja, na convivência com elas é que aprendi a ampliar o pensamento, a partir das estratégias que elas constroem na luta pelo reconhecimento da comunidade. Elas fazem isso internamente por meio das organizações que elas fomentam – a associação quilombola, o Grupo de artesanato, a Casa de Farinha, as festas no quilombo, etc.; e externamente com o poder público, que está instalado na comunidade pela escola e nas situações de interação com a prefeitura, a universidade e outras instituições.

É importante dizer também que independente do espaço-momento que estivéssemos, eu sempre estive muito bem acolhida, era sempre chamada a ouvir histórias, ser apresentada às plantas e procedimentos pertinentes ao contexto que estávamos, além de ser ouvida e observada por elas. Pensando nessa dinâmica de acolhida é que nos colocamos a pensar sobre como, ou em quais momentos essas mulheres e eu conseguimos compartilhar a amplitude de sermos mulheres negras? Em muitos momentos nós compartilhamos as dores e as estratégias de enfrentamento ao racismo e ao machismo. Além disso, compartilhamos a criatividade para compor nossos corpos e as ações políticas para fazer, a partir daquilo que acreditamos, as nossas contribuições para melhorar esse mundo.

A partir de elementos pessoais de afinidades, carinhos e cuidados que estivemos abertas e dispostas a compartilhar, e dos valores de dignidade e respeito estabelecidos entre nós, trago reflexões sobre aprendizados acerca das formas de gestão comunitária elaborados por algumas mulheres da comunidade que tecidos a partir desse pano de fundo. Minha contribuição é chamar atenção para o valor e para as inovações tecnológicas que elas fazem e que nos dão pistas para pensar reinventar nossas formas de organização burocrática e teórico-pedagógica escolar, sem atropelar ninguém, tendo como princípio o respeito que elas demonstram uma com a contribuição das outras.

No primeiro capítulo apresentaremos o quilombo, seu território e meu encontro com ele. No segundo capítulo discorreremos sobre a Gestão feita pelas mulheres do quilombo para enfrentar os desafios e violações cotidianas, de se posicionar criativamente, confluindo assim para momentos coletivos e de afirmação da identidade quilombola. Elas exercitam habilidades que educam o quilombo – educam o mundo. No terceiro capítulo tratamos sobre as práticas de gestão da escola quilombola e os encontros das formas de fazer gestão dentro e fora do quilombo para pensar a possibilidade de uma gestão escolar quilombola da convivência.

CAPÍTULO I

CONHECENDO O QUILOMBO-RIBEIRINHO DE ALEGRE

1. UM QUILOMBO RIBEIRINHO

Verônica: Saía fugido e escondia em alguns lugares... aí chamava de quilombos.. ia formando quilombos... Supondo, a nossa comunidade mesmo (Alegre) pode ser que nossos antepassados, mesmo, alguns deles vieram fugido neh.. nossos tataravô, assim os seus né, porque eu não sou daqui.

Isabel: eu nunca ouvi falar nisso.

Mailsa: eu mesmo não sei dessas história.. eu fui criada na beira daquele Rio lá.. vc sabe (Morador D), dessas histórias?

Duca: eu não sei e nem quero saber dessas histórias. Eu sei que eu sou livre! Livre!

Gilmara: ah, mas hoje em dia quilombo não tem a ver com ser escravo não..

Isabel: é, mas o povo tem medo é disso sabe! O pessoal tem medo de ser escravo, de fazê como era antigamente.

Duca: Oprime e tradição.

Mailsa: aí ó Gilmara.. o que nos oprime e é tradição!

Verônica: fala Gilmara, dos quilombos, como que era...

Gilmara: uai gente, quilombos tem a ver com o território... antigamente era porque era fugido.. hoje em dia, as comunidades são quilombolas porque se identificam assim.. pra fazer isso tem que ter alguma coisa que une as pessoas, por exemplo, pode ser a questão familiar, pode ser a questão da religião, aqui, por exemplo, pode ser a questão do Rio... porque, por exemplo, Mailsa não nasceu aqui, nessa parte, mas nasceu no Rio... a maioria das pessoas aqui nasceu no Rio.

Mailsa: No Amargoso...

Narjara: É, mas lá também é quilombola

Verônica: pois é... lá num é Ribeirinho?!

Isabel: é Ribeirinho!

Gilmara: e quilombo não tem necessariamente a ver, só com a terra firme, tipo.. é isso né.. é o Rio...

Isabel: pois é, nasceu na beira do Rio... Então, é por isso que eu falo, como que a gente pode explicar uma coisa como quilombola, porque nós somos tradicionais de ribeirinho também.

Narjara: também!

Isabel: então... então... é uma coisa que eu não sei explicar né!

Gilmara: uai, mas então é isso! Vocês são quilombolas de beira de rio! Porque lá [no Encontro de Comunidades Tradicionais] num tinha uma comunidade que era quilombola, mas também é de terreiro de candomblé! A Manzo...

Isabel: é, de candomblé!

Gilmara: pois é... é quilombola mas também é de terreiro! A daqui é quilombola da beira do Rio.

Isabel: é ribeirinho!

Gilmara: isso é muito legal! Muito bonito!

Isabel: pois é... porque chega e pergunta assim... muita gente é lá da beira do rio, depois passaram pra cá, por conta duma enchente! É por dentro e por fora do Rio né!

Mailsa: igual quando eu te contei quando eu nasci, quando eu saí pra trabalhar, quando eu fui criada numa Ilha né...

Gilmara: sim... nossa que ótimo, vou até anotar isso!!!

A comunidade quilombola de Alegre, ou Povoado de Alegre, ou apenas o Alegre (como é mais conhecido) fica a 620 km de Belo Horizonte, às margens da BR135, entre as cidades de Januária (18km) e Riacho da Cruz (6km). Ela nasceu à beira do Rio São Francisco há muito tempo. Contam as pessoas mais antigas que o nome da comunidade teve origem a partir da presença colorida, cheia de música, falatório e gargalhadas de mulheres na beira do rio. Quem passava por aqui via as mulheres trabalhando na beira do Rio com aquela alegria, cantando, rindo bastante, pensava, essas mulheres são muito alegres! Foi assim que ficou! (Entrevista narrativa com Rosimeire, novembro de 2016).

Até meados dos anos 1980, as famílias desse quilombo conviviam, à beira do rio, com as frequentes (e fronteiriças) enchentes, as severas invernadas (de quase 03 meses de muita chuva) e outras tantas dificuldades, alegrias e encantamentos ali existentes. As pessoas do Alegre sempre estiveram em trânsito. Essa e todas as comunidades quilombolas se deslocam no tempo e no espaço, sempre que preciso e estratégico for para “se fazerem quilombo”, como diria Beatriz Nascimento em seu documentário *Orí* (1989). De acordo com a autora, o primeiro deslocamento aconteceu no confronto²³ entre povos africanos e europeus. Dali iniciou-se o processo de deslocamentos de escravizadas/os em África para outros continentes. Nestes, das inúmeras formas de resistência às lógicas de opressão colonial (e as formas de permanência dessa lógica, sua colonialidade), os exílios e a formação de quilombos se mostraram eficazes e potentes para sobrevivência ao período escravocrata, e para resistência na contemporaneidade. Nesse sentido, NASCIMENTO (1989, s/d in RATTIS, 2006, p.65) produziu o conceito de transmigração para mostrar como os fluxos de mobilidade funcionam. Isto é, na história recente da humanidade, a população negra realizou processos de imigração, deslocamento entre continentes, e de migração, aqueles que acontecem dentro do país (movimentações entre senzala e quilombo, campo e cidade e, entre nordeste e sudeste²⁴).

No Alegre, essas transmigrações aconteceram e acontecem de forma espiralar, por vezes é cíclica. Começa no âmbito físico, quando as pessoas ali chegaram/chegam de cidades vizinhas como São João das Missões, Bonito de Minas, Pedras de Maria da Cruz, ou de outros estados como Bahia, Pernambuco e São Paulo e se refizeram nesse novo lugar. Atravessa o âmbito do trabalho, isto é, quando essas/es quilombolas saem de suas casas para trabalhar nas roças na vazante do Rio São Francisco, nas oficinas de Olaria e Casas de Farinha, na pesca, na Venda (ponto comercial ativo até o início dos anos 1980, atual Clube de Pesca Carcará) e noutros grandes centros urbanos como São Paulo, Brasília, Belo Horizonte, ou em fazendas de café e batata no sul de Minas e em São Paulo.

²³ Esse confronto gerou uma forma específica de escravidão, diferente das formas decorrentes de outras guerras. A escravização africana foi base do processo de colonização europeia e gerou um processo de desumanização sem precedentes.

²⁴ De acordo com Tatiane Santos (2015), “abordar o conceito de território também implica em abordar os conceitos de desterritorialização e reterritorialização. Conforme Haesbaert, esses são processos são indissociáveis. O primeiro se refere à saída ou à retirada de um território; e o segundo se refere a uma nova territorialização.” (SANTOS, 2015, p.88)

Há ainda deslocamentos no âmbito político, do pensamento crítico, nos processos de educação construídos por crianças, jovens, adultos/os e idosos/os no interior da comunidade, de acessos à memória coletiva da história da comunidade. E os deslocamentos para (re)organização das atividades socioculturais que reposicionam a todo o momento, a construção e o manejo da identidade quilombola e da tradição²⁵ daquela comunidade.

O último marco temporal dos deslocamentos dessa comunidade, reiterado nas conversas com as pessoas mais velhas e que vem sendo transmitido às crianças e visitantes é a enchente de 1979. O quilombo ribeirinho aprendeu a conviver com o rio e sua visita mais problemática: as enchentes. Todo ano, as famílias se preparavam como podiam para esse momento. Algumas saiam previamente para casas de parentes, outras para casas próprias que construíram nas partes mais altas da comunidade, dentre outras soluções. Algumas famílias ficavam por ali, na vigília de seus pertences. Mas foi com a grande enchente de 1979 que muitas famílias que saiam e voltavam para as margens do rio enfrentaram uma catástrofe. Muitas famílias perderam seus pertences, alimentos, criações e resolveram fixar moradia em lotes na parte mais alta da comunidade, às margens da, então, estrada de cascalho que seguia para a Bahia. Por outro lado, muitas famílias, mesmo fragilizadas por conta das perdas com a enchente, não tinham outra opção a não ser continuar a morar à beira do rio. Essas famílias e aquelas que diariamente voltavam ao rio para trabalhar, aos poucos começaram a enfrentar outros problemas além dos ritmos do rio.

No decorrer das últimas décadas, as volumosas chuvas e cheias do rio foram dando lugar às secas e à escassez de água. Há hiatos na memória coletiva²⁶ que nos dão a impressão de certa rapidez desse processo. Talvez, isso decorra de uma dificuldade de compreensão sobre as causas das mudanças climáticas e como elas se relacionam com as formas de utilização, conservação ou exploração do solo. Afinal, essa não é uma lógica facilmente acessível e as relações de causa e efeito são parcamente divulgadas quando envolvem processos de exploração, como desmatamentos e extração de minérios. No caso dessa região, percebe-se agora que a produção de gado de corte que é precedida do desmatamento do cerrado para construção de pastagens interferiu no curso do Rio São Francisco. Contudo, a partir da falta d'água e de chuvas faltaram-se os peixes e as roças, abrindo terreno fértil às investidas dos fazendeiros para compra de terras da comunidade por valores ínfimos ou barganha de favores, como compra de remédios e serviços de atendimento médico. Esse processo também gerou grande deslocamento e certo esvaziamento da comunidade na beira do rio.

²⁵ Entendemos a tradição como invenção que se dá em determinadas contingências. Pontuamos com isso o esforço de não imprimir sobre essas contingências juízos de valor que qualificarão “a origem” da tradição. Para tanto, buscamos o exercício, proposto por Homi Bhabha, de compreender a tradição em seu funcionamento para a manutenção de identidades, para a resistência construída com recursos disponíveis.

²⁶ “De acuerdo a Páez y Basave (1998), el carácter social de la memoria radicaría, para Halbwachs, básicamente en cuatro aspectos: 1) porque tiene un contenido social, puesto que el recuerdo es un recuerdo con los otros; 2) porque se apoya en los marcos sociales de referencia, tales como ritos, ceremonias o eventos sociales; 3) porque la gente recuerda las memorias compartidas y recordadas conjuntamente, y 4) porque se basa en el lenguaje y en la comunicación lingüística externa e interna con otros seres significativos. De esta manera, la memoria colectiva, para Halbwachs, es una memoria de los grupos; es decir, la pertenencia grupal va a proporcionar los marcos para la conformación del recuerdo.” (BRITO y MARTÍNEZ, 2005, p. 182)

Atualmente, a comunidade ocupa margens paralelas: duzentas famílias convivem numa faixa de 2 km às margens da BR 135, enquanto outras poucas famílias guardam a fronteira da comunidade com o Rio São Francisco. Às margens da rodovia o território quilombola é composto por três comunidades: Barreiro do Alegre, Alegre e Alegre II, ocupando uma extensão de quase 15 km. As aproximadamente 600 famílias se organizavam a partir de uma única associação comunitária. Há quase 30 anos, por conflitos internos relacionados à política partidária as/os moradoras/es acordaram dividir-se em três associações, com nomes respectivos às suas comunidades.

Em uma visita às famílias que vivem à beira do rio, tive a felicidade de conhecer Regina dos Santos, e de compreender assim, que sua resistência à beira daquele rio, cada ano mais seco, também é vista como a possibilidade dessa comunidade conviver com o que lhe é próximo e profundo. De a comunidade poder conviver com suas histórias de nascimentos, mortes, infâncias, trabalhos, casamentos, festas, rezas e outros tantos elementos de vida e cultura compartilhados naquele quilombo ribeirinho. Além de tudo isso, Regina e sua família também guardam a nossa possibilidade [das que são de fora] de conhecer essas histórias de vida e resistência aos sistemas de dominação organizados pelas lógicas racista, patriarcal, capitalista e de colonialidade (CURIEL, 2002).

Nesse sentido, faz-se apropriado considerar a noção (contemporânea, inclusive) de comunidades quilombolas no Brasil. A atualização do termo quilombo ao longo do séc. XX recebeu contribuições de Beatriz Nascimento (1989), a saber:

Quilombo é uma história. Essa palavra tem uma história. Também tem uma tipologia de acordo com a região e de acordo com a época, o tempo. Sua relação com o seu território. É importante ver que, hoje, o quilombo traz pra gente não mais o território geográfico, mas o território a nível (sic) duma simbologia. Nós somos homens. Nós temos direitos ao território, à terra. Várias e várias e várias partes da minha história contam que eu tenho o direito ao espaço que ocupo na nação. E é isso que Palmares vem revelando nesse momento. Eu tenho a direito ao espaço que ocupo dentro desse sistema, dentro dessa nação, dentro desse nicho geográfico, dessa serra de Pernambuco. A Terra é o meu quilombo. Meu espaço é meu quilombo. Onde eu estou, eu estou. Quando eu estou, eu sou. (NASCIMENTO, 1989 apud RATTS, 2006, p. 59)

Quando do momento de construção e aprovação da Constituição Brasileira de 1988 muitos acreditavam que as comunidades quilombolas haviam acabado junto com a escravidão, tendo em vista o histórico de criminalização e violenta perseguição por parte da Coroa Portuguesa. O atual contexto político dessas comunidades no Brasil diz do processo de afirmação de sua identidade étnico-racial e da luta por seus direitos específicos, sobretudo os direitos à terra e à diferença. Nesse sentido, fez-se necessário o processo de ressemantização do termo quilombo para conferir existência às comunidades negras, que na verdade sempre existiram e foram identificadas como mocambos, terras de negro/pretos, terras de santo dentre outras. Constituíram-se em diferentes territorialidades e na luta contra diversas formas de opressão. Nas palavras de Alessandra Schmitt et. al. o termo remanescente de quilombo:

é também definida de forma dilatada e enfatiza os elementos identidade e território. Com efeito, o termo em questão indica: a situação presente dos segmentos negros em diferentes regiões e contextos e é utilizado para designar um legado, uma herança cultural e material que lhe confere uma referência presencial no sentimento de ser e pertencer a um lugar específico (SCHIMITT, TURATTI, CARVALHO, 2002, p.04)

Os chamados quilombos contemporâneos ou comunidades remanescentes de quilombos, dizem de grupos sociais cujo reconhecimento oficial de sua identidade cultural e territorial é marcada pelo compartilhamento de valores e significados coletivamente construídos em territórios que podem estar em conflitos e disputas fundiárias de maneira explicitamente violenta e/ou silenciosamente violenta. Em resposta a esses conflitos e outras relações assimétricas de poder observa-se que as comunidades quilombolas constroem estratégias diversificadas que dizem da sua habilidade de tradução secular, para (re)existência. Essas traduções acontecem nas fronteiras com outras comunidades, com as/os herdeiras/os do latifúndio, com as pessoas e instituições dos centros urbanos que lhes são próximas e principalmente, com essas mesmas pessoas/instituições que atuam dentro do quilombo.

A partir da minha circulação no território da comunidade, dos espaços e momentos que fui convidada e autorizada a participar, faremos o esforço de explicitar as formas de utilização, as narrativas e as imagens que constroem a identidade quilombola ribeirinha do Alegre.

1.1. Chegança

Em minhas primeiras temporadas na comunidade, a timidez tomava conta dos momentos de convivência, fazendo com que as conversas que conseguia criar com algumas pessoas, se tornassem rápidos monólogos, onde eu falava das “minhas intenções de pesquisa”. Ou quando fazia das minhas perguntas infecundos questionários que tentavam objetivar coisas/ideias/informações do cotidiano que não estavam “lá prontas para serem colhidas”. Esses tropeços metodológicos me ensinaram a fazer essa etnografia, pois diante da minha ansiedade por aprender a pesquisar e conhecer mais sobre aquele território quilombola, Rosimeire me apresentou e me conduziu pela comunidade contando-me suas histórias pessoais e suas lutas coletivas, possibilitando assim, meu exercício de escuta e reflexão.

Foram diversas as atividades coletivas que pude vivenciar na comunidade. A primeira delas foi a reunião da Associação da Comunidade Quilombola de Alegre, na qual fui apresentada oficialmente e pude dizer sobre minhas intenções de pesquisa, bem como solicitar autorização para realização da mesma na comunidade. A pesquisa e eu fomos muito bem recebidas e o consentimento do público presente consta em ata da reunião²⁷. Depois dela fui, aos poucos, conhecendo mais pessoas na comunidade, fui sendo levada ou convidada a participar de:

- passeios pelos marcos do território como o Telegrama e a Venda ou Beira-do-Rio;

²⁷ Ata digitalizada anexa ao final da dissertação.

- ações e atividades na Associação Comunitária como outras reuniões ordinárias, cursos e atividades de mobilização para organização e limpeza da associação, o II Encontro de Comunidades Quilombolas promovido pela associação;
- de oficinas de artesanato em cerâmica e crochê no Grupo Arte Alegre;
- da Festa de Reis, a Corrida de Argolinhas;
- do Festival Canta e Dança promovido pela escola Estadual Antônio Corrêa e Silva do quilombo em celebração ao Dia da Consciência Negra, além de conversas com professoras e gestores da escola;
- de atividades individuais realizadas pelas pessoas da casa em que estava ficando, como visitas corriqueiras (para tomar um café) ou com objetivos específicos (dar recados, confirmar informações) a parentes e vizinhas, conversas das mais diversas ordens na porta da casa e passeios para buscar umbu e pitomba nos lotes vizinhos.

A partir das atividades listadas pudemos conhecer e produzir os dados dessa pesquisa para melhor compreender o território. Nesse sentido, observamos que ciências como a Antropologia, Ciências Políticas, a Economia, a Sociologia e a Geografia têm se concentrado no conhecimento das territorialidades e das sociabilidades de comunidades quilombolas. Sendo assim o conceito de território é amplo com possibilidades de inúmeras leituras. Os conceitos relacionados ao território e a identidade territorial são importantes para discorrermos sobre a formação e composição territorial do quilombo de Alegre. Para tanto, utilizaremos as elaborações conceituais do geógrafo Rogério Haesbaert que lê o espaço geográfico a partir do recorte territorial no âmbito jurídico, político, econômico e cultural. Para ele, a delimitação espacial, entendida por território, é, também, permeada por relações de poder que são tensionadas por atores sociais. Poder esse que não se apóia numa leitura materialista, extrapolando assim para um sentido relacional que abrange o campo da representatividade. Nesse sentido, Rogério Haesbaert indica:

[...] podemos afirmar que o território, relacionalmente falando, ou seja, enquanto mediação espacial do poder resulta da interação diferenciada entre as múltiplas dimensões desse poder desde a sua natureza mais estritamente política até seu caráter estritamente simbólico, passando pelas relações dentro do chamado poder econômico, indissociáveis da esfera jurídico-política. (HAESBAERT, 1999, p.73)

Ainda sobre o poder²⁸ Claude Raffestin (1993, p.52) nos coloca a necessidade de compreensão do poder a princípio pela multiplicidade das suas relações de força, pois essas o constituem e são inerentes ao domínio que elas se fazem presentes. Considerando-se as dimensões, nas quais o poder pode ser exercido, há a possibilidade de apreendemos como e/ quem o domina em um determinado espaço. Podemos notar a expressão do poder na constituição do território, analisando a dinâmica da organização política, econômica e cultural. A apropriação

²⁸ Essa discussão é trabalhada nas elaborações de Paul-Michel Foucault sobre os micropoderes. Assinalamos aqui que interessa refletir não só sobre os mecanismos instituídos para o funcionamento do poder, mas também sobre as formas laterais e subliminares acionadas. Portanto, embora se trate de tomar a gestão como objeto e entendê-la a princípio situada nos aparatos estatais, instiga-me a interrogar as formas como essa “maquinaria” é acionada, dispersada, negociada nas experiências cotidianas.

de uma área é marcada por relações sociais e se expressa pelo que se pode denominar por processo de territorialidade. De acordo com Claude Raffestin (1993) a territorialidade:

reflete a multidimensionalidade do “vivido” territorial pelos membros de uma coletividade, pelas sociedades em geral. Os homens ‘vivem’, ao mesmo tempo, o processo territorial e/o produto territorial por intermédio de um sistema de relações existenciais e/ou produtivistas, todas são relações de poder, visto que há interação entre os atores que procuram modificar tanto as relações com a natureza como as relações sociais. (RAFFESTIN, 1993, p.158)

Ainda sobre territorialidade Robert Sack (2013, p. 76) a define como “a tentativa, por indivíduo ou grupo, de afetar, influenciar ou controlar pessoas, fenômenos e relações, ao delimitar e assegurar seu controle sobre certa área geográfica”. A área geográfica citada pelo autor é o território. De acordo com Marcelo Lopes de Souza:

a ocupação do território é vista como algo gerador de raízes e identidade: um grupo não pode ser mais compreendido sem o seu território, no sentido de que a identidade sócio-cultural das pessoas estaria inarredavelmente ligada aos atributos do espaço concreto (natureza, patrimônio arquitetônico, “paisagem”). E mais: os limites do território não seriam, é bem verdade, imutáveis – pois as fronteiras podem ser alteradas, comumente pela força bruta, mas cada espaço seria, enquanto território, território durante todo o tempo, pois apenas a durabilidade poderia, é claro, ser geradora de identidade socioespacial, identidade na verdade não apenas com o espaço físico, concreto, mas com o território e, por tabela, com o poder controlador desse território. (SOUZA, 1995, p.84)

A territorialidade perpassa pelo processo de produção de identidades e extrapola a apropriação física. Visto que muitas vezes há a apropriação territorial de cunho simbólico ou relacionado ao campo do sagrado. Nessa perspectiva podemos acrescentar a noção de identidade territorial que de acordo com Rogério Haesbaert (1999) diz de:

uma das características mais importantes da identidade territorial, correspondendo ao mesmo tempo a uma característica geral da identidade, é que ela recorre a uma dimensão histórica, do imaginário social, de modo que o espaço que serve de referência “condense” a memória do grupo, tal como ocorre com deliberadamente nos chamados monumentos históricos nacionais. A (re) construção imaginária da identidade envolve, portanto, uma escolha entre múltiplos eventos e lugares do passado, daqueles capazes de fazer sentido na atualidade. (HAESBAERT, 1999, p. 180)

A identificação com um determinado território é o resultado do modo de vida reproduzido, da criação de vínculos afetivos que são construídos por um indivíduo, por um grupo atual ou antepassado. Além disso, entendemos que a identidade territorial dialoga com o reconhecimento de valores a partir da reprodução, seja por meio dos meios materiais ou imateriais. De acordo com Rogério Haesbaert (2012) há várias concepções de território, das quais ele localiza três vertentes:

- política (referida às relações espaço-poder em geral ou jurídico política (relativa também a todas as relações espaço-poder institucionalizadas): a mais difundida, onde o território é visto como um espaço delimitado e controlado, através do qual se exerce um determinado poder, na maioria das vezes, mas não exclusivamente relacionado ao poder político do

Estado; - cultural (muitas vezes culturalista) ou simbólico-cultural: prioriza a dimensão simbólica e mais subjetiva, em que o território é visto, sobretudo, como o produto da apropriação/valorização simbólica de um grupo em relação a seu espaço vivido; - econômica (muitas vezes economicista): menos difundida, enfatiza a dimensão espacial das relações econômicas, o território como fonte de recursos e/ou incorporado no embate entre classes sociais e na relação capital-trabalho, como produto da divisão “territorial” do trabalho, por exemplo. (HAESBAERT, 2012, p. 40)

Nosso intuito ao trazer esse corpo teórico é apresentar os elementos aos quais recorreremos para entender os processos de ocupação dos espaços que pude compartilhar junto às pessoas da comunidade. Abrimos o capítulo apresentando a beira do Rio, que vive paralela à atual rodovia BR 135 que atravessa o quilombo, sem com isso, separá-lo. Quero dizer com isso do primeiro aprendizado que tive em relação ao território, que reflete minha primeira impressão sobre a comunidade, ao pressupor que o fato dela estar à “beira do asfalto” a fizesse enfrentar situações problemáticas como o abuso de velocidade de motoristas e acidentes de trânsito em geral, por exemplo. A insegurança que senti, mediante ao histórico de violência no trânsito que acompanha a realidade de grandes centros urbanos, me fizeram superestimar um sentimento com o qual essas famílias sabem lidar resolutivamente. Ou seja, conheci moradoras/es que se distraem sentadas/os do lado de fora de suas casas “vendo a rua”, ao mesmo tempo em que orientam suas crianças a só atravessar o asfalto com a permissão e vigilância de uma pessoa mais velha. Essas crianças também só podem brincar no espaço que fica na frente da casa, que está entre o muro ou cerca e o asfalto propriamente dito, quando as/os adultas/os ou as/os jovens (irmãs/os, vizinhas/os, primas/os etc.) estão por ali conversando. Quando não há mais velhas/os por perto elas brincam, em mais segurança dos perigos²⁹ às margens da rodovia, dentro de casa ou nos quintais, ao fundo da casa, que são cheios de grandes árvores, “criações” como porcos e galinhas, objetos de trabalho das adultas/os.

Identificando outros elementos do território para serem destacados, temos duas igrejas, situadas na margem da rodovia onde fica a casa de Rosimeire: Uma católica e uma *Congregação Cristã no Brasil*. Do outro lado da estrada, bem próxima a rodovia está a sede da Associação de Agricultores Familiares do Quilombo de Alegre, atrás dela está a escola Estadual Quilombola Antônio Corrêa e Silva. No quarteirão acima da escola, já mais distante da margem da rodovia está o campinho de futebol, uma Igreja *Deus é Amor* e uma Igreja *Assembléia de Deus*.

Algumas paisagens do território que ajudam a contar a história da comunidade são: o Telegrama (caminho/estrada de chão por onde passava uma antiga instalação de energia elétrica e telefônica e que servia, principalmente, para marcar a metade da distância entre a comunidade e o Rio) e a Venda (antigo ponto comercial da comunidade localizado às margens do Rio São Francisco, onde atualmente funciona o Carcará Clube de Pesca). Esses dois pontos compõem a história da comunidade e funcionam atualmente como lugares de memória da comunidade, pois

²⁹ Os perigos elencados pelas mulheres e mães foram os acidentes de trânsito por abuso de velocidade; seqüestro de crianças e violência sexual contra as meninas.

assim que cheguei à comunidade fui rapidamente apresentada a eles. O Telegrama atualmente é pouco utilizado pelas/os moradoras/es. Já o local, anteriormente conhecido como Venda, atualmente abriga o Clube de Pesca Carcará que gera alguns empregos diretos na comunidade, ao oferecer serviços de alimentação e hospedagem às pescadoras/es amadoras/es nas temporadas de cheias do Rio São Francisco.

Sobre as visitas às casas de parentes e vizinhas faz-se importante sinalizar que eram convites diretos e espontâneos, os quais eu fazia questão de aceitar, pois eram os momentos de adentrar e ser vista na comunidade. Nesse sentido, chegar às casas das pessoas era sempre muito acolhedor e um item bem comum, que não faltava a lugar nenhum era o café. As pessoas chegam às casas para conversar e são imediatamente levadas a uma mesa onde será servido o café. Mais forte ou mais fraco, sempre estava quente e adoçado. O café fortalece o corpo do cansaço e do peso do calor, bem como, se torna um catalisador de conversas, de trocas e cuidados entre quem chega e quem está em casa. Durante os “cafezinhos” na casa de D. Tota, mãe de Rosimeire, por exemplo, foi possível observar a visita de vizinhos, filhas e netas/os que chegavam a casa para tomar a bebida e assim aproveitavam para saber como estavam a dona e o dono da casa, para auxiliar-lhes em alguma coisa e etc. De maneira geral, as atividades de atenção e cuidados com as/os idosas/os da comunidade é feita nessa dinâmica.

Outros elementos no território que oportunizaram momentos de trocas e aprendizagens sobre o quilombo de maneira singular são a Casa de Farinha e as Festas da comunidade. Elas serão retomadas de forma contínua nesta dissertação, porque a partir delas pudemos produzir dados substanciais para a construção das análises deste estudo. Além disso, observamos que elas funcionam como elementos da tradição do quilombo. Esses elementos foram inventados, em sentido mais amplo do termo, para auxiliar no processo de construção da identidade quilombola da comunidade. Por “tradição inventada” utilizamos a elaboração de Eric Hobsbawm (2015) que considera todas aquelas práticas “construídas e formalmente institucionalizadas, quanto as que surgiram de maneira difícil de localizar num período limitado e determinado de tempo” (p.07). Ou seja, essas tradições dizem de:

um conjunto de práticas, normalmente reguladas por regras tácitas ou abertamente aceitas; tais práticas, de natureza ritual ou simbólica, visam inculcar certos valores e normas de comportamento através da repetição, o que implica, automaticamente, uma continuidade em relação ao passado. (HOBSBAWM e RANGER, 2015, p.08)

Casas de farinha são muito presentes nas comunidades quilombolas do norte do estado e de outras comunidades localizadas no campo. Desde minha chegada ao quilombo, em janeiro de 2016, até o mês de julho do mesmo ano, eu não tinha conhecimento das atividades realizadas em uma casa de farinha, tampouco sabia que naquele quilombo havia uma casa dessas. Foi a partir de um convite de Mailsa que pude conhecer a dinâmica do trabalho realizado dentro desse local de produção de conhecimentos e de afetos, chamado Casa de Farinha. Mailsa me oportunizou trabalhar e conhecer o ritmo e os procedimentos do trabalho na Casa. As horas que passei ali com ela e outras mulheres, crianças e homens retiraram a timidez e os receios das nossas

conversas iniciais e deram lugar aos olhares mais atentos, aos sorrisos mais leves, às conversas particulares e aos convites preciosos para visitar, sozinha, outras casas da comunidade.

Ao chegar à Casa observei que ela era marrom, por ter seus tijolos à mostra e ter cobertura de telhas de amianto. Por dentro, senti um calor perfumado, um cheiro de farinha sendo torrada num forno de alvenaria, que recebe lenha pelo lado de fora da casa e que está grudado a uma parede com oito retângulos vazados, pouco abaixo do telhado. No período em que pude observar, quem prepara essa farinha, desde o secar, o peneirar até o assar são os homens – isso não quer dizer que as mulheres não o saibam ou não o façam. Para mexer a farinha eles trabalham com pás de cabos compridos (cerca de 1m de comprimento), alguns se apoiam em banquinhos versáteis que também são usados em outras atividades na casa. Paralela ao forno está uma janela que nos dá vista para os fundos do terreno, que segue em direção ao Rio São Francisco. Cortando as laterais da casa estão duas portas paralelas que completam os canais de circulação de pessoas, ar e luz no ambiente.

Perto da janela há uma máquina de *ceivar* a mandioca, transformando-a em uma massa a ser processada. Entre o forno e essa máquina há um pequeno espaço que é utilizado para a primeira etapa do processo: *rapar* a mandioca. Funciona assim: as mandiocas chegam num caminhão e as mulheres descarregam-nas, com ajuda de baldes, para o centro da casa fazendo, literalmente, um monte de mandiocas. Em roda elas começam a descascá-las, ou *rapá-las* da metade para frente, reservando a parte não descascada para outra pessoa ou outro momento que, com as mãos limpas, a outra parte será raspada, evitando com isso a necessidade de lavar as mandiocas. Depois disso, a mandioca será *ceivada*/moída e sua massa colocada em tanques e grandes bacias nos quais será medida e lavada. A unidade de medição é o prato, um recipiente cúbico em madeira, com uma base quadrada de aproximadamente 40cm de lado e 15cm de altura, com volume equivalente a 2kg. Esse utensílio é bem curioso, pois além de ser utilizado atualmente no contexto da produção de farinha, ele também é apresentado nos eventos da comunidade e da escola como utensílio do tempo dos antigos, ou seja, tradicionalmente utilizado pelas/os antepassadas/os da comunidade.

A prensa, os tanques e as bacias ficam do lado de fora da casa. Neles iniciam-se o terceiro processo bifurcado: (a) espreme-se a massa para extrair dela um leite que, depois de decantado, se tornará a goma de tapioca da qual se faz o beiju; e (b) seca-se os pedaços moídos de mandioca, para depois peneirar e assar, transformando-na em farinha.

Os processos para obter a goma de tapioca e a produção do beiju foram os que mais acompanhei, por terem sido realizados pelas mulheres que conhecia e tinha mais afinidade. Do momento da minha chegada – a surpresa do convite, o encantamento pelo processo de produção, os momentos de conversa com as pessoas que lá estavam, em sua maioria mulheres; da oportunidade de trabalhar e aprender pelo trabalho, principalmente algumas histórias daquela comunidade; até minha despedida da casa – com meu prato de tapioca, as conversas e entrevistas e os convites para visitar algumas casas, muitas coisas se revelaram para mim.

A primeira delas é o fato da organização dessa temporada na Casa de farinha ter sido planejada (por uma) e executada (em sua maioria) por mulheres. Uma moradora, Irmã Santa foi quem fez a negociação com o fazendeiro para a permuta das colheitas de mandioca, por certa quantidade de farinha. Ela também fez a locação da casa de farinha que é de propriedade de um morador que aluga/permuta o trabalho na casa; o gerenciamento da organização e limpeza do espaço, o recrutamento de pessoas interessadas no trabalho, e o firmamento de acordos e conferência dos mesmos no que tange às quantidades de produtos manufaturados por cada trabalhadora/or, e outras coisas que certamente foram realizadas, mas não tive oportunidade de saber ou presenciar. Ela obteve ajuda de muitas pessoas para a execução dessas atividades, dentre elas identifiquei seu esposo, Duca, o qual organizou a torra da farinha e Mailsa, que gerenciava a produção da goma de tapioca.

No próximo capítulo trataremos com mais detalhes o debate das relações de gênero. Nesse momento faz-se importante ponderar que a presença de trabalhadoras na casa é maior que a de trabalhadores. O maior motivo disso está na pouca presença de homens na comunidade, como um todo, em função de trabalhos externos ao quilombo. Uma vez que não há atividades econômicas suficientes para a manutenção das pessoas do quilombo. Assim como em outras comunidades rurais do Brasil, nesse quilombo ocorrem deslocamentos constantes para empregabilidade. Em geral, homens e mulheres saem muito do quilombo, mas grande parte dos homens fica fora do quilombo.

Conversando com as mulheres e observando a destreza com a qual executam as funções do trabalho, compreendo que não há uma queixa em relação à isso. Seja porque elas já estão acostumadas a “pegar no pesado”, seja porque elas já estão casadas e doutrinadas em religiões cristãs protestantes. Com isso quero dizer do contraste dessa experiência com a que foi narrada pelo agricultor e mestre de Traduções Quilombolas, Antônio Bispo dos Santos – Nego Bispo em seu livro da seguinte forma:

Ao chegarem às primeiras cargas de mandioca, as mulheres sentam-se em círculo e começam alegremente a raspar as cascas da mandioca. Esse processo se desenvolve até o meio-dia, quando as pessoas que ficaram responsáveis pela arranca das raízes e que também são responsáveis por puxar a roda chegam à casa de farinha, com postura do primeiro dever cumprido, para almoçar e iniciar a mais animada das tarefas: cevar (triturar) a mandioca. Após o almoço, as mulheres retomam o trabalho de retirada das cascas, agora desafiadas pelos puxadores de roda, que prometem triturar toda mandioca raspada e parar enquanto elas terminam. As mulheres contam com o apoio das meninas, enquanto elas raspam dois terços de uma raiz, as meninas raspam o outro terço, chamado de meia ou capote. Depois de dar água aos animais que estavam nas roças, os rapazes também comparecem à casa de farinhada, onde provocados pelo jeito maroto das cabrochas, desafiam-se a enfrentar o manejo da roda. Como a roda localiza-se, estrategicamente, em uma posição privilegiada, de lá se vê todos os movimentos que acontecem no recinto, inclusive, os olhares interessados das meninas. Se os meninos que estão na roda conseguirem cruzar o seu olhar com o olhar de uma das cabrochas, logo elas lhe passam uma mensagem que, sem dificuldades, é compreendida. A mensagem é um convite para, após raspar e cevar a mandioca, juntos pegarem água na cacimba. (SANTOS, 2015, p. 83)

A interação entre homens e mulheres que observei no quilombo demonstrava certa distância no que tange às situações de descontração, como brincadeiras e cantorias. Havia também, certa cooperação na atividade que iniciava a bifurcação do processo, a trituração da mandioca. Apenas nesse momento eu compartilhei o mesmo espaço com homens e mulheres. Nos outros momentos as atividades são desempenhadas por uma divisão sexual.

Além disso, observei que durante o processo de descarregar e raspar as mandiocas, de lavar e secar a goma de mandioca as mulheres ali presentes não cantavam nenhuma cantiga atual ou antiga. Elas pouco conversavam, salvo alguns momentos em que uma cochichava com a outra e apenas as duas riram discretamente afastadas do grupo. Sobre isso, acredito que o fato desse ambiente abrigar pessoas de várias religiões tenha conformado um acordo sobre os assuntos e as manifestações artísticas possíveis para a boa convivência ali. Penso assim, por lembrar de um momento onde o dono da Casa chegou para trabalhar na trituração da mandioca, ao final do dia, contando um caso de Nossa Senhora e ao perceber que algumas mulheres não corresponderam à oração, ele solta a “brincadeira”: É... não pode falar de Nossa Senhora perto de vocês, vocês são crente, esqueci!”.

Pralém disso, elas se mostravam muito concentradas e atentas aos movimentos das crianças. Durante o dia, as mulheres trabalhavam com a goma e estavam acompanhadas de suas crianças. No final do dia, os homens chegavam para secar a farinha e as crianças iam embora com as mulheres. No processo de limpeza e organização da casa ficava por conta das mulheres. Também é fato que os locais de trabalho dos homens também estavam limpos. Sobre o momento de permanência das crianças nesse espaço, observei a reiteração das funções de reprodução da vida social e cuidado com os filhos como responsabilidades das mulheres.

Mailsa, ao me convidar para conhecer a Casa de farinha, se dispôs a me guiar por todo processo, bem como me ensinar o que sabia sobre ele e sobre as coisas que nossas conversas foram apontando. Pelo sorriso terno e escuta atenta ela ensinou a mim e às crianças que lá estavam – filhas/os dela e de outras pessoas ali presentes, a manusear a faca de maneira ergonômica. Mostrou-nos os procedimentos para secagem da tapioca, utilizando cinzas para reter a água. E principalmente, ela e outras companheiras da comunidade, me ensinaram o valor e o cuidado empreendido num trabalho que tem como recompensa o alimento que nutre o corpo e a alma.

Para se conseguir um prato (aproximadamente 2kg) de goma de tapioca é necessário raspar e *ceivar* praticamente 10 baldes de 5 litros, cheios de mandiocas. Diante da minha inexperiência e pouca habilidade com a faca nessa função, consegui contribuir com apenas um humilde balde de mandiocas raspadas. Mesmo assim, Mailsa, Irmã Santa e Isabel se juntaram e me deram um prato farto de goma! Nesse momento, eu entendi como o ciclo de afeto e aprendizado se completa, reinicia e reverbera naquela comunidade. Um processo cuidadoso, demorado e exigente como aquele se completa ao percebermos que, de maneira geral, as pessoas saíram dele satisfeitas com o trabalho feito e com a produção esperada. Com isso, as crianças ali presentes também foram aprendendo os ritmos e os valores daquele trabalho, germinando com

isso a renovação dessa tradição na comunidade. Uma vez que todas as/os adultas/os ali presentes conheceram esse processo quando crianças também, esse reiniciar se faz constante.

No plano das reverberações³⁰, observo o que é provocado a partir do ponto que entendo ser fundamental no trabalho na casa de farinha: a troca! Trocar a força de trabalho por uma parte justa da produção coletiva, trocar horas de trabalho em outra casa (além das suas próprias) para ter a goma de tapioca que alimentará sua família com o beiju é para consumo das famílias dessas mulheres, não se pratica troca por dinheiro. As trocas a serem feitas, se acontecerem, estão no âmbito da ajuda em outras atividades, ou de oferecimento de almoços em agradecimento, por exemplo. Nesse sentido, a união é um ponto importante para a caracterização da identidade comunitária do quilombo.

Pensando nessas trocas, outra situação de trabalho que acontecia bastante na comunidade e que tive conhecimento em uma conversa com Tia Rosa, a primeira professora da comunidade, foi o ato de se matar algum animal, como o porco, e as partes dele serem distribuídas entre as famílias vizinhas da pessoa dona do porco. Isso significava, segundo a Tia Rosa, que *“a pessoa comia o porco dela o ano inteiro se ela repartisse ele. Porque a linguça que eu fizesse e distribuísse, voltaria como um toicin, uns miúdos e assim por diante”* (Notas de caderno de campo, janeiro de 2016). Esse sentido remete ao que Nego Bispo elaborou com o conceito de “biointeração” para elucidar como a convivência entre o que há no território, as formas de extração e produção de alimentos e outros bens de consumo para sobrevivência estão e devem estar em profunda relação, sem prejuízo a nada e a ninguém:

[...] a melhor maneira de guardar o peixe é nas águas. E a melhor maneira de guardar os produtos de todas as nossas expressões produtivas é distribuindo entre a vizinhança, ou seja, como tudo que fazemos é produto da energia orgânica (que produz a vida) esse produto deve ser reintegrado a essa mesma energia. (SANTOS, 2015, p.85)

A Casa é um emaranhado composto por diversas relações (de trabalho, de gênero, de geração, e de colonialidade) que nos renderam um denso conjunto de dados. Observei todo esse processo que surge na infância dessas mulheres e homens adultos ali presentes, e que se mantém ao se ensinar às crianças daquelas famílias os ritmos de produção de um alimento tão antigo e cotidiano. Bem como, a dignidade compartilhada e valorizada ao trocar trabalho por comida, como uma potente oportunidade de reinvenção da tradição de trabalhar na Casa de farinha, para fortalecimento da identidade quilombola.

Outro evento importante para a comunidade é a Festa de Folia de Reis. Essa festa é bem comum nas comunidades quilombolas da região e acontece sempre próximo ao dia 06 de janeiro de cada ano. Rosimeire me explicou que essa festa celebra o encerramento da novena que se inicia poucos dias depois do Natal, onde os foliões vão passando nas casas de outras pessoas que são católicas e gostam da festa para abençoar a casa e colher donativos para o dia final desse processo.

³⁰ Ou seja, é na qualidade da vibração que se determina a matéria, a energia, e todos os outros fenômenos do universo... Tudo está na vibração. (SOUZA, 2014, p. 42)

Durante a primeira visita à comunidade, tinha a intenção de participar da festa e de seus preparativos, no entanto, participei da Festa de outras atividades na comunidade e não acompanhei a preparação da festa de Reis. A festa aconteceu na casa de um morador da parte baixa da comunidade. Era uma casa pequena com um grande terreiro. Estive durante as primeiras horas da festa e participei do seguinte roteiro: (a) iniciamos com um jantar delicioso preparado coletivamente, que fora servido na frente da casa, em uma mesa grande, que estava debaixo de uma lona de plástico (para o caso da chuva chegar e não nos pegar de surpresa). O cardápio era arroz, tutu de feijão e galinhada, suco de umbu e de acerola, refrigerante, batida de coco e cachaça artesanal. Esse jantar durou o tempo necessário para que os adultos se servissem quantas vezes quisessem e devolvessem os pratos e os copos, que foram aos poucos levados para dentro da casa.

As crianças que corriam no terreiro foram servidas pelas cozinheiras que entregavam os pratos pela janela da cozinha. A organização do jantar foi cuidadosa e ordenada, pois de tempos em tempos, vinha alguém de dentro da casa perguntar se estávamos comendo bem, se nos faltava alguma coisa, até que tiveram certeza de que todas estavam alimentadas, e que poderiam retirar a mesa para começar os preparativos para a reza.

Quando chegamos à Festa fiquei com vontade de andar pelo terreiro, entrar na casa, conversar com as pessoas, mas percebi que o clima da ocasião não era de tanta excitação, seja pelas pessoas ali presentes ou para o casal que eu acompanhava. Rosimeire e seu esposo ficaram sentados num banco de frente para a porta e ali permaneceram. A respeito da correria das crianças, aos poucos elas iam se calando e ficando quietas, as pessoas que chegavam também falavam baixo em pequenos grupos. O clima da festa estava muito diferente do que eu imaginei. Eu conseguia ouvir silêncios – não do tipo absoluto ou no sentido político, mas silêncios que me davam condições de ouvir meus pensamentos, ouvir o movimento da mata que nos cercava, ouvir o burburinho de outras conversas que aconteciam distante de nós, por exemplo.

Talvez, por um pressuposto estereotipado³¹ que já definia o que esperar “de uma festa negra quilombola, com tamborzada” e etc. Isso me fez ficar atenta aos meus movimentos, ao contraste do meu ritmo feminino, urbano e acadêmico. Paralela a essa percepção fiquei pensando em como me comportar naquele momento, pois embora fosse bem acolhida e de onde estava havia muitas coisas para observar, não queria ser invasiva ou indiscreta³² ao entrar em lugares ou passar por conversas em que não fosse apropriada a minha presença. Por isso decidi me manter próxima à Rosimeire para observar seus passos (no Batuque isso aconteceu literalmente) e se ela permitisse, eu faria o mesmo que ela.

Após o jantar e o recolhimento dos utensílios (b) a gruta de Santo Reis começou a ser erguida. Do lado de fora da casa, na frente da janela D. Zilda começou a esticar uma toalha rosa, depois uma toalha branca de renda tampando a janela, deixando cair por cima de uma pequena mesa embaixo dela. Outra mulher negra catou alguns lixos do chão e estendeu um tapete na

³¹ Quando participei da segunda grande festa da comunidade naquele ano, pude observar outras dinâmicas que reposicionaram o que eu entendia por silêncios e por femininos.

³² Essa preocupação permaneceu em todas as visitas que fiz a comunidade, numa perspectiva de cuidado com a mesma, as histórias e as situações que escutava ou tinha contato.

frente da mesinha. D. Zilda colocou uma ilustração que encena a visita dos três Reis Magos ao Jesus recém nascido e seus pais Maria e José (todos brancos, menos o Rei – Negro – Baltazar) ao lado de uma bíblia, um vaso de flores artificiais e duas velas a frente. Estava tudo pronto para começar a reza que se iniciou com um “Pai Nosso” e se tornou uma mistura de Rosário com louvores, ou seja, muitas “ave-marias” e “pais-nossos” e alguns refrões musicados como hinos católicos. D. Zilda que começou chamando o povo e conduziu reza sem ler nenhum papel, nas mãos tinha um terço apenas. Observei um número grande de mulheres, adultas e idosas participando ativamente da reza, muitas tinham um papel com um texto, que acredito ser a oração recitada. Poucas crianças e homens jovens ou adultos estavam participando desse momento – a maioria das crianças voltaram a correr em volta da casa e dos homens conversando e bebendo cerveja na casa ao lado, que na ocasião se tornou um bar improvisado.

Antes de terminar a reza, um grupo de pessoas vestidas com uma blusa verde foi se aproximando da gruta. Alguns deles estavam acompanhados de instrumentos musicais: um sanfoneiro, um pandeirista, um no triângulo, um no violão e duas pessoas na caixa e ao sinal de D. Zilda começaram (c) a cantar e tocar o lundu: um ritmo lento, refrões repetidos pela platéia, intercalados por versos do regente que estava no violão. Não conseguia entender direito o que era dito, mas os versos diziam da viagem dos reis em companhia da estrela que os levaram até Jesus menino. Ao final da reza, D. Zilda agradeceu a família anfitriã pela acolhida e a todas as pessoas pela presença. Em seguida, ela e outras pessoas iniciaram o processo de desfazer a gruta de Santo Reis. Fizeram de forma tranqüila e respeitosa, assim como foi o processo inicial. Observei que era um grupo de tocadores, ou seja, só homens adultos estavam tocando os instrumentos. As mulheres foliãs, isto é, que também acompanharam o grupo devidamente vestido com a blusa da folia, ficavam no coro das canções, mas não puxaram nenhum verso, até então.

Desfeita a gruta, o terreiro estava com espaço suficiente para começar o momento que eu mais aguardava: (d) o batuque! Rapidamente começaram a pedir às pessoas que organizassem uma roda e então o som contagiante, frenético, “pra frente” começou a nos envolver. Quando vi D. Zilda já estava de braços dados com outra mulher lá dentro da roda, rodopiando. A proposta é entrar na roda e brincar ao som dos versos com seu par. Eu entrei na roda com Rosimeire e rodopiamos muitas vezes. Voltamos pra roda mais algumas vezes, mas ao observar outras mulheres dançarem percebi que talvez minha empolgação e expansividade pudesse destoar muito do jeito de dançar delas. Nós sabemos que nenhuma mulher é igual à outra, ainda que não se reconheça a singularidade das mulheres negras. No entanto, o fato de eu já ser “de fora” e de dançar diferentemente delas poderia implicar em constrangimentos de distintas ordens, como as investidas dos homens presentes e o desconforto com as mulheres no sentido de competição, por exemplo. Essas dúvidas que me ocorreram estão ligadas às situações de machismo e racismo que já experimentei na vida. Tive uma ótima surpresa em perceber que fui muito bem acolhida pelas mulheres, não percebi nenhum clima de hostilidade, por exemplo. O mesmo não ocorreu em relação aos homens, infelizmente, fui abordada de forma hipersexualizada por um senhor branco, que é de Januária e que estava visitando a festa.

Depois que o Batuque acabou a festa se reconfigurou. Pouco antes das foliãs e foliões tocadores e cantadoras irem embora, duas grandes caixas de som foram montadas e ligadas a uma mesa de som do outro lado de onde estava a gruta de Santo Reis. Já que a reza e o Lundu não haviam contado com microfone e amplificadores para ecoar melhor os sons, imaginei que na segunda vez que o Batuque fosse tocar, eles os utilizassem. No entanto, o Batuque só tocou uma vez e depois que os instrumentos foram guardados, o rapaz que estava montando o som assumiu a mesa como DJ e começou “soltar as pisadinhas³³” como ele disse. A partir desse momento da festa as pessoas que estavam bebendo já foram se aproximando do terreiro, que agora era uma grande pista de dança. Nessa reconfiguração comecei a identificar um grupo de moças conversando de um lado e de rapazes de outro. No tempo em que estive na festa, não observei fazerem aproximações explícitas aos meus olhos. Vi muitos olhares, cochichos, moças dançando juntas ou sozinhas na pista de dança, mas nenhum rapaz ou moça se aproximou fisicamente. Fiquei curiosa com isso, pois essa cena tocou algumas lembranças minhas da adolescência. No entanto, essa observação foi interrompida pelo convite de um senhor branco idoso que me chamou para dançar e foi muito grosseiro e indiscreto ao tentar se aproximar de mim. Contornei a situação, mas o incômodo pelo desrespeito ao meu corpo de mulher negra permaneceu.

Diante dessas considerações percebemos algumas rupturas e permanências dessa festa como elemento de tradição da comunidade que é moldada e recriada para sua (re)existência. O fato de ela ser realizada por mais um ano, dela anunciar a nova festeira que organizará a festa do ano seguinte, demonstra o compromisso com a repetição dessa prática que incidirá diretamente nas narrativas compartilhadas na comunidade sobre os aspectos culturais da mesma. Chamou-me a atenção, o fato do número reduzido de pessoas presentes durante a festa não ter gerado desconforto entre a comissão organizadora. Embora isso tenha sido apontado por alguns comentários que ouvi durante a festa, percebi como o festeiro e as pessoas que o auxiliavam se aproximavam de cada grupo de convidados e ali demonstravam a preocupação com o bem-estar de todas/todos.

Além disso, observei a pouca atuação das/dos jovens nas atividades de organização da festa, da reza e do batuque. Como explicado a pouco, após o momento “tradicional” da festa, a reconfiguração da mesma demonstrou movimentos dos mais velhos ao se aproximar da juventude convivendo com os novos gêneros musicais incorporados ao momento “profano” dessa festa. Isso pode ser visto como uma ruptura das práticas mais tradicionais, mas também demonstra as possibilidades criativas de reinvenção e permanência dessa prática como contexto de construção da identidade quilombola daquele quilombo-ribeirinho.

No contexto de afirmação de identidades em constante construção é que circunscrevemos o processo de reconhecimento recente das comunidades quilombolas. Partimos do pressuposto de que as tensões e os conflitos existentes no processo de construção da identidade quilombola indicam que o autorreconhecimento se faz por (re)construções simbólicas em que “discursos

³³ Pisadinha é um ritmo de forró estilizado que é basicamente variações de uma programação do teclado eletrônico, cujas letras que ouvi dizem de relações amorosas heterossexuais, brincadeiras de conotação sexual, sexistas e de (alto) consumo de bebidas alcoólicas.

políticos e culturais, sistemas de representação e histórias particulares” se interconectam (MIRANDA, 2012, p. 26). Como já dito, as comunidades quilombolas (que assim se identificam) são comunidades negras, urbanas ou do campo, que resistiram e resistem a formas de opressões, e se mantêm a partir da produção e reprodução de seus modos de vida específicos diretamente ligados ao lugar.

Para compreender a dinâmica do reconhecimento das comunidades quilombolas após um longo processo histórico de negação, apagamento e ausência de representação na elaboração de direitos constantes no aparato jurídico entendemos que é preciso combinar uma dinâmica ampla de critérios, de modo a não recair num “reconhecimento falido” (FRASER, 2008) sem efetividade transformadora, sem emancipação. Consideramos que esse tipo de reconhecimento é acionado, por exemplo, na identificação da comunidade a partir de expressões culturais traduzidas como peculiaridades, a regra do exótico.

As formulações de Nancy Fraser sobre a *tridimensionalidade dos critérios de Justiça – redistribuição, reconhecimento, representação* nos apoiaram nesse entendimento, sobretudo por nos impulsionar na compreensão do “cenário onde se desenvolvem as lutas por redistribuição e o reconhecimento” (FRASER, 2008, p. 41-43). Nessa dimensão, os critérios para a definição de quem participa ou não do jogo político, quem possui, ou tem humanidade suficiente para ter garantidos direitos sociais e, além deles, o direito à história são considerados. Quem pode ou não falar e participar em paridade (igualdade) com as outras pessoas no campo político-social? Quem tem possibilidade de representação? Quem tem direito de existir? Quem são as pessoas consideradas nas cartografias físicas e políticas? Quem tem direito de figurar, de se constituir como sujeito coletivo? As comunidades não estavam e em muitos casos ainda não estão no mapa social e político do poder público. Até hoje para muitos gestores elas não existem em suas jurisprudências.

Desse modo, entendemos, com Fraser (2008, p. 121) que “a(s) forma(s) de reconhecimento que a justiça exige em qualquer caso dado depende(m) da(s) forma(s) de não reconhecimento a serem compensadas.” Localizamos, então, dois movimentos concomitantes para se alcançar justiça social, uma vez que esta precisa de respostas diretas às injustiças pré-existentis: proposições que dêem condições objetivas (redistribuição) para que grupos com histórico de negação de direitos possam ter participação plena da vida social e; reversão de valores culturais para se alcançar mudanças institucionais que criarão “condições intersubjetivas” que possibilitarão, assim, a paridade participativa.

No início dessa pesquisa o enfoque estava dirigido às precariedades evidentes, perceptíveis aos nossos corpos, bem como aos fios invisíveis da trama que sustenta a subalternidade e exclusão dessas comunidades, em especial a do Alegre. Foram incômodas as inúmeras situações que vivenciei ao me deparar com tal quadro de precariedades. As descrições tomaram páginas e mais páginas dos cadernos de campo da pesquisa. Levando em consideração a tridimensionalidade da justiça revela-se imediatamente que o reconhecimento em âmbito jurídico é insuficiente para o acesso a direitos sociais.

Entretanto, as soluções diplomáticas na internalidade do quilombo, as rápidas mobilizações em torno de um curso ou seminário, ou ainda no planejamento para as festas tradicionais representam os elementos que redimensionaram a pesquisa. Entendemos que é preciso combater o desperdício de experiências sociais que não são reconhecidas (pela ciência, pelo direito, pela educação) para tornar visíveis as alternativas e os movimentos alternativos que elas apresentam aos problemas sociais e econômicos que enfrentam (SANTOS, 2002). Consideramos, a partir de SANTOS & MENESES (2009) que a resistência política deve ter como postulado a resistência epistemológica e que “não existe justiça social global sem justiça cognitiva global”. Isto significa que a tarefa crítica que se avizinha não pode ficar limitada à geração de alternativas. Ela requer, de fato, um pensamento alternativo de alternativas. É preciso um novo pensamento, um pensamento pós-abissal.

A justiça cognitiva diz sobre o conhecimento que nós já não compartilhamos, que é o conhecimento da nossa própria história, ou seja, histórias de comunidades quilombolas que não figuram nas narrativas hegemônicas. Essas histórias estão estritamente ligadas às relações de saber, sejam estas construídas no campo epistêmico geral e que implica no que é ensinado na escola, seja a valorização de determinados conhecimentos e seja a reinvenção da tradição. Sendo assim, justiça cognitiva poderia ser uma quarta dimensão conjugada para efetivação do reconhecimento das comunidades quilombolas.

A justiça cognitiva, configurada pelas epistemologias do sul, busca entender outras lógicas de funcionamento do saber que informam a existência social. Não somente o saber que será transmitido, e sim o saber que dá sustentação para a existência dessas pessoas até hoje. Esse saber nem sempre é nomeado, mas se o for, há de ser feito junto às comunidades quilombolas. Quais são as questões centrais para a comunidade? Como são resolvidas e em quais processos? Essas questões me impulsionaram no percurso que fiz na interlocução com a associação comunitária e, a partir dele, tive a intenção de compreender as lógicas e estratégias estabelecidas que poderiam colaborar numa perspectiva alternativa de gestão da escola quilombola.

Asfalto, telegrama e vários pés de umbu: fronteiras da memória quilombola



Chegada ao quilombo pela BR135, passeio pelo Telegrama e umbuzeiros, autora, janeiro de 2016.

Festa de Folia de Reis



O jantar, a reza na Gruta de Santos Reis, o lundu da Folia de Reis no Alegre, autora, janeiro de 2016.

Casa de farinha e suas ferramentas



Área externa e interna da casa de farinha, autora, julho de 2016

Casa de Farinha: a farinhada



Espremendo, secando, peneirando, assando e torrando a mandioca: a farinha, autora, julho de 2016.

Casa de farinha: produzindo o Beiju



Rapando, cevando, lavando a mandioca transformando sua goma em Beiju, autora, julho de 2016

CAPÍTULO II

A GESTÃO COMUNITÁRIA NO ALEGRE



Foto 7: Apresentação da pesquisa e da pesquisadora para autorização da comunidade. Associação Comunitária, Valdemir de Souza, 2016.

A fotografia evidencia o momento de duas mulheres negras, que pelos caminhos da educação das relações étnico-raciais se encontraram para contribuir uma com a outra em seus processos reflexivos de produção de conhecimento. À esquerda, a jovem pesquisadora, mulher negra urbana se apresenta à comunidade quilombola de Alegre com suas intenções de pesquisa, seu comprometimento político e seus desejos por aprender. Na ponta direita da foto está Rosimeire Alves de Souza, a professora de Língua Portuguesa das escolas quilombolas da região, na ocasião da foto era presidenta da Associação dos Agricultores Familiares Quilombolas de Alegre. O olhar atento que ela me ofereceu naquele e em tantos outros momentos de nossos encontros despertou minha atenção para os pluriversos de possibilidades e aprendizados que se abriram para mim.

Tudo começou em 2013 quando participamos³⁴ de atividades organizadas pela Superintendência Regional de Ensino SRE – Januária ministrando palestras sobre Educação Escolar Quilombola para professoras/es que atuavam em comunidades na região. Nestes encontros tivemos a oportunidade de conhecer a experiência educativa da Escola Estadual Antônio Corrêa e Silva, através de fotos e relatos de experiência proferidos pelo diretor da escola. Além disso, tivemos contato com trabalhos manuais do Grupo de Artesanato da comunidade chamado Arte Alegre, que sempre participava dos encontros demonstrando e vendendo seus produtos.

³⁴ À época estava em desenvolvimento o projeto de pesquisa Educação Escolar Quilombola em Minas Gerais: entre ausências e emergências/FAPEMIG, coordenado pela professora Shirley Miranda e no qual atuava como bolsista de iniciação científica.

Com a oportunidade de conversar diretamente com docentes de escolas localizadas em quilombos ou que atendiam alunas/os quilombolas, começamos a verificar a demanda por cursos de aperfeiçoamento na temática de Educação Escolar Quilombola para aquelas/es professoras/es no intuito de continuar os diálogos. Assim, nasceu em 2014 a Formação para Professoras/es da Educação Básica em Comunidades Quilombolas – KIZOMBA em duas cidades pólo, Januária (Norte de Minas) e Berilo (Médio Vale do Jequitinhonha). Foi a partir desse curso que conhecemos Rosimeire Alves de Souza, a Bitá, que à ocasião era professora na escola estadual no quilombo de Alegre. Ao final desse curso, em julho de 2015, as cursistas demandaram uma reunião com a Secretária de Estado de Educação, Macaé Maria Evaristo, para discutir propostas para a regulamentação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola no estado. Dessa reunião surgiu o Grupo de Trabalho da Educação Quilombola – GTEQ, criado pela RESOLUÇÃO SEE Nº 2.796, de 02 de outubro de 2015, como estratégia para a efetivação das leis 10.639/03³⁵ e 11.645/08³⁶.

O GTEQ era composto por representantes de Grupos de Pesquisa que já trabalhavam com os povos quilombolas (por atuar no GTEQ fui referenciada como suplente da Profa. Vanda Lúcia Praxedes), funcionárias/os da SEE-MG e duas pessoas quilombolas de cada um dos 17 Territórios de Desenvolvimento³⁷ do estado. Rosimeire participou desse grupo de trabalho representando o norte de Minas. Após o fim do curso Kizomba, os encontros do GTEQ possibilitaram nosso reencontro e amizade. Conversávamos sobre vários assuntos, dentre eles as dificuldades e estratégias para implementação da LDBN n. 9493/96, especificamente da Lei 10639/03 e das DCNEEQ dentro das escolas quilombolas, bem como os nossos desejos e os processos para a realização de um mestrado. Mais adiante neste texto, retomaremos alguns pontos dessas conversas para aprofundar as reflexões sobre as contribuições para o campo da gestão escolar.

Naquele momento, eu estava delimitando o campo, no projeto desta pesquisa, faltando-me acessar alguma comunidade com experiência escolar que se contrapusesse à recorrente constatação de distância simbólica entre a escola localizada nos quilombos e as comunidades quilombolas para iniciar o trabalho de campo. Foi assim que dirigi minha solicitação para a realização da pesquisa na comunidade de Alegre. E a partir da associação, meu processo de aprendizagem sobre as formas de organização interna, realizadas pelas mulheres do quilombo, aos poucos se revelaram para mim.

³⁵ BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003.

³⁶ BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008.

³⁷ Ver mais sobre os 17 Territórios de Desenvolvimento em: <<http://www.forunsregionais.mg.gov.br/sobre>>

1. ASSOCIAÇÃO COMUNITÁRIA E A EXPERIÊNCIA CRIATIVA DAS MULHERES DO QUILOMBO



Foto 8: Reunião da associação quilombola de Alegre, exposição da presidenta sobre os Direitos Quilombolas, própria autora, novembro, 2016.

A Associação dos Agricultores Familiares Quilombolas de Alegre, também referenciada apenas como a Associação foi criada no ano de 1987, com o nome de Associação Comunitária de Alegre. A alteração do nome incluindo a denominação quilombola se deu após o processo de auto-identificação como comunidade quilombola que resultou na certificação atribuída pela Fundação Cultural Palmares, em setembro de 2012. À época, quem ocupava a presidência da Associação era D. Zilda Soares dos Santos, uma singular liderança no âmbito da cultura, das rezas e das tradições da comunidade, comandante do Terno de Reis, como me disse Rosimeire, certa vez.

De acordo com Rosimeire, o processo de certificação da comunidade envolveu muitas e longas conversas durante as reuniões da associação comunitária e em outros momentos, em pequenos grupos, nas casas de algumas/ns moradoras/es. Tudo começou em meados dos anos 2010, com a visita de uma funcionária da SRE – Januária, que estava visitando outras comunidades na região, reunindo moradoras/es para chamar atenção destas/es para as características de comunidade remanescente de quilombos que aquele lugar apresentava. Ela conta que a variedade de interpretações do que significava “ser quilombola” era proporcional às especulações sobre as implicações de benefício e prejuízo que aquilo poderia acarretar para o grupo, e isso trouxe muitos desconfortos a princípio. No entanto, com o trabalho contínuo, sobretudo das mulheres do quilombo, as pessoas da comunidade foram entendendo que não seriam, nas palavras de Rosimeire SOUZA (2015)³⁸,

vistas como “escravos” (ou ex- escravos) e sim como pessoas que foram escravizadas e que sempre lutaram por seus direitos e que foram (e são) parte fundamental para a construção desse país. Não somente da construção econômica, mas também através das manifestações culturais, símbolo de sua resistência. Assim sendo, é importante que sejamos vistos (pois também me incluo como pertencente a esta Comunidade) como parte integrante do país que ajudamos a construir, e não parte isolada, que sejamos incluídos em seu planejamento. (SOUZA, 2015, p.37)

³⁸ Rosimeire produziu um relatório de pesquisa sobre a memória e a identidade cultural de sua comunidade como requisito para obtenção do título de especialista em Gestão de Políticas Públicas com ênfase em Gênero e Relações Etnorraciais, pela Universidade Federal de Ouro Preto em 2015.

Demarcar e manter viva as tradições da comunidade na construção da identidade quilombola são processos realizados, principalmente, pelas mulheres do quilombo. Assim ocorreu no processo de certificação da comunidade enquanto quilombola empreendido pela associação comunitária que, como dito, era presidido por uma liderança feminina do âmbito da cultura e tem mais de 60% do seu conjunto de sócias/os mulheres do quilombo. O mesmo empenho eu observei quando participei das atividades na casa de farinha e pude aprender técnicas de manuseio de equipamentos e produção de alimentos desenvolvidos e ensinados há no mínimo quatro gerações; e quando em conversas com as moradoras idosas e adultas ouvi sobre enfermidades e dificuldades diversas de tempos passados, bem como, dos conhecimentos sobre plantas, além de histórias de solidariedade que aprenderam em família e na vizinhança, que constituem e sustentam a geração e o cuidado de filhas/os e netas/os até hoje.

Rosimeire, em muitas de nossas conversas, também apontava sobre a potência das mulheres para manutenção da comunidade. Durante a entrevista que me concedeu ela pontuou:

A mulher comanda! É ela que toma conta das coisas daqui... Olha só, duas presidentas são mulheres, a maioria dos membros da diretoria também é... isso é importante, é um jeito de empoderar. É um jeito da comunidade ser representada, de ter outro jeito de representação, pra tirar aquela coisa de só homem que faz isso ou aquilo. [...] É uma forma da mulher também tá ocupando todos os lugares. Tem que ocupar tudo! Na presidência, na política, nos conselhos municipais... sei lá, de tudo! (Entrevista narrativa com Rosimeire, novembro, 2016)

Nesse sentido, verificamos correspondências entre essa investigação e a pesquisa desenvolvida em 2016³⁹, que evidencia em dissertações e teses, entre 2003 e 2014, a incidência de lideranças e referenciais de autoridade de mulheres no interior das comunidades quilombolas. Nas dissertações e teses analisadas acabamos por considerar “gênero” entre os temas emergentes, ou seja, formulações que sobressaíram nas pesquisas e que, ainda que prescindam de adensamento, apontam caminhos para aprofundamento de perspectivas de investigação. Isso devido ao registro de uma ocorrência inusitada: “apesar de as pesquisas não se dedicarem à análise das formas de liderança e autoridade constituídas no interior dos quilombos, deparam-se com o poder de mulheres lideranças” (MIRANDA et al., 2017, p. 33). Assim, Raimunda Coelho (2013, p. 202), identificou nas práticas das jovens na capoeira, tanto quanto na ação das mulheres artesãs “experiências marcantes na superação dos preconceitos e na construção de experiências de formação contra as ideologias machistas”. Também Ranchimit Nunes (2013, p. 8) observou que os esforços das mulheres, lideranças da comunidade, no sentido de alcançarem conquistas educacionais “estão associados ao quadro histórico da discriminação racial, exclusão social da mulher, como do atraso e da fragilidade das políticas públicas de escolarização para os afrodescendentes no Brasil”. Esses trabalhos⁴⁰ nos instigaram a atentar para a estreita relação

³⁹ MIRANDA, Shirley Aparecida de et al (Org.). Educação e relações étnico-raciais: O estado da arte - categoria quilombos. Curitiba: UFPR, 2017. 456 p. (no prelo)

⁴⁰ Outros trabalhos contemplaram o protagonismo das mulheres na liderança de um quilombo: Oliveira, H. L. (2014), Santos, M. C. C. (2013), Santana (2008), Santos, M. J. (2012), Anjos (2006), Eugênio e Lima (2014).

entre o avanço na educação escolar e a ampliação da atuação das mulheres na organização da comunidade; para a força dos processos de construção de identidade alinhada ao processo de formalização de reconhecimento da comunidade, empreendido por mulheres quilombolas, ainda que enfrentando conflitos internos; e, para as estratégias construídas por mulheres, na organização de saberes específicos e coletivos que são utilizados para alimentar a luta por melhorias na comunidade. Diante disso, conforme Shirley Miranda et al (2017, p.33) nós nos propusemos à tarefa de investigar “novas articulações do feminino nas relações entre saber e poder na performance de mulheres quilombolas”. Nosso esforço neste capítulo é refletir sobre diferentes práticas de gestão comunitária, aqui entendidas como atividades cotidianas e eventuais, cujo planejamento, organização e execução são empreendidas por distintas mulheres do quilombo. Focalizaremos suas estratégias de enfrentamento às diversas lógicas de opressão, no âmbito da associação comunitária.

A associação comunitária é composta por pelo menos uma pessoa de cada família da comunidade, totalizando cerca de 200 sócias/os. Por ela responde uma diretoria composta por um grupo de oito pessoas ocupando cargos na presidência, tesouraria, secretaria e conselho fiscal. Além de possuir uma sede localizada na praça ao lado da escola estadual composta por um grande salão com dois banheiros, uma cozinha equipada com um bebedouro elétrico e aparelhos de audiovisual.

As reuniões ordinárias da associação acontecem normalmente na manhã do 1º domingo de cada mês. Durante as reuniões que presenciei, observei que os assuntos tratados com mais recorrência nas pautas eram relacionados à manutenção do abastecimento de água para a comunidade; à distribuição de sementes e outros equipamentos para pequenos plantios; à organização de trabalhos em mutirões para realização de festas e outros eventos de valorização identitária e arrecadação para a associação; e à divulgação de concursos como para prefeitura e o ENEM, de cursos em parcerias com a prefeitura e outras instituições como Instituto Federal de Minas Gerais – IFMG, o Serviço Nacional de Aprendizagem Rural – SENAR, dentre outros parceiros que foram realizados na comunidade.

A água é um bem natural, um direito social e uma questão de sobrevivência para qualquer ser humano. No início dos anos 1980 a comunidade passava por um período de chuvas intensas e uma grande enchente abalou a comunidade drasticamente. Após esse período, houve um aumento nos desmatamentos para transformar grandes fazendas em imensos pastos de gado. Infelizmente, esse processo agravou os períodos de seca da região, levando a comunidade inteira a utilizar a água do poço artesiano, que não apresenta uma água de boa qualidade para o consumo doméstico. Mesmo assim, e sem possibilidades atuais de tratamento de água e esgoto, a comunidade segue buscando melhorias para seu consumo de água e a ampliação do seu acesso às famílias que estão mais distantes da concentração principal de casas.

Foi nesse contexto que conheci a comunidade e pude observar as atividades de arrecadação e mobilização para a compra de uma nova bomba que fosse mais potente. Explicando melhor, com as palavras de Rosimeire:

Antes cada família tinha uma cisterna, aquele poço que você puxa água com o balde! Depois fizeram um grande poço artesiano e colocaram canos na comunidade toda. Isso foi há muitos anos com a prefeitura. Atualmente a prefeitura paga a energia da Bomba que puxa água. Mas qualquer gasto com manutenção da bomba ou dos canos é de responsabilidade da comunidade. Assim a associação cobra⁴¹ de cada morador R\$5,00 para a reserva com esses gastos de reparo e manutenção. Todo início de ano cobra-se R\$30,00 de cada morador para ajudar a comprar uma bomba nova que abasteceria a comunidade toda. (Entrevista narrativa com Rosimeire, novembro de 2016).

Lendo algumas atas da associação referentes ao ano de 2014 percebi a recorrência de convites realizados, pela presidenta D. Zilda, para realizar mutirões de construção dos novos encanamentos para o abastecimento de água em outros lugares. Em agosto de 2016 a comunidade conseguiu comprar uma bomba nova! Essa conquista evidenciou com certa sutileza um conflito implícito na comunidade. Rosimeire me explica que não há conflitos diretos ou explícitos com os fazendeiros da região, no entanto, o fato de as pessoas não terem mais seus grandes lotes, apenas aqueles pequenos onde moram, rememora tempos difíceis:

Porque antigamente todo mundo tinha terras, mas os fazendeiros compravam daquele jeito, passando as pessoas pra trás. As pessoas acabavam vendendo baratim, por conta da necessidade, porque naquele tempo era muito difícil. Atualmente eles ainda tentam tirar vantagem da gente, por exemplo, a água: já é escasso pra nós e eles querem que a gente bombeie água pra eles, se eles têm condições de abrir um poço só pra eles! (Entrevista narrativa com Rosimeire, novembro de 2016).

Essa situação demonstra o que Aníbal Quijano (2005) denominou como colonialidade do poder, que se sustenta na classificação racial,

uma construção mental que expressa a experiência básica da dominação colonial e que desde então permeia as dimensões mais importantes do poder mundial, incluindo sua racionalidade específica, o eurocentrismo. Esse eixo tem, portanto, origem e caráter colonial, mas provou ser mais duradouro e estável que o colonialismo em cuja matriz foi estabelecido. (QUIJANO, 2005, p. 117)

Essa classificação, por elementos “supostamente biológicos” de populações originárias e escravizadas pelos povos europeus nos territórios de invasão ou colônias, para controle e exploração do trabalho, produziu e sustenta desigualdades e violências até hoje, na forma do

⁴¹ A cobrança, para a compra e manutenção de materiais para ampliação e aprimoramento da rede de água do quilombo, aconteceu apenas naquele ano e gestão de Rosimeire.

racismo⁴². Um exame dos privilégios historicamente construídos e conservados por famílias abastadas seria crucial para averiguar a produção da desigualdade e subalternidade apontadas por Rosimeire anteriormente. Nos momentos em que estive com as/os parentes desse fazendeiro, a situação era gerada por relações de trabalho no quilombo – a produção da farinha, a venda de artesanato – insinuavam continuidades com as formas da escravidão⁴³. Aníbal Quijano (2005) apresenta definições que auxiliam na compreensão da construção da subalternização dos não brancos através do trabalho:

A classificação racial da população e a velha associação das novas identidades raciais dos colonizados com as formas de controle não pago, não assalariado, do trabalho, desenvolveu entre os europeus ou brancos a específica percepção de que o trabalho pago era privilégio dos brancos. A inferioridade racial dos colonizados implicava que não eram dignos do pagamento de salário. Estavam naturalmente obrigados a trabalhar em benefício de seus amos. (QUIJANO, 2005, p. 120)

Nesse sentido, percebo que as formas de experiência e enfrentamento ao racismo são variadas, quando penso a minha história urbana e convivo com aquela comunidade quilombola. Rosimeire sempre indicou sua experiência com o racismo a partir de situações de preconceito de cor,

hoje em dia é muito camuflado né. Você vê a diferença quando entra um homem negro na loja, por exemplo. Eu nunca tive que tomar uma atitude assim... mas isso só me fortalece a fazer o combate. De não me reprimir, de não me sentir triste. Eu vou pra lá! (Entrevista narrativa com Rosimeire, novembro de 2016).

Em outros momentos de conversas e observando o andamento das reuniões da associação constatei o desejo e empenho dela em contagiar mais pessoas para fazerem juntas a afirmação de quem se é, de não se diminuir e mostrar os potenciais que a comunidade tem. Nesse sentido, surgiu em 2015 a ideia da associação promover o I Encontro de Comunidades Quilombolas do Alegre⁴⁴. Os encontros acontecem anualmente em março e sempre há um grande esforço de organização da associação em realizar apresentações culturais, com comidas tradicionais da culinária local, e de contar com a presença de outros quilombos da região de Januária e de autoridades da administração municipal. Tive a oportunidade de participar do II Encontro, no qual pude observar vários âmbitos da articulação interna e externa da comunidade. O tempo de preparação para essa festa durou três meses. Em linhas gerais, nos primeiros dois meses (janeiro

⁴² O racismo se fundamenta na concepção de que alguns grupos de pessoas portadoras de determinadas formas físicas e étnicas são naturalmente superiores às outras, portadoras de outras aparências e culturas. Esta pretensa superioridade pode ser reivindicada pelos racistas em termos de vários aspectos: capacidade mental, sagacidade, elementos psicológicos, força física, moral, artísticos, religiosos, culturais e estéticos. É uma lógica estrutural de dominação sistemática de um grupo racial por outro e simbólica baseada na crença na superioridade intrínseca ou natural de um grupo racial sobre os demais.

⁴³ Foram duas situações: com Mailsa na Casa de Farinha e com Isabel, na casa de uma senhora parente dele que mora próximo ao quilombo. Detalharei cada momento nos tópicos 2.1 Do sorriso de Mailsa e no tópico 2.2. Do olhar de Isabel.

⁴⁴ A primeira atividade aconteceu em 2014 de uma forma muito discreta e quando Rosimeire assumiu a presidência, reconhecendo a importância de continuar uma atividade como aquela, buscou envolver com mais antecedência a diretoria, as/os sócias/os e assim a cada ano a festa cresce mais. Nesse ano ocorreu o III Encontro de Comunidades Quilombolas do Alegre.

e fevereiro) a associação se organizou em conseguir parcerias na prefeitura e nos comércios, além de doações entre as/os próprias/os moradoras/es e empréstimos para a alimentação e a estrutura como tendas e aparelhagem de som, brinquedos e outras atividades de lazer para as crianças. Adiante nesse texto retomarei outros aspectos da festa para chamar atenção sobre práticas de gestão comunitária.

Além das reuniões regulares, a associação é ocupada semanalmente pelo grupo de artesanato Arte Alegre, majoritariamente feminino. O grupo começou seus trabalhos com um projeto desenvolvido em 2011 para diversificação dos tipos de artesanato produzidos na comunidade para manutenção da cultura local e contribuições para a renda familiar. O projeto, que tem sido apresentado aos editais de diversos órgãos de fomento em âmbito municipal, estadual e federal, tem como foco a aprendizagem e aprimoramento de técnicas de diversos tipos de artesanato para o fortalecimento da cultura e geração de renda (Grupo Arte Alegre, 2014, p. 02)

O grupo de artesanato se reúne nas tardes de toda segunda-feira para exercitar pontos de crochê e outras formas de bordado como o ponto cruz, o ponto cheio e o macramê, por exemplo. Elas também buscam recursos e organizam oficinas de outras plasticidades como cerâmica, pinturas em tecido, trabalhos com materiais recicláveis dentre outras.

A comunidade tem maior presença de mulheres em sua composição demográfica e pelo que pude observar são elas, em seus diferentes momentos da vida e com suas vontades e inspirações diversas que movimentam criativamente o espaço da associação⁴⁵. A presença delas ali não prescinde da necessidade ou obrigatoriedade delas serem sócias ou membros da diretoria da associação. Para participar das oficinas de artesanato feitas no âmbito do grupo de artesanato, por exemplo, também não exige cadastro ou incorporação ao grupo assíduo, basta chegar, saber quais são os materiais disponíveis, quais devem ser providenciados e participar. Além disso, observei também uma fluidez significativa no que tange a participação e organização delas na presença física propriamente dita, na preparação do espaço, na condução dos trabalhos e no encaminhamento das atividades no interior do grupo de artesanato e nas ações encaminhadas pela diretoria da associação.

⁴⁵ Compreendo que por motivos de dificuldades de sustento apenas com o trabalho na agricultura familiar, por desejos pessoais, muitas vezes mediados pela recorrência, quase naturalizada, de histórias de saída para o trabalho em grandes capitais, os homens jovens e adultos demonstram pouca presença física e política na comunidade.

1.1. Grupo de Artesanato Arte Alegre



Foto 9: Encontro do grupo de artesanato para exercitar bordados, própria autora, novembro de 2016.

Cheguei à associação com Lucilene⁴⁶ por volta das 14h. Abrimos o portão, as portas e começamos a tirar algumas cadeiras e carteiras de dentro do salão e colocamos do lado de fora. Assim a gente ficava menos abafada com a quentura, dizia Lucilene. Aos poucos chegaram outras mulheres, uma delas trouxe a filha pequena de seis aninhos, são duas gerações de mulheres aprendendo a fazer crochê. [...] Cada mulher que chegava pegava sua cadeira (e carteira, se quisessem), posicionava-se longe do sol e próximas umas às outras, aprontava seu novelo de barbante ou de linha mais fina, sua agulha e começavam (ou continuavam) a tecer padrões geométricos que se organizavam ora em flores, em folhas, em mandalas, ou em simples correntinhas... (caderno de campo, 21 de novembro de 2016).

A partir das conversas que tive com as mulheres do grupo de artesanato soube que o bordado e variações desse tipo artesanato estão presentes na vida delas, de forma sistematizada, há pouco tempo, e vem se consolidando como ofício que contribui para a renda familiar. Atualmente, com a possibilidade de colaboração no orçamento financeiro da família, o grupo Arte Alegre tem se articulado, com o apoio do diretor da escola do quilombo e conseguiram aprovar, em junho de 2016, um projeto de construção de um ponto de atendimento ao turista – PAT – às margens da BR 135 na comunidade. Esse processo resultou de audiências públicas e reuniões junto à Secretaria Municipal de Turismo, Cultura e Meio Ambiente de Januária e compõem um projeto de turismo da prefeitura que dá acesso ao Parque Nacional Cavernas do Peruaçu.

⁴⁶ Lucilene Rodrigues da Silva nasceu em 1981 no então povoado de Riacho da Cruz. Ela é casada, tem três filhos, trabalha na associação comunitária articulando várias atividades de cultura, lazer e geração de renda, além de ser professora de crochê e cerâmica no programa Tempo Integral na escola estadual no quilombo.

Entretanto, pude observar a sistematização das atividades de artesanato, com horários fixos de encontro, dinâmicas contáveis na escolha do material, elaboração de projetos para captação de recursos não anula sua importância como prática de convivência e compartilhamento de conhecimento. Ao se referirem ao bordado enfatizaram a familiaridade com essa prática das linhas, agulhas, tecidos... Nesse sentido, Rosimeire me disse:

aprendi a bordar com as minhas cunhadas depois que eu me casei. Pra mim é uma terapia. Faço crochê, ponto reto, artesanato com pedras, com folha de bananeira, mas eu gosto mesmo é do ponto cruz. Bordar, me tranquiliza porque eu adoro qualquer tipo de artesanato. Quando eu era novinha eu lembro dos casamentos que tinha, principalmente em dia de Fogueira (Dia de São João) sempre ouvia mãe dizer que as pessoas bordavam o vestido da noiva e a colcha da cama dela, pra se colocar os presentes de casamento. (Entrevista narrativa com Rosimeire, novembro de 2016).

Caminho parecido com este do bordado também tem sido feito com o manejo com o barro em peças de cerâmica feitas por mulheres na associação, e por crianças na escola. O barro sempre esteve presente na vida das pessoas adultas e mais velhas da comunidade por muitas delas terem passado praticamente toda a vida, ou grande parte da infância e juventude morando e/ou trabalhando na beira do rio. Muitas mulheres trabalharam ou viram parentes cortarem telhas, fazerem potes e gamelas em pequenas olarias, ligadas às próprias famílias, próximas ao rio.

A oportunidade de trabalho com o barro se faz como momentos de (re)ligação com a memória do quilombo em tempos ribeirinhos, bem como, da produção de novas histórias (e memórias) no fortalecimento da convivência e da identidade quilombola dessas mulheres. Nesse sentido, retomamos o conceito de “tradição inventada” elaborado por Eric Hobsbawn e Terence Ranger (2015) para entender esses processos como reações ou rearranjos às novas circunstâncias. Nas palavras do autor o mais interessante é perceber

a utilização de elementos antigos na elaboração de novas tradições inventadas para fins bastante originais. Sempre se pode encontrar, no passado de qualquer sociedade, um amplo repertório desses elementos; e sempre há uma linguagem elaborada, composta de práticas e comunicações simbólicas. (HOBBSAWM e RANGER, 2015, p. 13)

Afirmo isso, pois em certa vez que estava no quilombo fui convidada para buscar barro na beira do rio. Eu ainda não sabia, mas estava prestes a conhecer muitas mulheres, de idades e pontos diferentes da comunidade, que antes das 7h da manhã, organizaram suas crianças para saírem pra escola e seguiram para um ponto de encontro, com seus baldes, carrinhos de mão e pás, para uma caminhada de 2 km até a beira do rio. O caminho, assim como os encontros do grupo de artesanato de bordado foi de descontração e muita atenção e escuta, pois caminhamos pela estreita faixa de acostamento da BR 135, onde se exigia muita cautela para os perigos do trânsito, sem com isso perder a leveza e a alegria no caminho.

Verificando a existência de conversas, o clima e os assuntos desenvolvidos nos momentos em que só estão as mulheres, percebi um contraste em relação aos silêncios que ouvi enquanto estava nos trabalhos da Casa de Farinha. Talvez a presença de homens no local tenha impactos

sobre isso. Em todo caso, é importante salientar que nos espaços para fazer o artesanato as mulheres conversavam e brincavam mais entre si.

Durante a pesquisa, participei de inúmeras atividades na comunidade nas quais pude conhecer e me aproximar de muitas mulheres da comunidade. Tenho situações e aprendizados importantes para a realização dessa pesquisa, sobretudo, para meu desenvolvimento pessoal e intelectual, com muitas delas. No entanto, por limites de tempo de reflexão, de escrita desse material e principalmente, de foco dessa pesquisa tivemos de selecionar as mulheres e as situações que mais se adequam a esse momento. Embora pesem muito essas escolhas, acreditamos que esse é o primeiro de muitos trabalhos que realizaremos juntas⁴⁷.

2. SOBRE AS MULHERES E A GESTÃO QUE FAZEM DO TERRITÓRIO

2.1. Do sorriso de Mailsa

Vivendo e aprendendo, né Gilmara. Tem coisas que eu sei e você não sabe. Você me vê fazendo e você vai aprender. Igual você, se tem coisa que você sabe e eu não sei, eu vou aprender! A gente vai aprendendo, né! (Entrevista narrativa com Mailsa, julho de 2016)

Encontrar para se ver e ser vista, para falar e ser ouvida... para aprender juntas. Esse foi o tom da entrevista narrativa realizada com Mailsa, em um dos dias que trabalhamos na Casa de Farinha. Ela é vizinha e cunhada de Rosimeire e desde que cheguei à comunidade sempre fui recebida por ela e suas filhas de uma forma muito carinhosa, gravadas em minha memória na forma do sorriso delas. Nossa aproximação se deu pouco a pouco, a partir das atividades da associação. Até que chegou o convite para visitar a casa de farinha e ali nos aproximamos mais, contamos nossas histórias, dissemos dos nossos trabalhos e desejos para esse mundo. Enfim, viver e aprender juntas.

Mailsa Rodrigues da Silva nasceu em 1973 na Ilha do Amargoso, dentro do Rio São Francisco (5 km do quilombo do Alegre atualmente). Viveu sua infância na companhia de seus pais, avós, tias/os e primas/os. Lá convivia com as enchentes do rio, que apresentavam a regularidade semestral. Tudo era feito no rio, plantavam-se roças de milho e abóbora, lavavam-se roupas, buscava-se água no pote para alimentar as criações e etc. Essa pertença ao rio e às relações ali estabelecidas é muito forte em suas falas, em uma delas Mailsa aponta o que aprendeu lá e que carrega por toda a vida, onde quer que tenha ido:

eu levo comigo é isso aqui [a casa de farinha]. Eu já mexi muito com isso aqui, sei plantar uma roça, sei capinar de enxada. Mas nunca trabalhei porque lá em casa era muito homem e meu pai nunca colocou a gente pra roça. Como eu vi os outros mexendo eu aprendi. Então eu sei capinar, sei remar, navegar o barco, eu

⁴⁷ Lembrando uma reflexão provocada nas aulas de Etnografia e Educação, quando a profa Ana Rabelo Gomes destacava a importância de se implicar na produção atenta dos dados de pesquisa, pois de acordo com ela, uma boa etnografia produz dados que podem revisitados por muito tempo, gerando sempre, novos aprofundamentos e discussões.

sei. Sei jogar tarrafa no rio... Eu sei mexer com isso aqui, porque meu pai tinha oficina de farinha. Hoje o povo tá moderno, tá chique. Mas eu nunca esqueci o que eu aprendi lá. (Entrevista narrativa com Mailsa, julho de 2016)

Enquanto morava na ilha, Mailsa estudou até a 4ª série, pois teve que sair para trabalhar como doméstica. Com 12 anos ela saiu pela primeira vez. Trabalhou em Belo Horizonte, Januária, Montes Claros, Goiânia, Mato Grosso e São Paulo. Com 18 anos se apaixonou e engravidou de sua primeira filha. Morou em Caratinga com seu esposo e as outras quatro filhas que tiveram. Por dificuldades de seu parceiro em se investir de suas responsabilidades⁴⁸ de pai, Mailsa e filhas foram para o quilombo do Alegre, onde morava sua mãe que há anos saíra do rio. Nessa nova fase de sua vida, Mailsa se casou novamente, gerou duas filhas, adotou mais uma e atualmente é mãe de oito mulheres e um rapaz. Foi pela maternidade que ela começou a se envolver mais com a associação comunitária e teve forças para voltar a estudar.

Seu trabalho na associação refere-se à organização da distribuição de pacotes de leites que são enviados pelo programa de Aquisição de Alimentos – PAA Leite pela Vida⁴⁹ para crianças de zero a sete anos, e se amplia a auxílios em todas as atividades realizadas na associação.

Eu sou sócia na associação, mas nunca trabalhei na diretoria, porque é muita responsabilidade. Eu tenho responsabilidade com o leite, mas na diretoria é muita coisa pra cabeça da gente, não quero não. Você quebra a cabeça em casa com filho, é muita coisa pra cabeça, quero não. Eu tô sempre pronta pra ajudar. É na limpeza, eu limpo, na hora do lanche eu ajudo, você já viu lá. Qualquer evento que tiver eu tô pronta pra ajudar. É bom pegar responsabilidade pra quem não tem filho, porque se você pega alguma responsabilidade você tem que viajar muito. Eu nunca que vou deixar minhas meninas pequeninha pra trás. Eu não quero deixar. Um dia longe delas é ruim demais, imagina três dias. Já basta a responsabilidade do leite que eu assumi. Assumi por conta das criancinhas, pra ajudar a comunidade, não é pelas mães, porque nem todas merecem. Já ganhei nome de “fazendeira de queijo”, porque tem mãe que fala que eu guardo baldes e baldes de leite. [o que você faz quando escuta isso?] Eu não faço nada, entrego pra Deus! Eu tenho na minha consciência que eu não faço isso, então quem não deve não teme. Ai eu fico pensando “e se ganhasse dinheiro?!” Porque isso é um trabalho de graça, por isso ninguém quer. Mas se passa a pagar os funcionários pra distribuir o leite? Todo mundo quer vaga! Mexer com ser humano é danado! (Entrevista narrativa com Mailsa, julho de 2016)

⁴⁸ Chamo a atenção para esse fato porque é muito recorrente em nossa sociedade machista e patriarcal que homens se sintam no direito de abandonar mulheres com quem se relacionam e têm filhas/os por motivos dos mais torpes. Sobre isso a arquiteta e feminista negra Stephanie Ribeiro comenta que “o problema é que o abandono de um homem significa uma mulher sobrecarregada que terá sua vida social, financeira, afetiva, acadêmica e de trabalho, impactadas pelo abandono e uma ou mais crianças/adolescentes/jovens vão crescer na vulnerabilidade emocional, financeira e/ou psicológica”. Para ter acesso ao texto completo acesse: <https://www.geledes.org.br/julguem-homens-que-abandonam-seus-filhos-isso-diz-muito-sobre-nos/>

⁴⁹ O Programa de Aquisição de Alimentos - Leite pela Vida é um convênio do Ministério de Desenvolvimento Social e Combate a Fome e o governo do estado de Minas Gerais para promover o acesso à alimentação e incentivar a agricultura familiar. <http://www.leitevida.com.br/>

A partir desse trecho há dois aspectos relevantes para nossa análise. O primeiro deles diz sobre os tipos de trabalho que Mailsa realiza na associação, como ela os interpreta e de que forma isso se conecta ao funcionamento da associação de maneira ampla. E o segundo, refere-se ao posicionamento dela diante o impasse da grande demanda e pouca oferta de leite a ser distribuído na comunidade.

Como bem descreve Mailsa, ela sempre se mostra muito disponível para ajudar a comunidade, principalmente na associação em atividades de organização de lanches e mutirões de limpeza. Esse cuidado com um bem coletivo demonstra sua responsabilidade, mas também se torna um peso. Em alguns momentos ela e outras mulheres reclamaram da pouca rotatividade de pessoas nas atividades de limpeza e organização da associação. Esse compartilhamento de ônus e bônus de uma atividade imprescindível para o bom funcionamento da associação demonstra um aspecto sexista e machista muito enfrentado em qualquer sociedade atual, no que tange às desigualdades provocadas pela divisão sexual do trabalho que fazem as mulheres tomarem para si a responsabilidade de cuidarem do espaço da associação e nem citarem a necessidade da presença de algum homem nos dias de limpeza, por exemplo. Por divisão sexual do trabalho entende-se:

formas extremamente instáveis no tempo e no espaço, mas que não afeta o fato de que há dois princípios organizadores - o princípio da separação (o trabalho do homem é distinto do trabalho da mulher) e o princípio da hierarquia (o trabalho do homem "vale" mais do que o trabalho da mulher). (KERGOAT, 2010, p.100)

Mailsa também trabalha com a distribuição do leite há alguns anos em parceria com outras duas mulheres. Pude participar da distribuição numa ocasião e me admirei com a agilidade e organização dessa atividade. As mães e as crianças já sabem dos horários (duas vezes por semana, terça pela manhã e quinta pela tarde) e se encaminham para a associação. Lá formam uma fila e aguardam para pegar seus saquinhos de leite. Antes disso, Mailsa já chegou à associação, limpou grandes tambores de plástico que receberão os leites a serem distribuídos. Como o horário do caminhão de leite pode variar muito em função da demanda de outras comunidades, ela se mantém atenta e ágil para executar a ação. Depois que os sacos de leites chegam, a distribuição começa seguindo uma lista nominal de crianças assistidas, assim a pessoa representante da casa daquela criança leva o alimento embora. Se todas as famílias cadastradas buscassem seus leites Mailsa e suas companheiras organização não teriam que enfrentar o seguinte problema: o que fazer com os leites que sobram?

Enfrentar esse problema com criatividade foi crucial para resolvê-lo e também amenizar alguns conflitos internos, pois, como ela disse, muitas pessoas duvidavam que a quantidade de leite fosse a mesma e por isso nasciam os conflitos. Diante disso, e tendo que corresponder às regras do PAA, as mulheres encontram como saída redistribuir os pacotes restantes para a fila de 2ª chamada, formada pelas famílias excedentes que por inúmeros motivos não tem cadastro no programa, mas precisam do alimento. Nas palavras dela:

a gente nunca criou uma regra! Tudo foi recebido e feito de lá! Agora, tem a sobra! Por exemplo, minha menina fez sete anos, eu vou esperar se alguém não vai buscar pra pegar a sobra pra ela! O que sobrou, passa praquelas que já saiu do cadastro e tá lá na fila esperando. Ou às vezes, tem uma mãe que tá grávida, ela recebe o leite durante a gravidez até o menino fazer sete anos. (Entrevista narrativa com Mailsa, julho de 2016)

Os critérios de divisão do leite não se conformam às regras externas. Obedece aos critérios de proporção que essas mulheres acionam a partir do conhecimento que possuem da comunidade, das situações específicas que equiparam uma mulher grávida a uma criança de sete anos, que estariam fora da demarcação da política social. Além das atividades na associação, acompanhei Mailsa, como sua aprendiz nos ofícios da Casa de Farinha, como dito no capítulo anterior. Durante o trabalho na Casa de Farinha pude conhecer outro aspecto muito importante para o fortalecimento da comunidade: a resistência ao racismo. Enfrentar o racismo cotidianamente é realidade consciente ou não, explícita e implícita de todas as pessoas negras que vivem em um país como o nosso, com um longo histórico de escravidão. Em comunidades negras e rurais como o Alegre essa experiência se complexifica com as dimensões territoriais, de classe e de gênero.

Nesse sentido, chamo a atenção para um fato que me permitiu tecer as interpretações a seguir. Estávamos na casa de farinha trabalhando no processo final de produção da tapioca. Mailsa muito empolgada me mostrava o “ouro branco” que se tratava do polvilho fresquinho que ela acabara de tirar a borra, quando duas mulheres brancas chegaram num carro e vieram nos cumprimentar. Eram parentes do fazendeiro que negociou as mandiocas para a produção daquela temporada na oficina. Eram conhecidas de Mailsa e de outras mulheres quilombolas na casa. Elas não se sentaram, ficaram olhando mais afastadas as atividades que aconteciam. Certa hora, uma delas começou a contar para a outra mulher que veio com ela, que está com um grande impasse, pois não sabe para onde mandar o filho que passou em três vestibulares de universidades públicas federais, em diferentes cidades de Minas. Ela dizia com detalhes sobre as possibilidades que ele teria em cada curso-cidade-casa que poderia escolher para fazer a graduação.

Enquanto todas nós ouvíamos as histórias, sem participar ou ter sido convidadas a fazê-lo por alguma delas, percebi como a expressão de Mailsa mudou e como o clima descontraído em que estávamos, tinha dado lugar a uma tensão. Quando as mulheres perceberam que apenas elas conversam no ambiente começaram a puxar conversa com Mailsa perguntando sobre a família dela. Mailsa mora com seis de suas nove filhas, uma delas é casada e mora em São Paulo e as outras duas mais novas moram em Januária para estudar no IFMG⁵⁰. Ela sempre trabalhou como doméstica e atualmente permuta a estadia da filha mais nova com trabalho doméstico. A casa não fica perto do Instituto e a moça tem que andar no mínimo 50 min. a pé para frequentar as aulas. Pareceu-me que durante o tempo que ouvíamos as histórias das/dos privilegiadas/os, a realidade

⁵⁰ Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Minas Gerais – IFMG

de mulher negra pobre, mãe e doméstica passava como um duro filme em sua mente. Quando ela respondeu que todos em sua casa estavam bem, que suas filhas também estavam estudando em institutos de ensino federais, percebi a expressão de incômodo gerada pelo contraste da desigualdade e a altivez com que deu aquela resposta, enfatizando aquela conquista. Os olhos diziam tudo isso, mas o sorriso do rosto enfrentava aquela dor, pirraçando o abismo social entre essas duas mulheres.

Esse abismo é datado e contextualizado, não se trata de uma dimensão pessoal entre elas e suas famílias. Ele pode ser observado no afastamento entre políticas públicas e comunidades quilombolas, na subalternização e invisibilidade dessas comunidades. O abismo ali demonstrado remete à formulação de Boaventura Santos sobre as formas de construção e operação das linhas abissais, que se referem a um sistema de distinções no qual aquelas que são visíveis são sustentadas por distinções invisíveis. A produção de linhas invisíveis se dá por linhas radicais que dividem a realidade em universos distintos: o “lado de cá” que possui racionalidade, inteligibilidade, ciência, artes, direito, literatura, religião, filosofia, em última instância humanidade; o “lado de lá” que é uma terra sem lei, onde seus agentes não têm alma, história ou saberes, possuem superstições e fazem magias, em primeira instância são subumanos – “são improváveis candidatos à inclusão social” (SANTOS, 2007, p.76).

Enfim, Mailsa me conduziu pelos trabalhos na Associação, na Casa de Farinha e por essas reflexões a partir de sua postura ativa e carinhosa. Quando se responsabiliza pelas atividades na associação ela mantém a comunidade funcionando, fortalecendo o trabalho realizado por outras mulheres que estão à frente da diretoria. Quando resolve o desconforto na distribuição de leites, ela media conflitos encontrando uma saída proporcional e coerente com a sensibilidade que apresenta. No momento em que ela viu o abismo abissal das condições objetivas na criação de suas filhas, a sutileza na sustentação daquele sorriso demonstrou sua estratégia de resistência, de dignidade, de força diante às lógicas de opressão que eram personificadas naquela mulher branca. A responsabilidade de implicar-se com a comunidade no cotidiano, a relativa autonomia para resolver conflitos de forma inusitada e a maneira precisa e ativa de enfrentar as opressões são elementos que compõem a forma de fazer a gestão na comunidade.

2.2. Do olhar da Isabel

Maria Isabel Moreno de Andrade nasceu em 1968 no Alegre II, tornou-se mãe de 10 filhos e atualmente mora no Barreiro do Alegre. Há 21 anos ela é sócia na associação do Alegre e atualmente divide com Rosimeire a presidência da diretoria. Pelo que pudemos conversar, a experiência de gestão que ela realiza está ligada ao trabalho delicado de visita às casas para fazer cobranças das taxas de manutenção de água e mensalidade para associação, e de mobilização para a realização de mutirões com diversas finalidades, ou para pedir apoio na doação de tempo e mão de obra e de alimentos prontos ou a serem feitos na cozinha da associação para alguma atividade específica.

Ela disse enfrentar muitas dificuldades nesse trabalho, pois embora conheça as pessoas e saiba como abordá-las, existe uma cultura na comunidade que sugere às pessoas que não precisam participar diretamente das atividades na associação, porque a diretoria tem por função representá-las/os e resolver os problemas por elas/eles. Esse equívoco, nas palavras dela:

Olha, Gilmara, a associação não é da gente da diretoria não, é da comunidade, então todo mundo tem que ajudar e nem sempre as pessoas ajudam. Eles acham que nós somos empregados da associação. (Entrevista narrativa com Isabel, novembro de 2016).

Configura-se aqui outro componente desafiador da gestão realizada pelas mulheres do Alegre: ampliar o envolvimento e a participação das pessoas da comunidade. Isabel localiza esse desafio quando me diz da preocupação que tem ao imaginar o fim de sua gestão. Ela gostaria de cultivar nas pessoas que passam pela sede da associação um comprometimento com o cuidado e a limpeza daquele local, independentemente dos seus comandos ou dos de Rosimeire. Ela gostaria que as pessoas entendessem, por exemplo, que a inadimplência traz muitos constrangimentos e atrasos para as melhorias a serem feitas na comunidade. Na tentativa de conquistar isso, observei que um dos instrumentos utilizados por elas é o diálogo direto com as famílias, as visitas às casas e principalmente as prestações de conta durante as reuniões ordinárias.

Retomando o enfrentamento cotidiano ao racismo, ao machismo e ao classicismo, também expressado pelo enfrentamento abissal, rememoro os momentos de desconforto e indignação que Isabel e eu vivenciamos, quando visitamos uma senhora que tem um sítio na comunidade vizinha. Essa senhora não é branca, mas no contexto econômico e político daquela região, por ter sido funcionária pública e junto ao seu esposo e ter várias fontes de renda, ela se sente e se utiliza dos privilégios que o acesso econômico lhe proporciona. Conhecemo-nos no contexto da casa de Farinha, no qual se derivou um convite para almoçarmos juntas em sua casa, eu por ser uma visita, Isabel por ter assuntos a tratar com ela e Mailsa por tê-la ajudado na produção de sua parte de tapioca.

Na ocasião do almoço, apenas Isabel e eu pudemos ir. Chegando ao local, Isabel apresentou os tapetes que foram encomendados por ela e uma tensão se instalou, pois ao lembrar o preço acordado inicialmente a mulher não concordou em fazer o pagamento, alegando vários defeitos na peça, depois dizendo que havia contribuído com um rolo de barbante, o que diminuiria o preço, depois disse que não se lembrava se era aquele valor mesmo... Isabel demonstrou muita paciência em argumentar sobre os combinados, em esperar o momento em que ela enfim decidiu buscar o dinheiro (afinal ela sabia que iríamos, pois agendamos a data com ela) e começou a procurar notas e moedas por toda casa até entregar, finalmente, o pagamento.

Depois disso, observei comportamentos típicos de pessoas privilegiadas economicamente que ao se deparar com uma mulher negra só consegue tratá-la como empregada. Ela estava fazendo a comida e nos chamou para a parte da cozinha onde estava a pia cheia de utensílios

sujos e sugeriu com o olhar que alguma de nós, Isabel principalmente, se oferecesse para lavá-los. Essa sutileza está no jeito do corpo. Em seguida, ela comentou que se sente muito sozinha e fez o convite para Isabel trabalhar na casa dela como diarista. Começou a elogiá-la por todas as vezes em que ela trabalhou na casa e reclamou de outras mulheres que passaram por ali.

Percebendo o clima inicial, depois ao ver se repetir a mesma cena do olhar que as ex-patroas da minha mãe lançavam para ela ou pra mim – como se eu fosse a extensão de servidão que ganhava de bônus pelo aluguel do tempo de trabalho da minha mãe, me ofereci para fazer o suco que tomaríamos. Enquanto isso começamos uma conversa sobre a situação política federal e caímos na seguinte afirmação: “esse negócio de bolsa família é coisa de vagabundo, conheço muito homem que rouba o dinheiro da mulher pra tomar cachaça! É igual essa história de terra pra quilombola, pra índio, onde já se viu! Aqueles lá (o povo Xakriabá) não são índio coisa nenhuma!”. Esse foi o estopim para começarmos um debate sobre conservação de privilégios, igualdade de oportunidades e racismo.

Essa situação deixou nítida a permanência do ranço colonial ainda ativo naquele cotidiano negro e do campo, naquele território quilombola, que já fez fronteira com terras indígenas. Nesse sentido, Isabel finalizou a discussão argumentando que se não fosse Lula e Dilma as pessoas estavam passando fome até hoje. Nosso enfrentamento àquela manifestação se motiva no senso de justiça que reconhece o peso da miséria e da sobrevivência.

Na grande discussão que tivemos só interfeiri por sentir de Isabel sua concordância, pois eu não sou da comunidade e não trabalho para aquela senhora, ao contrário dela que poderia sofrer retaliações de todos os tipos. Em todo caso, foi um importante e difícil exercício de alteridade, no qual busquei dialogar até o último momento, ainda que machucada.

Trouxemos essa trama para mostrar as densas sutilezas do racismo. Ter sua dignidade, seu corpo, seu trabalho aviltado com palavras ditas de formas doces e de caráter benevolente, por olhares e posturas de quem aprendeu a impor sua superioridade, produzida por lógicas históricas de opressões são experiências que operam e perpetuam a construção da subalternização. Sobre isso trazemos as reflexões de Aníbal Quijano sobre a colonialidade do poder:

A globalização em curso é, em primeiro lugar, a culminação de um processo que começou com a constituição da América e do capitalismo colonial/moderno e eurocentrado como um novo padrão de poder mundial. Um dos eixos fundamentais desse padrão de poder é a classificação social da população mundial de acordo com a idéia de raça, uma construção mental que expressa a experiência básica da dominação colonial e que desde então permeia as dimensões mais importantes do poder mundial, incluindo sua racionalidade específica, o eurocentrismo. Esse eixo tem, portanto, origem e caráter colonial, mas provou ser mais duradouro e estável que o colonialismo em cuja matriz foi estabelecido. Implica, conseqüentemente, num elemento de colonialidade no padrão de poder hoje hegemônico. (QUIJANO, 2005, p.117)

2.3. Da energia da Lucilene

Lucilene Rodrigues da Silva nasceu no Riacho da Cruz em 1981. É casada e é mãe de três filhos. Sempre gostou de trabalhar. Desde os oito anos de idade saía vendendo hortaliças pela comunidade e ajudava as tias na Casa de Farinha fazendo tapioca e o beiju. Ela estudou até o 9º ano e com 16 anos se mudou para São Paulo, ficou lá um ano e voltou para Januária. Enquanto trabalhava como doméstica numa casa em Januária ela conheceu seu esposo. Namoraram dois anos, engravidaram e se casaram quando ela tinha 19 anos. Dez anos se passaram e ela voltou a estudar. À época do trabalho de campo da pesquisa, ela terminava seu curso de Normal Superior em Januária e estava pensando em continuar os estudos numa graduação em Pedagogia.

Lucilene é muito ativa e enérgica, seu jeito de resolver ou dizer sobre os problemas, por vezes, lhe trazem desconfortos que atrapalham na receptividade de alguma sugestão ou críticas durante as reuniões da associação. Lucilene demonstra muitas habilidades:

a) no trabalho com a roça – ela tem um canteiro onde cultiva e vende algumas hortaliças para complementar sua renda, mas já trabalhou com uma cooperativa de hortaliças com outros moradores na comunidade;

b) com a administração de sua casa – na frente da sua casa ela e o esposo construíram um bar no qual o marido trabalha. Como ela gosta muito de cavalgadas (e é uma exímia amazona) sempre que tem oportunidade promove em seu bar e terreno encontros de cavalgada e corrida de Argolinhas⁵¹;

c) com as atividades do grupo de artesanato – ela sempre estava presente nas atividades e oficinas que presenciei, ela quem me disse estar encaminhando o projeto do Ponto de Atendimento ao Turista, quando elas são convidadas para expor seus produtos fora do quilombo ela compõe a equipe que vai organizar os materiais, negociar os preços, vender e prestar contas para as outras mulheres do grupo;

d) com a ativa participação nas ações dentro da associação comunitária – ela ajuda na limpeza, na organização das festas, como foi a preparação de coxinhas e outros alimentos para serem vendidos no dia do II Encontro Quilombola. Certa vez, ao me falar sobre alguns conflitos internos à associação, Lucilene ressaltou que Rosimeire dá espaço para todo mundo. A divisão das coisas na associação é por igual e eu acho isso bom, ela comenta. Além disso, ela colaborou para a realização da festa julina, ensaiando a juventude da comunidade para dançar a quadrilha e ornamentando de bandeirinhas de cor preta e roxa (cores fortes e bonitas que representam a comunidade nas palavras dela) o terreiro da associação;

e) e no trabalho dentro da escola estadual dentro do quilombo – por desenvolver tantos trabalhos na comunidade ela foi convidada a dar aulas de crochê e cerâmica para as crianças do programa Tempo Integral.

⁵¹ É um jogo onde quem cavalga, em alta velocidade, deve retirar a argolinha com uma lança uma argola que está presa em uma trave. De ascendência européia medieval, em lugares como o interior da Bahia é considerado um esporte centenário. Para mais informações assista o vídeo: <https://www.youtube.com/watch?v=yLi7fSU8B1s>

Em praticamente todas as atividades listadas Lucilene lança mão de seus conhecimentos como mulher negra, trabalhadora do campo, vaqueira e artesã para movimentar a cultura tradicional na associação e na escola do quilombo. Essa potência é sentida no seu caminhar firme, nas suas posições assertivas e no seu cuidado em desenvolver o que gosta e sabe fazer bem para a coletividade. Temos aqui um elemento da gestão comunitária que se ocupa diretamente com a dinâmica das ações culturais (trabalhos, artesanatos, festas, alimentação, práticas de lazer) e pulverização deles no cotidiano da comunidade.

Lendo essa lista de atividades sobre outro aspecto, coloquei-me a pensar nas atividades desempenhadas pelas outras mulheres do quilombo e nas que eu tenho que fazer... A quantidade pode variar um pouco, a intensidade também, mas certamente nos ocupamos de muitas coisas com tempos extremamente reduzidos. Obviamente os tempos no quilombo são diferentes dos que temos aqui na capital, no entanto, chamo atenção para o fato de que, embora muitas dessas atividades demonstrem a disposição e efusividade para planejá-las e executá-las, outras tantas muitas vezes consomem mais tempo porque não são compartilhadas com mais pessoas, sobretudo os homens com quem convivemos e trabalhamos.

O tempo para todas as mulheres com as quais trabalhei nessa pesquisa é muito escasso. Lembrando o que disse Mailsa, *“é muita coisa pra cabeça, quero não. Eu tô sempre pronta pra ajudar. [...] É bom pegar responsabilidade pra quem não tem filho, porque se você pega alguma responsabilidade você tem que viajar muito...”* (Entrevista narrativa com Mailsa, julho de 2016). Tendemos a acreditar que as negociações com o companheiro, a logística do cotidiano e o peso social sobre a vida de uma mulher que também é mãe torna, uma atividade que era de lazer ou trabalho pessoal, tão inviável e cansativa que ela de saída não se permite nem tentar. Também presenciei situações em que Lucilene compartilhava suas atividades com seus filhos, mas pontuava certa morosidade na execução de algumas tarefas direcionadas ao seu esposo. Em outros momentos, ela chamava a atenção para a quantidade de coisas que ainda teria que fazer e a dificuldade de contar com a parceria de outras pessoas. Pontuar esses exemplos não significa personalizar essas ações dessas duas mulheres, pois podemos dar exemplos de várias de nós, no entanto, nosso intuito é chamar a atenção para a amplitude dessa questão que se produz e reproduz socialmente por lógicas do patriarcado⁵² e do racismo. Sobre isso, o conceito de carga mental é muito pertinente, vejamos:

carga mental é o fato de sempre ter de pensar no trabalho que precisa ser feito. Pensar no fato que tem de adicionar itens na lista de compras, no que falta para pagar, etc. É um trabalho que recai, em quase sua totalidade, sobre as mulheres. É um trabalho permanente, exaustivo e invisível." (EMMA e Bandeira Negra, Quadrinho "Era só pedir", 2017).

Os encontros, desconfortos e acertos de resolução no que tange a organização das atividades de artesanato, à minha impressão inicial, eram encaminhados por Lucilene. Em uma de nossas conversas, disse a ela sobre como percebia seu trabalho na associação e como isso me

⁵² “A noção de patriarcado refere-se à dominação das mulheres pelos homens percebida numa constante universal em todos os sistemas políticos e econômicos. ‘Em antropologia, patriarca tem um referencial rigoroso absolutamente não congruente com o uso pelas feministas radicais: um sistema de organização social historicamente específico, nômade, pastoril, tribal e caracterizado por uma grande família chefiada por um patriarca masculino. No feminismo radical transformou-se num conjunto de instituições que legitimam e perpetuam o poder e a agressão masculinos’” (NYE, 1995, p.139 in SHIRLEY MIRANDA, 2008, p. 85)

remetia ao cargo de coordenação de atividades, numa lógica de gestão bem dialogada. Ela interditou a afirmação dizendo *não ser ou querer ser coordenadora de nada, pois o grupo não tem coordenação. [...] Eu não tô querendo vê meu nome não, eu quero vê trabalho. O meu nome já é meu, sou registrada por Lucilene... não quero assinar documento pra vir mérito no meu nome não. É pra comunidade*. Seguindo o pensamento dela, todas as pessoas que participam das atividades têm compromissos e liberdades com o grupo, ou seja, deveriam se prontificar para ajudar na preparação do espaço antes e depois das atividades, auxiliar qualquer pessoa no que for preciso, além de poder propor e encaminhar o que lhe for de interesse e adequado ao grupo. Identificamos, assim, a descentralização como um elemento que demarca a gestão feita na comunidade.

Sobre o aspecto da descentralização presenciei um diálogo entre Isabel e Rosimeire, no qual a primeira reclamava que um morador demonstrou certa resistência ao receber uma demanda da associação vinda por ela, a vice-presidenta. De acordo com o morador, *seria bom que a Rosimeire fizesse o pedido*. Rosimeire exclamou dizendo não acreditar naquilo, pois *se fosse ela, ou qualquer pessoa da diretoria, seria a mesma coisa da palavra dela, afinal elas trabalham juntas!* Podemos inferir, a partir dos exemplos do próximo tópico, que Rosimeire também provoca com a descentralização, a politização e a participação das pessoas nas atividades da associação. Nas palavras dela:

Eu tento fazer um trabalho democrático, pra todo mundo ajudar um pouquinho, não sobrecarregar ninguém, aí eu não preciso tomar decisão sozinha, igual nos outros lugares, que eles tomam por eles mesmos. Isso é pra minha segurança mesmo. Quando tem que decidir alguma coisa eu levo primeiro pra diretoria, depois pra assembléia... Porque aí não fui eu sozinha que decidi as coisas. (Entrevista narrativa com Rosimeire, novembro de 2016).

2.4. Da elegância de Rosimeire, a Bitá

Rosimeire Alves de Souza nasceu em São Paulo, em 1977, quando seus pais, nascidos no Alegre, ainda moravam na capital, para onde foram em busca de melhores condições de vida. Voltou com sua família para o Alegre quando tinha dois anos de idade. Foi criada na beira do rio, há 5 km da sede do Alegre. Bitá é seu apelido de infância e toda comunidade a conhece por esse nome. E como anunciado na introdução, utilizo esse vocativo para me referir a ela a partir desse momento, numa demonstração do processo que transcorreu até eu me sentir à vontade para tanto. Embora sua simpatia comigo fosse praticamente imediata, sempre me preocupei muito em não repetir erros clássicos cometidos no lugar de onde venho: da universidade, urbana e racista. A impessoalidade que demarca distinções classistas e colonialistas – nós e eles, ou a euforia pelo contato com o “exótico” ou com o “ingênuo/infantil”, que torna a relação de pesquisa desrespeitosa e violenta são exemplos de práticas que tentei, com afinho, não reproduzir. De forma alguma, a parceria na pesquisa e as reflexões sobre a vida que construímos juntas seriam

descartáveis ou descartadas por uma atitude utilitarista e covarde, como diria Nego Bispo⁵³ (2017), em relação aos muitos casos de trabalhos acadêmicos que tomam esse caminho junto às comunidades negras⁵⁴. Por isso, Bita e seus papéis e os nossos aprendizados encaminharão o fechamento deste tópico sobre a gestão comunitária realizada na comunidade.

Assim como Mailsa, Bita parou de estudar na 4a série. A escola era longe de sua casa, então caminhavam 5 km para ir e outros 5 km para voltar; se estivesse chovendo, metade do caminho era de barco, por vezes bem perigoso. A interrupção nos estudos se deu porque a escola com o segundo ciclo do ensino fundamental ficava há 12km de onde ela morava e além disso, a situação familiar demonstrava a necessidade de ajudar nas despesas da casa, por isso foi para o trabalho doméstico em Januária.

Com 16 anos ela também foi para São Paulo, retornando aos 17 anos para se casar e viver com seu esposo no Alegre. Ela é mãe de três filhos e há quase 10 anos voltou a estudar. Foi aluna da EJA, passou no vestibular da UNIMONTES e se licenciou em Língua Portuguesa. Atualmente trabalha como professora na escola estadual no quilombo de Riacho da Cruz e já foi professora na escola estadual Antônio Corrêa e Silva, localizada no Alegre.

No fim de 2015 ela foi eleita presidenta da Associação Comunitária, na qual já atuava como sócia desde seus 18 anos. Ela já foi secretária e tesoureira em gestões de diretorias anteriores. O caráter burocrático de seu trabalho na associação está em registrar documentos e ficar em reuniões durante o dia todo em Januária, em sindicatos, prefeitura e outros parceiros da associação. Para ela *trabalhar na Associação é outra faculdade! A gente aprende muito! Nesses quase dois anos, eu aprendi muito! Tem a parte chata de administrar, que é difícil, nada nessa vida é fácil. Mas é muito gratificante! (Entrevista narrativa com Rosimeire, novembro de 2016)*

Bita disse que essas atividades tomam muito de seu tempo, por isso, ela sempre reserva um dia inteiro (normalmente seu dia de folga) na semana para tratar dessas questões.

Muita coisa cai sobre mim [...] às vezes tem coisa que não termina no mesmo dia e tem que voltar depois... É por isso que o trabalho da Associação é dividido, quando eu não posso, tento dividir, pedir às meninas da Associação, a vice-presidenta Isabel, eu peço pra ela fazer [...]. No final, eu acostumei de ficar em muito papel... eles falaram que era ruim pegar a presidência, mas se administrar direitinho dá certo. Porque a presidência não é remunerado aí me disseram “cê vai pegar mais trabalho procê?” Mas se todo mundo pensar assim a associação vai ficar aí! Não vai ajudar os outros, não vai ajudar a comunidade... vai acabar a associação. [...] Meu marido me apóia muito, mesmo sendo um tanto de coisa pra fazer, porque eu gosto de fazer esse tanto de

⁵³ Participei no primeiro semestre deste ano da disciplina de Saberes Tradicionais na UFMG ministrado pelo Mestre quilombola. Essa reflexão decorreu das discussões em sala.

⁵⁴ Durante o primeiro ano do curso de mestrado enfrentamos muitas dificuldades para conseguir encontrar alguma comunidade que pudesse acolher essa pesquisa. Infelizmente, todos os contatos telefônicos que realizei para me apresentar e dizer do meu interesse de pesquisa foram praticamente ignorados. Outras colegas do nosso grupo de pesquisa em Educação e Quilombos – GPEQ também enfrentaram situações do tipo. Infelizmente as experiências com pesquisas em comunidades quilombolas não têm coadunado com as expectativas de trabalho e retorno para a comunidade.

coisa, porque eu funciono bem assim. Tipo, quando a gente sai de Januária é o nome da comunidade que tá indo. As pessoas reconhecem a gente, vê que a gente corre atrás [...] Eu gosto de ir representando, pra mim é bom porque tudo que tem de quilombola é bom conhecer. Eu não sabia muito antes, hoje eu gosto de ir em tudo! (Entrevista narrativa com Rosimeire, novembro de 2016)

Dentro da comunidade, ela é demandada quando acontece qualquer problema com a água. Quase sempre as pessoas vão até ela reclamar da falta d'água e ela tem que verificar onde está o problema e buscar formas para resolvê-lo. Nesse sentido, ela chama atenção para habilidades importantes que as lideranças possuem e que é demonstrada nos momentos que, podem gerar conflitos como esse da falta d'água:

Um líder consegue atrair, envolver pessoas para participar das atividades [...] pra ser uma boa liderança tem que ter humildade pra lidar com as pessoas. Tem que saber ouvir; Tem que saber administrar a situação porque é um trabalho voluntário, você não pode sair dizendo, “há eu não to ganhando nada com isso, não to nem aí!”. Tipo o caso da Água. Tem gente que não tem água e procura a gente, chega nervoso até, achando que a gente tem obrigação de resolver naquela hora ali. Se a pessoa for estourada não vai dar certo. Se pessoa chega e encontra a outra no mesmo tom vira briga!... é muito difícil liderar as pessoas! (Entrevista narrativa com Rosimeire, novembro de 2016)

Posto o desafio, a partir da constatação de Bitá no que tange a dificuldade em liderar pessoas com interesses e desejos que nem sempre convergem, chamamos atenção para situações que dirão da forma como Bitá constrói sua gestão na comunidade. A primeira delas foi verificada durante a preparação do II Encontro de Comunidades Quilombolas de Alegre, em março de 2016. A festa aconteceu num domingo, mas a preparação se deu intensamente durante toda a semana anterior. Bitá trabalhou muito pedindo doações de todo tipo às pessoas. A algumas, ela pedia para doar os frangos, peixes e outros alimentos; a outras ela pedia para buscá-los nos lugares combinados pelas/os doadoras/es; a outras ela pedia para prepará-los. Por conhecer as pessoas, por saber a melhor forma de conversar e com quem contar, ela conseguia distribuir as tarefas, mobilizando as pessoas na preparação da festa. Algumas delas nem iriam porque são evangélicas, mas reconhecendo o trabalho desenvolvido pela diretoria a pessoa se disponibilizou a ajudar na preparação.

Essas habilidades de envolver e compartilhar são percebidas nas falas de Isabel e Lucilene, quando elas dizem dos trabalhos que fazem e das possibilidades que têm na associação. Para a festa, quem estava por perto se colocando disposta/o a ajudar teve oportunidade para fazê-lo. Eu fui demandada em várias atividades que já faço em minha vida cotidiana, como fazer falas teóricas sobre Educação para as Relações Raciais, por exemplo. Outra moça foi incentivada para ser mestre de cerimônias, outra para falar sobre a experiência dela como jovem no quilombo

através de uma poesia. São muitos exemplos para dar conta desse aspecto da gestão que observa os interesses das pessoas e os direciona para as oportunidades adequadas.

A elegância de Bitá se inscreve como um aspecto pessoal, em seu jeito de “governar”, ou seja, de fazer gestão. Pode ser traduzido como o que imaginamos ser o exercício de diplomacia. Por exemplo, no trato com a grande comunidade evangélica presente no interior do quilombo, ela cria estratégias de envolver e implicá-las nas atividades da associação, mediando conflitos de diferentes ordens. Por exemplo, é muito recente na história da comunidade a chegada das religiões pentecostais (a partir dos anos 2000) e o processo de identificação como comunidade quilombola (a partir de 2010). Tendo em vista o histórico racista, que impede toda a população brasileira, sobretudo a negra, de identificar-se positivamente com elementos da cultura afrobrasileira, ou reconhecer nossas contribuições políticas e tecnológicas para além da escravidão é de se supor o longo caminho para superações de equívocos e pré-conceitos na construção de uma identidade negra e quilombola afirmativa.

Nesse sentido, Bitá se comprometeu em seu plano de trabalho para a associação a incentivar e proporcionar o estudo e o aprofundamento das questões raciais e sociais na comunidade. Com isso, em cada reunião ela sempre leva algum direito quilombola para ser discutido. Em uma das ocasiões ela apresentou o conceito de “remanescente de quilombos” dizendo que a identificação da comunidade diz do conjunto de aprendizados construídos no passado ancestral de constituição da comunidade e não especificamente da escravidão. Ou seja, tratam-se das tradições aprendidas com as pessoas mais velhas da comunidade, que são suas/seus avós, mães e pais. Dessa forma, ela coloca a necessidade do respeito a esses elementos. Pois isso permite uma margem de convivência junto à comunidade evangélica que de maneira geral homogeneiza a cultura afrobrasileira num processo violento de demonização. Nas palavras de Bitá:

o que ficou mais forte aqui foi a questão dos Direitos, que se fosse assinado essa questão quilombola teria mais direitos. Por isso, meu trabalho na associação é de reforçar isso, pra não chegar igual chegou esses dias, a mulher falar pra todo mundo na comunidade que “não é quilombola”, que não “é negra”. Como não é se é gente daqui!? Ela é evangélica e tá achando que falar isso, ela acha que é dizer que é do candomblé, que ela gosta de macumba. Eu falei que isso não tem nada a ver, que ela pertence a comunidade quilombola, que é descendente de negros. Ela é da comunidade desde o início, desde as avós, bisavós! (Entrevista narrativa com Rosimeire, novembro de 2016)

Para realizar esse trabalho de provocar uma reflexão antirracista, de valorizar a identidade quilombola, ela conta com uma grande parceria, a escola no quilombo. Ela sempre diz que esse processo não é um empreendimento que dá resultados da noite para o dia, necessita de tempo e muito acompanhamento para se construir outros rumos:

Por isso eu acho que a escola é importante, porque você colocar na cabeça de uma criança é mais fácil. Você ensinar na escola, que negro é bonito, que não

tem problema de ser negro, que quilombola não é macumba, ele já vai crescendo com a mente aberta... Agora depois de adulto é complicado. Porque você tá explicando... têm muitos que resiste! É difícil! Então tem que ser um trabalho procê ir falando todo dia, pra pessoa ir mudando o modo de pensar, aquele jeito restrito ali. Por isso eu falo em toda reunião. Porque a pessoa diz que não é, mas na hora do Bolsa permanência, do Bolsa escola, da Tarifa com desconto na conta de luz, da Merenda escolar que tem valor diferenciado... na hora do direito ele quer! Então ele tem que resolver a vida! (Entrevista narrativa com Rosimeire, novembro de 2016)

Outra situação que nos pareceu muito interessante para essa análise diz da sua forma em dialogar com os parceiros do poder público. A festa acontece por iniciativa e fomento da associação, no entanto, elas buscam o apoio de secretarias municipais para auxiliar em doações e empréstimos como, foi o caso do aluguel da tenda de 16m² e dos quilos de arroz e feijão doados pela secretaria de assistência social. O combinado era que os alimentos e a tenda chegassem à manhã do dia anterior à festa para evitar atrasos e transtornos. Durante a semana, Bita conversou várias vezes por telefone, recebeu a visita do secretário, mostrou o local de instalação da tenda. Ao fim, todo o planejamento foi colocado em risco, pois os alimentos e a tenda chegaram quase no fim da tarde do dia combinado. A corrida contra o tempo começara e ela contornou a situação com o secretário sendo bem firme com ele, chamou a atenção para os transtornos causados e não se dispôs a participar de fotos e situações nas quais a secretaria seria promovida à custa do trabalho dela e da comunidade.

Diante de situações conflituosas, essas mulheres demonstram uma assertividade resolutiva, ou seja, em situações de mediação de conflitos, de enfrentamentos coloniais, de possibilidades de fazer coisas para a comunidade elas se orientam pela criatividade e pelo senso de justiça que muitas vezes não recebem de outras pessoas. Elas apresentam cada uma sua performance que é legítima e resolutiva para enfrentar os desafios cotidianos.

3. A GESTÃO COMUNITÁRIA DO ALEGRE: TECENDO CRIATIVAS POSSIBILIDADES COM QUEM E COM O QUE ESTÁ DISPONÍVEL

Em análises gerais sobre gestão, um ponto centralizado de organização tem que estar bem definido, tem que estar praticamente imóvel para não ser controlado por outras ideias e não perder o controle dos processos, principalmente os de participação. Pensando no campo educacional podemos perceber que os sistemas de ensino distribuem essa lógica centralizadora, unidirecional e estática como se ela pudesse ser aplicada a todos os contextos.

Nesse momento, instaura-se uma grande dificuldade, reconhecer outros referenciais de organização que realizem fluxos mais dinâmicos onde não importará a localização ou o sentido do vetor, as atividades acontecerão e muitas pessoas participarão delas. Independentemente de a

pessoa participar de todas as atividades ou apenas de duas delas, quem está organizando prioriza o bem estar e o comprometimento daquela pessoa ali, com o que ela tem de melhor para oferecer. Essa é uma característica forte dessa associação.

Se verificarmos as atividades realizadas dentro da associação considerando o público que ela envolve e demanda para continuar funcionando veremos como essas influem nas ações individuais que cada mulher realiza para organização e educação da comunidade em seu cotidiano. Isso amplia a capacidade de mobilizar a participação de mais pessoas da comunidade nas atividades encaminhadas por elas, o que deixa nítido a variedade das formas de participação na associação. Pois, como demonstramos, não existe uma única definição de como participar, a pessoa pode participar da maneira mais conveniente e adequada à sua realidade e desejo. Mais um âmbito dessa abordagem são as formas de circulação de dinheiro dentro da associação. Há uma prática antiga de fomento financeiro através de vendas de rifas e de realização de bingos para melhorias e outras conquistas para a comunidade. Por preceitos religiosos as pessoas evangélicas não podem vender os bilhetes ou participar do jogo. Como é entendido e acordado que a arrecadação será empregada em melhorias para a própria comunidade, a resolução encontrada foi o pagamento do valor referente à rifa ou ao bingo que deveria ser vendida.

Quais são os pontos que confluem e mobilizam pessoas e suas energias para o trabalho na associação? A partir do trabalho de campo e das reflexões teóricas que realizamos mapeamos os seguintes pontos:

- A responsabilidade de implicar-se com a comunidade no cotidiano;
- A relativa autonomia para resolver conflitos de forma inusitada;
- A forma precisa e ativa de enfrentar as opressões de raça, gênero e classe;
- O engajamento para ampliação do envolvimento e da participação das pessoas da comunidade.
- A preocupação direta com a dinâmica das ações culturais (trabalhos, artesanatos, festas, alimentação, práticas de lazer) e a pulverização deles no cotidiano da comunidade.
- O cultivo de habilidades como a humildade, a escuta e o controle da impulsividade para ser uma boa liderança para a comunidade;
- A estratégia de envolver e compartilhar as responsabilidades e as ações a partir de táticas que observam os interesses das pessoas e as direciona para as oportunidades adequadas para a expressividade delas;
- A elegância na mediação de conflitos e a assertividade resolutiva dos problemas a serem enfrentados a partir de uma criatividade e do senso de igualdade de racial, de gênero e classe.
- A insistência para a descentralização do lugar da representação.

Por esses pontos inferimos sobre as tramas que sustentam a coletividade do quilombo, identificando assim, os princípios que orientam as formas de organização construídas e valorizadas na comunidade, ou seja, a gestão comunitária. Começemos pelo princípio da união, que foi bem destacado durante uma conversa em janeiro de 2016 com Rosa Alves Santana, a Tia

Rosa. Ela nasceu em 1942, foi a primeira professora do quilombo, trabalhou no sindicato de trabalhadores rurais em Januária e como vice-presidente da associação comunitária do Alegre. Para ela, a união e a solidariedade são marcas da tradição quilombola que ela aprendeu desde a infância.

De acordo com Tia Rosa, quando se matava algum bicho tinha fartura para a comunidade toda. Sempre mandava as crianças avisarem e entregarem nas casas um pedaço da carne ou de um derivado como linguiça, por exemplo. Embora fosse pouca, a comida tinha muita qualidade nutritiva, diante dos processos de produção e manipulação, além da qualidade energética, *pois quando se matava um porco, se comia dele o ano todo*. Ou seja, a lógica de retribuição⁵⁵ exercitada pela vizinhança cuidava para manter uma base mínima de existência e variedade da alimentação.

Nesse sentido, localizamos uma referência na perspectiva do Bem-viver, um conceito indígena equatoriano que organiza a plurinacionalidade e organização das formas econômicas do estado. Trata-se da ideia de que o que é preciso produzir deve ser feito de uma maneira equilibrada, que possa ser distribuída de forma a não comprometer a vida daquela comunidade e do planeta de modo geral. Se as formas de produção comprometer a manutenção de vida da comunidade, adere-se a uma lógica desenvolvimento que presume a ideia de progresso, exploração, acumulação - pontos de chegada estabelecido pela matriz européia. Ou seja, um desenvolvimento que não será equitativo para toda comunidade, muito menos garantirá a sobrevivência atual e sua descendência. Nas palavras de Alberto Acosta (2016),

O Bem Viver aceita e apóia maneiras distintas de viver, valorizando a diversidade cultural, a interculturalidade, a plurinacionalidade e o pluralismo político. Diversidade que não justifica nem tolera a destruição da Natureza, tampouco a exploração dos seres humanos, sem a existência de grupos privilegiados à custa do trabalho e sacrifício dos outros (ACOSTA 2016, p. 240 in: LAUREANO, 2016, p.12).

Nesse sentido, Bitá projeta seus desejos para a comunidade daqui a alguns anos. Ela sabe que a tendência é evoluir, que daqui a uns trinta anos, a comunidade já estará quase cidadezinha! No entanto, ela se preocupa com os tipos de evolução e desenvolvimento que estão no horizonte da administração pública e de moradoras/es que se conectam com o tipo de desenvolvimento linear já existente.

Igual o pessoal fica dizendo que aqui devia de ter uma fábrica: pra quê ter uma fábrica? Quando ela vier, ela vai sugar, vai acabar com tudo! Ai só algumas pessoas daqui que vão trabalhar, porque vai vir pessoas de fora, de todo tipo! Acaba que suga o que a gente tiver, nem ganha tanto assim. Tem mais é prejuízo. A gente perde o sossego, essa coisa aconchegante que tem quando você chega aqui, fica ameaçada. Talvez se não for um trabalho sustentável não seja bom pra gente. Vem muito essa coisa do capital. E aqui é gostoso justamente porque

⁵⁵ Nesse sentido, recordamos uma fala do Mestre Bispo do Piauí durante uma aula na UFMG, quando ele dizia das lições que aprendeu com sua avó Mãe Joana: “feio não é pedir, é deixar alguém ter que pedir”.

é assim! Se aqui virar uma cidade grande e aí? Que graça que vai ter? O mais interessante é o jeito que ele é! Sem drogas, violência, poluição... (Entrevista narrativa com Rosimeire, novembro de 2016)

O que fazer depois que o asfalto for aplicado naquele chão de terra vermelha que é marcado pelo tempo, pelos animais e pessoas que andaram e viveram por ali? Sem fetichizar urbanização ou romantizar o campo, o que Bitá chama atenção é para as reais condições de manutenção da vida em lugares onde a urbanidade e o desenvolvimento não consideram outras possibilidades, outros caminhos de envolvimento e organização de pessoas.

Eu queria que aqui tivesse um trabalho sustentável, eu queria uma coisa voltada pra gente, não precisava ser uma empresa, uma fábrica. Eu queria que a gente sobrevivesse daquilo. Que a gente morasse no nosso lugar, uma comunidade melhor, mas que não virasse uma cidade com tudo asfaltado. O gostoso é isso aqui. Se asfaltar o calor vai ficar mais insuportável, porque aqui já é quente! Tinha é que arborizar isso tudo aqui, continuar o chão assim!... mas isso sou eu com minha cabeça”. (Entrevista narrativa com Rosimeire, novembro de 2016)

Nós concordamos com Bitá e sua forma de pensar, pois aprendemos com o Movimento de Mulheres Negras, o Movimento Negro, os Movimentos Sociais em geral e as teorizações Feministas e pós-coloniais, as Epistemologias do Sul a sentir de outras formas, a abalar o pensamento a partir de reflexões que constroem outras maneiras de fazer e de pensar a política, as relações de trabalho, as artes, a produção de conhecimento etc. Pensando, então, nos caminhos que tornará exequível essa outra forma de “desenvolvimento”, Bitá elenca a dinamização de políticas públicas que sejam voltadas aos interesses específicos de cada comunidade. No caso do Alegre, ela imagina o apoio para organização de cooperativas e o incentivo a trabalhos que interessam às juventudes fugindo assim da ideia da instalação de uma empresa que não tem nada a ver com a comunidade. Bitá inclui sua preocupação com as juventudes da comunidade dizendo da sua importância para o fortalecimento do quilombo:

Tinha que ter trabalho pros jovens, trabalhar essa questão da gente, voltado pra nossa cultura, porque isso não vai atrair tanta gente de fora. A gente precisa é da gente! Eu quero uma coisa mais da gente, que preserve isso que tem aqui. [...] Então os benefícios são poucos pros prejuízos que a gente vai ter. Eu quero o melhor, mas tem que ser mais focado na gente! (Entrevista narrativa com Rosimeire, novembro de 2016)

O segundo princípio que forma a trama das ações constituídas pelas mulheres da associação diz da participação. Todas as pessoas têm o direito de participar de qualquer atividade, da maneira que puderem fazê-lo. Bitá identifica o que cada pessoa tem a oferecer e, sempre que possível e adequado, ela incentiva e orienta a pessoa para realizar aquela tarefa. Isso nos coloca uma pergunta: o que é possível ser feito com os recursos disponíveis? Diante dos conflitos e dificuldades, o que as mulheres do Alegre fazem? Bitá me conduziu pelo campo me mostrando

sua forma de identificar os potenciais de cada pessoa, dizendo dos pensamentos que direcionavam a participação e o protagonismo de muitas pessoas, cada uma em seu momento. Ela me mostrou que seu investimento e da associação está nas pessoas, no que pode ser melhorado na vida das pessoas, com elas participando do processo. O investimento não é para acumulação de bens, de capital econômico supérfluo e outras coisas que, em última instância, gera mais burocracia do que resolutividade.

Podemos compreender que o valor dado à participação e sua multiplicidade de arranjos pode significar a existência de vínculos imprescindíveis que as levam a não prescindir da participação de ninguém. Acompanhadas das reflexões elaboradas por Mariana Favelas (2014), a partir de seus trabalhos com o movimento de mulheres indígenas mesoamericanas, entendemos que estes vínculos se ajustam por afinidades com a atividade a ser executada, com as pessoas que estarão presentes e com os propósitos envolvidos. Assim, a idéia central não é de síntese dos contrários numa unidade, mas de proporcionalidade. “La proporcionalidad hace referencia a los ajustes que se dan cuando varían los elementos “amarrados” por el vínculo” (FAVELA, 2014, p.42).

A habilidade que Bitá demonstra em considerar as diferenças das pessoas para promover a convivência e estabelecer vínculos, compromisso pode representar uma pista para os contornos a serem feitos pelas formas de gestão convencionais, principalmente a escolar. Interpretamos assim a metáfora proposta por Mariana Favela sobre o tecer para dizer dos princípios de gestão organizados pelas mulheres do quilombo de Alegre, pois é no trançar, no tecer das relações que se demonstram as possibilidades de imbricação e compartilhamento dos grupos em sua diferença. O tecer da trama da existência a partir dos fios de existência.

Frente a una forma de pensar que expulsa la diferencia, se propone una palabra que teje, porque en este cosmos caben pueblos, gente y colores que comparten, gracias a que son diversos. El puente que los une, la trama que los teje, es la dignidad [...]. (FAVELA, 2014, p.55)

Existir, resistir dignamente é assim que o posicionamento altivo dessas mulheres do quilombo, respondem ao racismo, ao machismo e às outras formas de opressão. Elas se orientam pela criatividade com a qual elaboram o mundo no qual convivem e o constroem de forma dinâmica e coletiva. Essa experiência pode ser dialogada com o que Mariana Favelas conheceu por “equilíbrio” sob a perspectiva das mulheres indígenas mesoamericanas:

El equilibrio es una disposición para alcanzar la armonía, en el que la armonía se refiere a la proporcionalización ideal entre los pares. No se trata de un estado, una medida, o un punto fijo, sino de la posibilidad de ajuste, para que los pares compartan y embonen de tal modo que la existencia siga siendo posible. Si alguno de los pares se impusiera o limitará la posibilidad de desdoblamiento del otro, el orden paritario fundado en la mutua necesidad de las compartes, se vería amenazado. El equilibrio es una disposición para alcanzar la armonía, disposición que reclama esfuerzos porque la amenaza de desequilibrio siempre está presente. Es una trama en tensión. (FAVELA, 2014, p.44)

CAPÍTULO III

DAS FRONTEIRAS DA GESTÃO

1. TRABALHANDO O BARRO: provocações iniciais sobre diferença e gestão educacional



Foto 10: Concreto ribeirinho: tijolos de barro feitos na escola do quilombo, própria autora, agosto de 2016.

Una concepción de la existencia fundada en lo común y lo diverso, interpela radicalmente el fundamento de las lógicas cimentadas en la exclusión, abriendo una vía para la descolonización epistémica. (FAVELA, 2014, p. 56)

Esse capítulo tratará das fronteiras ou dos pontos de contato entre as formas de fazer gestão presentes no quilombo, a partir dos apontamentos sobre a gestão da escola do quilombo e os diálogos possíveis com a gestão da associação comunitária. Trabalhamos com o entendimento das “mobilidades das fronteiras”, formulado por Cássio Hissa (2002 e 2007), que se refere aos espaços de abertura para o mundo exterior, que interrogam, borram os limites, transformando-se assim, em territórios de contato. Os limites, embora carreguem consigo as fronteiras, se mostram como divisores, que insinuam a presença da diferença sugerindo a necessidade de separação (HISSA, 2002, p.19). Abrimos esse texto com um jogo de palavras-imagens que nos ajudam a ter pistas para responder a seguinte pergunta: o que é uma gestão escolar quilombola?

Apresentando a primeira palavra-imagem temos o concreto ribeirinho, ou seja, os tijolos de barro, ou adobe, que formam muitas casas à beira-rio e à beira-asfalto. As casas de enchimento, como já apresentadas em momentos anteriores, dizem das moradias tradicionais da comunidade, pois remetem às infâncias de muitas pessoas, ao presente de outras, mas, sobretudo, diz das tecnologias desenvolvidas e aprendidas, através do trabalho na construção das casas e nas

olarias, ofício antigo e muito presente na comunidade. Esse concreto de barro cru, água e folha seca e Sol gera conforto, trabalho, memória e possibilidades de diálogo entre tempos e espaços da comunidade. Exemplo disso é o fato desses tijolos terem sido produzidos para construção de uma “casa quilombola”, no contexto de um projeto pedagógico chamado “Quilombo do Velho Chico” desenvolvido pela escola estadual Antônio Corrêa e Silva ao longo do ano de 2016, do qual trataremos adiante.

A segunda palavra-imagem é cimento e foi dita pela filósofa mexicana Mariana Favela, quando anuncia a potência e as implicações políticas de uma forma de pensar a existência a partir da diversidade – aquela centrada na diferença, e não em lógicas fundadas e fundamentadas em hierarquizações e violências. Em seus estudos sobre as ontologias da diversidade, Mariana Favela (2014, p.56) indica que são as formas de conceber a existência a partir da diversidade, como unidade primordial e não como um problema, ou um desvio, a condição necessária para a existência. Nesse sentido, a existência só é possível se existir diversidade, pois é ela que injeta forças de mudança e de movimento que permitem o compartilhamento da existência entre as pessoas.

Concreto, cum crescere, do latim, é crescer com (CURY, 2007, p.494) e cimento, do latim caementum, pedra de alvenaria, o alicerce (REZENDE, 2011, p.101). Os dois juntos dizem do que nasce e cresce sustentando e sendo sustentado no contato com o outro. Cimento e concreto em sua composição e interação com outros elementos fundam e estruturam moradias, escolas, associações e etc., como também proporcionam sustento, abrigo e aprendizagens de diversas ordens. Também utilizamos essas palavras para dizer do que é construída historicamente em nossas relações de gênero, raça, classe e suas interfaces com demais elementos sociais, políticos e econômicos. A partir das imagens-palavras que trouxemos, o concreto-ribeirinho, ao ser também quilombola, se faz resiliente (adaptável e persistente) às forças do tempo, da natureza e da memória (do apagamento intencional desta). Este, em contato com lógicas cimentadas na exclusão tem se desmanchado, virado lama e barro, tem se reconfigurado para (re)existência nesses anos de silenciamento e invisibilidade, das comunidades quilombolas.

A definição de gestão escolar realizada por Eliza Ferreira (2014) no Dicionário Crítico da Educação diz de uma atividade democrática com efeito de organizar a instituição educacional, para que esta cumpra com sua função social. A gestão responde pela construção do Projeto Político Pedagógico e pela participação das comunidades escolar e local nas instâncias específicas. Carlos Jamil Cury (2007) lembra que é uma atividade realizada em um bem público – a escola, e diferentemente de uma empresa de produção, a gestão, (ger que significa “fazer brotar”, “germinar”) se caracteriza por ser “o ato pelo qual se traz dentro de si algo novo e diferente”, isto é,

uma postura metodológica que implica um ou mais interlocutores com os quais se dialoga pela arte de interrogar e pela paciência em buscar respostas na arte de governar. Nesta perspectiva, a gestão democrática implica o diálogo como forma superior de encontro das pessoas e solução dos conflitos. (CURY, 2007, p. 493-494)

A partir dessas considerações nos colocamos a pensar quais emergências a gestão escolar praticada em uma comunidade quilombola teria a compartilhar com a comunidade a que pertence e com outras escolas do país. Por esse motivo, iniciamos o trabalho desta pesquisa compreendendo o território quilombola, bem como suas formas de organização, trabalho e construção de identidade para, só assim, adentrar a escola. Ou seja, nós partimos da dinâmica comunitária para investigar o diálogo que ela estabelece com o Estado. O que nos interessa é trazer contribuições para informar o Estado, a gestão escolar e de sistemas, sobre as emergências que lhes escapam.

Assim, é no contexto de afirmação de identidades em constante construção que circunscrevemos o processo de reconhecimento recente das comunidades quilombolas, em contraponto à representação hegemônica que passou da criminalização – espaços de “escravos” fugidos –, para a depreciação – lugares afastados, moradias precárias, terra de pretos. Partimos do pressuposto de que as tensões e os conflitos existentes no processo de construção da identidade quilombola indicam que o autorreconhecimento se faz numa dinâmica em que “discursos políticos e culturais, sistemas de representação e histórias particulares” se interconectam (MIRANDA, 2012, p. 26). As comunidades quilombolas (que assim se identificam) são comunidades negras, urbanas ou do campo, que resistiram e resistem a formas de opressões, e se mantêm a partir da produção e reprodução de seus modos de vida específicos diretamente ligados ao lugar.

Para compreender a dinâmica do reconhecimento das comunidades quilombolas após um longo histórico de negação, apagamento e ausência de representação na elaboração de direitos que constem no aparato jurídico entendemos que é preciso combinar critérios de justiça variados, de modo a não recair num “reconhecimento falido” (FRASER, 2008) sem efetividade transformadora, sem emancipação. Consideramos que esse tipo de reconhecimento é acionado, por exemplo, na identificação da comunidade a partir de expressões culturais traduzidas como peculiaridades exóticas. A investigação desenvolvida no pelo Grupo de Pesquisa sobre Quilombos e Educação⁵⁶ (GPEQ/ CNPq) no âmbito da pesquisa nacional Educação e Relações Étnico-Raciais: o estado da arte⁵⁷ constatou que essa perspectiva está presente em dissertações e teses que não se detém ou não consideram a multidimensionalidade do fenômeno no Brasil:

Nesses casos, tomam-se as comunidades quilombolas como comunidades tradicionais ou comunidades tradicionais do campo, sem discutir o significado de tradição e nem a situação fundiária; referem-se a comunidades negras e, ao mesmo tempo, negligenciam-se os efeitos do racismo na análise das relações que constituem as comunidades pesquisadas; recorrem-se ao passado escravo, e, sem a devida cautela com o tema da escravidão no Brasil congelam a definição de quilombo e atam a

⁵⁶ Grupo de Pesquisa multidisciplinar associado ao Programa Ações Afirmativas na UFMG. Possui atualmente doze integrantes e desenvolve pesquisas integradas ao ensino e extensão.

⁵⁷ Pesquisa desenvolvida em rede sob a coordenação do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB) da UFPR, NEAB da UFMA e Programa Ações Afirmativas na UFMG, com financiamento da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI/MEC) e apoio do Grupo de Trabalho Educação e Relações Étnico-Raciais da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação. A pesquisa inventariou dissertações, teses e artigos produzidos em programas de pós-graduação em educação, no período compreendido entre 2003 a 2014, com enfoque em temáticas do campo das relações étnico-raciais. O relatório da pesquisa encontra-se em fase de finalização (no prelo).

comunidade a um passado que nunca termina. (MIRANDA et al., 2017 – no prelo).

A mesma pesquisa comprovou que a tendência mais persistente nas teses e dissertações analisadas é a de se considerarem os efeitos discursivos da ressemantização dos quilombos a partir do reconhecimento jurídico ocorrido com a Constituição Federal de 1988, que em seu art. 216 define quilombos como “grupos participantes do processo civilizatório” e determina, no art. 68 das Disposições Transitórias que:

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)

A entronização no aparato jurídico das “comunidades remanescentes de quilombos” trouxe à cena o discurso científico capitaneado pela Associação Brasileira de Antropologia (ABA) que em 1994 reuniu-se no Grupo de Trabalho sobre Comunidades Negras Rurais, a fim de elaborar o conceito que fizesse face à visão congelada do quilombo considerando aspectos de sua contemporaneidade. Resulta dessa composição entre o discurso dos movimentos sociais e o discurso científico a definição de quilombos contida no Decreto 4887/03⁵⁸. Do ponto de vista jurídico as comunidades quilombola se reafirmam em luta pela efetivação de seus direitos, entre esses, à educação (MIRANDA, 2012).

Sabe-se que o atendimento escolar deve ser ofertado a todos os grupos populacionais da sociedade. No entanto, observa-se que o histórico de desigualdades e opressões dificultou o acesso da população negra e quilombola a esse direito. Nesse sentido, a escola reproduziu e manteve as mesmas práticas e lógicas racistas de nossa sociedade. Como indica o Parecer CNE/CEB 16/2012, se não fossem as pressões exercidas pelos Movimentos Sociais Negro e Quilombola, a gestão dos sistemas educacionais continuaria subalternizando ou tratando como marginal essa discussão. De forma a garantir o respeito aos saberes locais das comunidades quilombolas e o acesso aos conhecimentos historicamente produzidos (formação básica) faz-se necessário legislar de forma “específica no âmbito das políticas educacional e curricular.” (Parecer CNE/CEB 16/2012, p. 18).

A especificidade da educação quilombola compreende a articulação de elementos constituintes da identidade e do território quilombola. A especificidade pode ser melhor compreendida dentro das “políticas de diferença”, que segundo Shirley Miranda (2012, p.01) “abalaram concepções de identidades coletivas unívocas”, por se tratarem de políticas públicas

⁵⁸ O Decreto *Decreto 4887/2003* normatiza os procedimentos de identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombolas. Nele, as comunidades remanescentes de quilombos são assim definidas: Art. 2º - Considerem-se remanescentes das comunidades dos quilombos, para fins desse Decreto, os grupos étnico- raciais que segundo critérios de autoatribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com compreensão de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida. No momento final de elaboração dessa dissertação esse Decreto estava sob julgamento no Supremo Tribunal Federal, a partir de uma Ação Direta de Inconstitucionalidade que contesta a noção de “remanescente de quilombos” e as competências dos órgãos executivos federais na demarcação de terras pretendendo levar para o Congresso Nacional, composto majoritariamente por interesses de latifundiários, esse domínio.

que reconhecem os distintos grupos sociais que existem, buscando a equidade. No âmbito dessas políticas, que têm repercussão imediata sobre a gestão dos sistemas de ensino foram homologadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola - DCNEEQ, inscritas na Resolução CNE/CEB nº 08/2012.

As diretrizes nacionais para Educação Escolar Quilombola são produto de uma construção coletiva das demandas de representações quilombolas junto ao conselho nacional de educação. Em seu documento apresenta a formulação de um modelo de gestão escolar que amplia a participação das comunidades quilombolas e estabelece maior diálogo com as práticas socioculturais e econômicas das comunidades, suas formas de conhecimento, processos próprios e métodos de ensino-aprendizagem. (MIRANDA, 2012b, p. 15)

As experiências de implantação e implementação da educação escolar quilombola indicam tensões e desafios para a construção dessa modalidade que se referem “a incorporação das relações com o território na organização escolar, a relação entre a educação e outras políticas sociais, a garantia do respeito à identidade específica e a autoria na formulação de propostas educativas.” (MIRANDA, 2012b, p.11). Nesse sentido, a gestão escolar no processo de enraizamento da escola no território quilombola faz-se estratégica. Pois, “ao trazerem à sua agenda política a questão do poder, do Estado e de suas políticas os movimentos sociais repolitizam e radicalizam o campo da formulação de políticas, de avaliação e de análise” (ARROYO, 2012, p. 145).

Observamos que o distanciamento entre as políticas públicas e as comunidades quilombolas é construído por um longo processo de produção de inexistência⁵⁹ dos quilombos para o poder público, para a história oficial e para a educação escolar. O objetivo dessa pesquisa foi compreender como a comunidade quilombola de Alegre constrói estratégias e opera suas aproximações com o poder público para alcançar o reconhecimento, focalizando processos de gestão comunitária e gestão escolar presentes no quilombo. Pretendemos evidenciar, assim, quais são as possibilidades de expressão que essa comunidade constrói quando/enquanto emerge como sujeito político válido, sobretudo no campo da gestão escolar quilombola.

No âmbito da gestão de sistemas verificamos, em pesquisa precedente⁶⁰ junto a municípios do estado de Minas Gerais a dificuldade do poder público em identificar escolas quilombolas e mesmo acessar as linhas específicas de financiamento para melhoria dessas instituições. Percebemos também a inobservância da presença de quilombolas⁶¹ nos conselhos municipais de educação do estado.

Um contexto inédito no estado de Minas Gerais, marcado entre outros elementos pelo fato de se ter uma secretária negra e atenta às lutas e dinâmicas dos movimentos sociais, sobretudo

⁵⁹ Sobre o processo que significou o desaparecimento paulatino das comunidades quilombolas do arcabouço que define o que é o Brasil, ver SILVÉRIO e TRINIDAD (2012).

⁶⁰ A pesquisa intitulada Educação Escolar Quilombola em Minas Gerais: entre ausências e emergências realizada entre 2011 e 2013 contou com financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG) e teve por objetivo verificar a dinâmica de implementação da modalidade de educação quilombola considerando experiências em curso e situações.

⁶¹ Obtivemos essa informação partir de consultas feitas pelos municípios que integraram o projeto de pesquisa e formação do Curso de Aperfeiçoamento em Educação Escolar Quilombola – KIZOMBA UFMG.

movimento negro tem promovido debates e ampliado perspectivas para a regulamentação da educação escolar quilombola em âmbito estadual. Em 2015, por iniciativa de representantes de comunidades quilombolas reunidas no curso de formação Kizomba, organizou-se uma audiência pública com a Secretaria Estadual de Educação, com a presença da Secretária, na qual se apresentou a demanda pela elaboração de um plano orientador para implementação das DCNEEQ. Em resposta, criou-se um Grupo de Trabalho de Educação Quilombola com representações de comunidades quilombolas de todo o estado, da Federação Estadual Quilombola N’Golo e da Instituição de Ensino Superior representada pelo Observatório da Educação Escolar Indígena e Quilombola (OBEDUC), na qual se deu a nossa participação. O GTEQ⁶² – Grupo de Trabalho de Educação Quilombola teve por tarefa a estruturação de uma agenda da educação escolar quilombola no estado de Minas Gerais.

No acompanhamento das reuniões observamos que para as lideranças quilombolas, essa ocorrência representou uma oportunidade de participação significativa pela possibilidade de atuação num espaço de construção de políticas públicas, que tem como foco a melhoria educacional de seu contexto quilombola.

A audiência pública e o GTEQ foram episódios promissores que deram continuidade ao debate aberto pelas mobilizações em âmbito nacional para a implementação de uma educação escolar quilombola no estado. Essa dinâmica passa por processos de reconfiguração em cada comunidade, passa pelas secretarias municipais e secretarias regionais de educação, direções de escola e pode alcançar e dialogar com associações comunitárias quilombolas, mas também aos diversos grupos que compõem os quilombos – de produção, de religião, de artesanato e etc. Entendemos que a educação escolar quilombola não diz apenas do espaço e tempo formal escolar, mas também do cotidiano e dos problemas enfrentados pela comunidade.

A criação do GTEQ na SEE-MG diz respeito à gestão dos sistemas de ensino por tentar construir, a partir de representações quilombolas e do estado, uma agenda de implantação e implementação das DCNEEQ em Minas Gerais. A atual gestão de sistemas de ensino estadual inaugurou uma inovação em relação à gestão anterior. Antes, havia uma Superintendência de Modalidade e Temáticas Especiais que tratava dos assuntos ligados às formas de educação específica, sobretudo e de maneira generalizada, com os povos do campo. Atualmente, a nova Subsecretaria de Diversidade e Inclusão⁶³ nos instiga a pensar em outro momento de diálogo com as comunidades quilombolas.

2. A GESTÃO ESCOLAR DO E NO QUILOMBO

⁶² Resolução SEE Nº 2.796, de 02 de outubro de 2015 que dispõe da criação, nomeação dos membros titulares e suplentes, tempo de vigência do grupo e objetivos do grupo de trabalho. Esse grupo foi citado no texto da introdução, quando relatamos o momento de solicitação para realização da pesquisa na comunidade quilombola de Alegre.

⁶³ Ainda está em fase de tramitação a aprovação da resolução que inaugura essa nova instância.

Entendemos que a gestão escolar é atravessada pela gestão de sistemas, que em muitos aspectos a determina. Contudo, buscamos nessa pesquisa as lógicas que nos apresentassem novos âmbitos da gestão escolar que escapam às análises mais comuns, que tratam dos processos de participação da comunidade escolar, entendida como profissionais da escola – majoritariamente docentes e gestoras/es – estudantes e familiares. Concebemos que essa formulação – comunidade escolar – bem como as instâncias de sua participação, como conselhos de escola e colegiados são insuficientes para assumir a dinâmica da diversidade. Entendemos aqui a diversidade como a formulação que mais se aproxima da diferença – “as lutas que expressam afirmação de identidades, pela denúncia das bases da política – universalidade e igualdade – que foram construídas mediante exclusões e silenciamento.” (MIRANDA, 2008, p. 26). Esta aproximação tem se mostrado frágil para resolver o problema da assimetria de poderes em termos de reconhecimento da humanidade – do reconhecimento falido. Dito de outra forma, nem sempre os termos da diversidade interpelam a ausência de equivalência entre iguais, no sentido de uma humanidade nem sempre equivalente. Esse problema pode ser observado pelo avanço das forças fascistas e conservadoras presentes em todos os campos da vida pública. Em nossos estudos e reflexões revelam que, mesmo encontrando muitos avanços e conquistas na implementação de políticas de ações afirmativas para negras/os, mulheres, população LGBTIQA⁶⁴, ainda persistem dificuldades de entendimento e enraizamento do direito a existir em outros corpos, com outras histórias, em seus territórios e etc. Em decorrência dessas reflexões, nos colocamos a imaginar, quais são as interferências possíveis entre a diversidade e a interculturalidade? Quais lugares e momentos esse diálogo é exposto na escola do quilombo, por exemplo?

Por essa perspectiva, flexionamos a indicação por Carlos Jamil Cury (2007, p.494) sobre a implicação contemporânea da gestão educacional, a qual “impõe novos campos de articulação e de consulta” para pensar as possibilidades e outras formas de gestão escolar quilombola. Como estabelecer novos campos de articulação e consulta entre escola e comunidade quilombola? Enquanto não está em curso, o estabelecido no 2º parágrafo do art. 39 das DCNEEQ, sobre a preferência de docentes quilombolas fazendo a gestão escolar, o que é possível construir juntas, comunidade e escola? O que o quilombo do Alegre e a Escola Estadual Antônio Corrêa e Silva conseguiram trocar e produzir a partir de suas fronteiras?

2.1. A escola do quilombo

A Escola Estadual Antônio Corrêa e Silva instala-se no quilombo no fim da década de 1970. Desse período até o início dos anos 2000, a escola é lembrada como muito pequena e precária, pois só conseguia atender no máximo 70 alunos, que estivessem cursando os anos iniciais do Ensino Fundamental. Os processos de universalização do ensino fundamental e de

⁶⁴ Entre muitos debates sobre a formulação final da sigla que represente todas as identidades, a mais usual é LGBT para dizer explicitamente lésbicas, gays, bissexuais, transexuais, travestis, transgêneros, intersexuais e simpatizantes – em alguns casos é utilizado A, de assexual e o T representando múltiplas identidades. Outras informações: <http://cellos-mg.blogspot.com.br/p/sobre-nos.html>

democratização da escola pública foram aos poucos sendo percebidas na relação entre a escola e a comunidade, pelo que pude observar em conversas diversas que tive durante os períodos em campo. Como marco de mudanças e conquistas na escola identificadas pelas mulheres da associação com quem conversei é a chegada e a atuação do diretor Odair Nunes de Souza na escola, no início dos anos 2000.

O pedagogo, especializado em supervisão e administração escolar, pós-graduado em metodologias de ensino pela Federal de Uberlândia, nasceu em Januária em 1974, onde se formou, casou-se e vive com sua esposa e filho. Chegou à escola em 2000 e encontrou uma escola *com 70 alunos em média, do 1ª a 4ª série, em três salinhas de aula, com uma mini cozinha, mais um mini refeitório... uma... pequena biblioteca... e uma... sala de professores com um banheiro, sem muro, só tinha alambrado.* (Entrevista narrativa com Odair, julho de 2016).

E percebeu o grande potencial de crescimento que a escola tinha. Crescimento para atender mais estudantes por mais tempo. À época não havia recursos para o transporte escolar e crianças e jovens do Alegre e de comunidades vizinhas caminhavam muito tempo a pé, a cavalo e de bicicleta até chegar à escola. Com o trabalho da gestão para resolver esse problema, Odair solicitou e conseguiu o atendimento do transporte escolar para as comunidades de Barreiro do Alegre, Sítio Novo, Formosa, Marreca, Nova Odessa e Alegre II. Além do atendimento para acesso, outra preocupação e trabalho realizado desde o início de sua atuação como gestor da escola foi a ampliação do atendimento dos níveis e etapas de ensino na escola. Assim, gradativamente a escola foi conseguindo ampliar o número de turmas e a permanência das estudantes.

Atualmente a escola é composta por um quadro pessoal com 55 servidores e atende 300 alunos, distribuídos em cinco turmas de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, quatro turmas de 6º ao 9º ano, do Ensino Fundamental; quatro turmas de Ensino Médio e uma turma de Educação de Jovens e Adultos – EJA. A escola também possui quatro turmas (100 crianças) no programa Educação Integral que realizam as seguintes oficinas, no prédio anexo⁶⁵:

- arte (Confecção de bonecas)
- arte do barro: produzindo objetos de cerâmica como potes, vasilhos, etc.
- confecção de Petecas Artesanal.
- de Pinturas em pano de prato e acabamento de crochê.
- Confecção de porta jóias com garrafa PET.
- Confecção de porta lápis em EVA
- Semana em Movimento: Danças, cantigas e capoeira
- PROEI realizando Pesquisa Campo: Visita à casa de Farinha para *valorizar os*

saberes do campo e fortalecer a aproximação com a comunidade da escola.

⁶⁵ Todas as oficinas são registradas em fotografias e estão disponíveis no blog da escola: <http://blogantoniocorreasilva.blogspot.com.br/>

As seis primeiras oficinas foram organizadas pela professora de Artes e a moradora Lucilene Rodrigues. No blog da escola, Lucilene é referenciada como monitora das atividades. Além dessas atividades, a escola se organiza em torno de dois grandes projetos pedagógicos. No primeiro semestre acontece a Feira do Conhecimento, e no segundo o Festival Canta e Dança. No ano de 2016, a escola se organizou para articular os dois projetos a partir de uma estratégia de leitura na qual cada estudante recebeu o exemplar/cópia de um livro a cada bimestre, totalizando assim quatro livros no ano.

A leitura foi acompanhada e avaliada pedagogicamente. É um projeto bem estratégico, na avaliação do diretor, pois, os três primeiros livros correspondem aos temas da feira de conhecimento e o último livro a ser trabalhado, sempre tem a temática afrobrasileira. Assim, o trabalho pedagógico com a literatura também se coaduna com o tema a ser apresentado no Festival Canta e Dança, afinal, não é só cantar e dançar, é pra envolver toda a comunidade! (Entrevista narrativa com Odair, julho de 2016).

O projeto Canta e Dança surgiu na escola em 2008 e desde então tem sido realizado na escola. Em 2016 ocorreu sua 8ª edição com o tema “Cem anos de Samba”. A partir da literatura voltada para a temática afrobrasileira indicada para cada sala, as/os estudantes se organizaram com orientação e ensaios de professoras/es para dançarem e cantarem músicas que apresentam a variação do ritmo, desde seu surgimento. Além disso, no dia de culminância desse projeto, que ocorre em um sábado de muita agitação na escola e nas casas mais envolvidas com as apresentações, acontece a exposição de projeto desenvolvido naquele período do semestre. Naquele ano, foi a Feira de Ciências da EJA e apresentação de stands do projeto Quilombo do Velho Chico.

O projeto Quilombo do Velho Chico teve por objetivo promover e valorizar o patrimônio material e imaterial da comunidade de Alegre, remanescente de quilombo, para fortalecer e preservar as tradições, estimulando a pesquisa e o acesso ao patrimônio material, imaterial e cultural da comunidade, utilizando ferramentas tecnológicas onde os alunos possam mostrar as produções culturais e pedagógicas, valorizando mais suas raízes (Entrevista narrativa com Odair, julho de 2016).

Pelas informações que obtive em campo, a proposta de atividades sistematizadas de entrevistas com moradoras/es mais antigas/os, visitas às famílias à beira do rio e à casa de farinha – que estava em atividade na ocasião –, oficinas de cerâmica realizadas no âmbito da Educação Integral compuseram o relatório final do projeto, ao qual não tive acesso.

Alguns problemas, como o atraso, pela prefeitura, no pagamento do transporte escolar para estudantes impossibilitaram a presença das/dos jovens e crianças à nas aulas, e por consequência a realizarem as atividades do projeto. Para sanar essa dificuldade e para provocar atividades pedagógicas em sala de aula, o diretor teve a seguinte ideia: construir uma réplica de casa à beira-rio, uma casa de enchimento, com portas originais de casas antigas de uma moradora

do quilombo, com tijolos artesanais e tudo o mais que caracteriza essa moradia. Essa casa, além de ter seu processo de feitura didatizado em sala de aula, ou seja, suas medidas, a forma como foi feita e outros elementos que passara ao trabalho didático-pedagógico, abrigaria também alguns utensílios da cultura da comunidade para apreciação. Esse procedimento contou com a participação do diretor, um morador pai de alunos e com Lucilene, à época, monitora da Educação Integral, na projeção, arquitetura e construção da casa. Com muito cuidado a casa foi construída, mas no dia do festival ela não pôde ficar exposta à visita, pois as chuvas nos dias anteriores amoleceram o barro do lado de fora de suas paredes. Pelo receio de maiores danos acontecerem entenderam por interditar a visita e fazer a exposição dos registros fotográficos, desenhos e textos produzidos no âmbito das visitas, bem como os utensílios em cerâmica, na parte do pátio que abria o festival.

No dia da festa, observei que as únicas mesas ou stands ocupados por alunas/os eram aquelas que expunham os trabalhos da EJA e as comidas tradicionais da comunidade. As alunas da EJA se mostraram muito empolgadas em explicar os processos de eutrofização⁶⁶ das águas de um rio, me mostrar seus trabalhos que diziam sobre a preservação da natureza, a reciclagem de produtos, as plantas medicinais, nas palavras de uma aluna, de quase 50 anos: *foi tudo pesquisado, não foi nada assim, tirado da gente, tudo a gente pesquisou!*

Sobre o trabalho de eutrofização, perguntei se ele fora realizado após alguma visita orientada ao rio, se algum daqueles grandes potes de vidros, cheios de água em diferentes cores e processos decomposição, retratava alguma situação encontrada no rio, seja pela visita ou pela memória delas. Elas me disseram que fizeram *tudo dentro de sala com terra, detergente e óleo de máquina mesmo!* Advertimos que nosso intuito ao trazer essas informações não é de transformá-las em uma anedota pedagógica, muito menos de ser injusta ou desonesta com o trabalho realizado pelo corpo docente da escola. Evidenciamos aqui algumas reverberações que decorrem de todo e qualquer trabalho artístico e pedagógico. Além disso, os caminhos de construção de conhecimento são muito variados e singulares. Como pedagoga, posso certificar que o orgulho e a satisfação em me apresentar todos aqueles trabalhos escolares estava reluzindo nos olhos de todas elas – mulheres negras adultas que voltavam aos bancos escolares naquele ano, após décadas de constrangimentos por *só ter a 4ª série!*

Faz-se importante sinalizar também o empenho do corpo docente em realizar atividades na perspectiva da valorização da diversidade e do enfrentamento às desigualdades, que é traduzido em prêmios e reconhecimentos para a escola e sua gestão escolar. Na parede de fora da sala da direção há vários certificados de premiação pendurados informando o reconhecimento recebido. A Superintendência Regional de Ensino (SRE) de Januária certificou a participação da escola no Prêmio Nacional de Referência em Gestão Escolar nos anos de 2004 e 2005. Em 2015, o Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades – CEERT – premiou em 1º lugar,

⁶⁶ “Eutrofização ou Eutroficação o fenômeno no qual o ambiente aquático caracteriza-se por uma elevada quantidade de nutrientes – principalmente nitratos e fosfatos. Este fenômeno é resultante da poluição das águas por ejeção de adubos, fertilizantes, detergentes e esgoto doméstico sem tratamento prévio que provocam o aumento de minerais e, consequentemente, a proliferação de algas microscópicas que localizam-se na superfície.” Fonte: <http://www.infoescola.com/ecologia/eutrofizacao>

a professora Adélia dos Santos Dias pela prática "Feira de conhecimento: costumes e utensílios quilombolas" no 7º Prêmio Educar para a Igualdade Racial e de Gênero, na categoria Professor do Processo Afirmativo - Educação Escolar Quilombola. Em 2016, a experiência com a sala de Atendimento Educacional Especializado – AEE – da escola recebeu o 2º lugar no “Prêmio Desenvolvimento Educacional Inclusivo: a escola no enfrentamento das desigualdades sociais” do Ministério da Educação – MEC e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI. E pela atuação como gestor na escola, Odair foi agraciado pelo governador de Minas Gerais com uma comenda, a Medalha da Inconfidência. Assim, ele se tornou o primeiro servidor público ligado à educação básica a receber essa honraria.

A medalha deve-se a tudo isso. Porque a comunidade percebeu o crescimento da escola, a superintendência reconheceu a secretária Macaé já conhecia a região e por mediação da superintendente ela esteve na comunidade, visitou a escola, e percebeu como a escola é inteirada na comunidade e assim ela começou a ficar mais atenta à escola. Com certeza Macaé monitora tudo, ela percebeu que nosso trabalho de gestão administrativa, gestão financeira e pedagógica, gestão de tudo é sério. Ela ouviu depoimentos de pais, comunidade, servidores, pessoal da superintendência, eu acho que ela resolveu agraciar alguém com essa medalha e foi uma surpresa! Foi a primeira vez que um servidor da educação básica recebe essa medalha. E isso só veio a valorizar mais a comunidade, a escola e a superintendência. (Entrevista narrativa com Odair, julho de 2016)

Asseveramos que os dilemas experimentados coadunam-se com a passagem da “escolinha” que atendia 70 estudantes, para uma escola que atende ao quilombo e se preocupa em relação à comunidade.

2.2. Possibilidades e limites no contexto da gestão da escola do quilombo

A partir dos anos 2010 a escola estadual Antonio Correa e Silva começou seu debate sobre a temática quilombola e a partir da certificação da comunidade, em 2012, ela passou a se compreender situada em uma comunidade de Remanescentes de Quilombolas, uma escola do campo e ribeirinha (Entrevista narrativa com Odair, julho de 2016). Observando algumas atividades da escola, conversando com algumas/ns docentes e estudantes terminei meu campo de pesquisa com a certeza de conhecer uma **escola que não está contra o quilombo**, ao contrário, que se implica dia após dia para se aproximar mais dele. Entretanto, os processos de gestão que apresenta avançaram pouco em seus contornos e discussões para saída da hierarquia e no deslocamento para o equilíbrio entre as formas de conhecimento, principalmente.

Entendendo que "a(s) forma(s) de reconhecimento que a justiça exige em qualquer caso dado depende(m) da(s) forma(s) de não reconhecimento a serem compensadas." (FRASER, 2008, p. 121) Nancy Fraser localiza dois movimentos concomitantes para se alcançar justiça social, uma vez que esta precisa de respostas diretas às injustiças pré-existentes: a começar na

proposição de planos econômicos que dêem condições objetivas (redistribuição) para que as pessoas, com histórico de negação de direitos possam ter participação plena da vida social. Bem como, a necessidade de reversão de valores culturais para se alcançar mudanças institucionais que criarão “condições intersubjetivas” que possibilitarão, assim, a paridade participativa. A justiça cognitiva, configurada pelas epistemologias do sul, busca entender outras lógicas de funcionamento do saber que informam a existência social. Não somente o saber que será transmitido, e sim o saber que dá sustentação para a existência dessas pessoas até hoje. Esse saber nem sempre é nomeado, mas se o for, há de ser feito junto às comunidades quilombolas.

Sobre esse reconhecimento e nomeação em concordância com as comunidades quilombolas sobre os processos que desenvolvem, lembramos que o foco dessa pesquisa foi observar a gestão da escola, para perceber quais questões ela traz e que a gestão de sistemas precisa incorporar. Faz-se importante sinalizar que nosso entendimento de gestão escolar não se restringe aos procedimentos instituídos pela gestão de sistemas, mas centra-se nos acordos estabelecidos a partir da convivência no território do quilombo, com as pessoas e as formas de organização que ele apresenta. Sobre esse aspecto investimos na potência da gestão da diversidade como inerente e necessária à existência, e não como acidente em contextos de desigualdade. Ou seja, a diversidade precede a desigualdade e não é decorrência dela. Contrariando, assim, o pensamento filosófico ocidental, a diversidade não é entendida como defeito, erro, desvio, degeneração, enfermidade.

Nesse sentido, interroga-se a capacidade da gestão escolar, que como toda forma de gestão se pauta por garantir um ordenamento coeso, para uma forma que consiga pautar-se pelos critérios que emergem da diversidade. Nosso entendimento é que a mudança de perspectiva a respeito dos princípios que instituem a existência possa apoiar uma gestão que garanta o direito de existir, realizando esse tipo ordenamento coeso, mas a partir do referencial da convivência e não da exclusão.

Si como postula Kusch, el origen de la existencia se da con el advenimiento del orden de la paridad, el equilibrio puede concebirse como el esfuerzo constante y permanente contra el caos y por restituir y asegurar el orden que posibilita la existencia. La paridad implica una existencia necesariamente diversa [...] (FAVELA, 2014, p.44)

A definição da identidade escolar expressa pelo diretor nos instiga a pensar os caminhos complexos e potentes para a construção de uma coerente e emancipadora educação e gestão escolar quilombola. Shirley Miranda (2016) considera que para entender as especificidades de cada experiência escolar dessa modalidade de ensino, faz-se imprescindível territorializar o cotidiano escolar:

Entendemos a territorialidade como a expressão de ocupação e identificação de uma comunidade com seu território, enquanto luta e constrói suas estratégias de reconhecimento por seus direitos. Nessa territorialidade o que conta mais são as atividades internas relativas "à memória coletiva que incorpora as dimensões simbólicas e identitárias na relação do grupo com sua área, o que dá profundidade e consistência temporal ao território" (LITTLE, 2002, p.11). (MIRANDA, 2016, p. 78)

Pensando o território da comunidade e suas dinâmicas de interação, chamaram-nos a atenção os elementos de proteção do muro que rodeia a escola. Sua altura, as cercas elétricas e o grande investimento no circuito interno e externo de câmeras convivem com a realização de uma celebração anual, que envolvem jovens e demais pessoas da comunidade em atividades artísticas; com a quase exotização no procedimento de convocar a memória, como foi o caso da casa quilombola de beira-rio; com a existência do vocativo serviçal, que representa subserviência e subjugação, para referenciar mulheres negras cuidadoras de pessoas e espaços; e a dificuldade em estabelecer o debate e o enfrentamento de situações que hierarquizam conhecimentos produzidos por lógicas diferentes.

Esses exemplos de práticas da gestão escolar demonstram mais que contradições ou paradoxos, em nosso entendimento indicam a necessidade da abertura para um mergulho mais fundo nas formas que se dão as dinâmicas internas do quilombo. Sobre o projeto de segurança da escola, mesmo havendo muita interação e abertura com a comunidade, Odair aponta que a necessidade em se ter muro e câmera deve-se aos índices de violência da sociedade atual. *Porque aqui não vem só quem é daqui. Bom seria se não precisasse de muro, não precisasse de nada. A escola tem portão eletrônico, mas tocou o interfone, o portão abriu. A comunidade é muito presente na escola. Então se faz algum evento a comunidade vem [...].* (Entrevista narrativa com Odair, julho de 2016). Bitá, por sua vez, considera exagerada a medida de segurança. Para ela, *podia ter uma tela bem bonita, bem feita... pra gente ver tudo lá dentro... afinal aqui não tá “assim” [violento] ainda não! Pra mim a escola não tinha que ter muro!* (Entrevista narrativa com Rosimeire, novembro de 2016). Embora a comunidade se faça presente na escola a partir de todos os convites recebidos, ou a cada pedido de licença para entrar, isso não significa necessariamente uma plena participação das famílias no cotidiano escolar. A proposta de gestão escolar feita para por toda comunidade dentro da escola (como a dos Xakriabás, por exemplo) provoca algumas reflexões sobre as sutilezas de interdição para a conjugação de saberes, convivência de diferentes corpos no mesmo espaço de poder e etc.

Nesse sentido a discussão dos perigos de uma exotização da memória se faz. Por ser ainda muito pautada a partir do ponto de vista eurocêntrico, a memória, sempre tem que ter um lugar específico, tem que ter objetos simbólicos, dificultando, assim, o reconhecimento de outras possibilidades nas quais a memória funcione de uma maneira mais fluida. Nesse sentido, a memória se torna algo de distinção, que a torna uma memória hegemônica.

Outra dificuldade é a de leitura e de tradução das lógicas do quilombo para a lógica e ambiente escolar. Quando se opera a tradução faz-se de maneira endógena, ou seja, sempre em direção à escola e não em direção à comunidade. Em nossa avaliação, quando se deu a construção da casa de adobe dentro da escola perdeu-se uma oportunidade de poder conviver com o rio São Francisco, e as histórias guardadas com Regina e sua família às suas margens. Entendemos que o limite da tradução feita pela escola está na direção que ela se propõe a ir, em geral, no sentido de escolarizar, redirecionar para si e não para encontrar o outro – a comunidade. A escolarização das

práticas pedagógicas é o posicionamento do vetor de ação apenas para si, por esse motivo se verifica a eterna transposição didática, a fixidez dos tempos e das atividades escolares, por exemplo.

O que há de ser feito, além disso? Mudança na função da escola? Essa missão salvadora e civilizatória, de instrumentalização ou instrução para o mundo letrado sem um projeto político implicado não emancipou ninguém, como entendia os grupos de alfabetização de negros libertos, alforriados do período da escravidão, Abdias do Nascimento e as irmandades de negros artífices no início do séc. XX, Paulo Freire e Amílcar Cabral, mães pobres que investem seus suportes materiais e simbólicos para o sucesso escolar de suas/seus filhas/os e assim por diante. O projeto de mundo das comunidades quilombolas, que inclui a escola para que ela se torne, enfim, quilombola é mais radical do que se supõe. Nesse sentido, meu corpo de mulher negra constrangido por ouvir a palavra “serviçal” em pleno século XXI, se coloca a pensar nos dilemas enfrentados na construção da educação escolar, dos quais são pouco observados e discutidos. Que lógicas sustentam um nome desses no contexto negro do campo? A lógica de quem sempre tem que servir? Até quando? Embora o nome do cargo seja Auxiliar de Serviços Básicos – ABS, usualmente essas pessoas são identificadas assim. Além disso, no blog da escola o único cargo a ter suas funções e tarefas divulgadas.

Outro dilema enfrentado pela gestão escolar de uma escola quilombola está no enfrentamento das hierarquias de poder, pelo reconhecimento das lideranças quilombolas como produtoras e detentoras de conhecimentos legítimos. Essa situação é encontrada em dois casos diferentes, que informam a urgência de contornos a serem feitos pela gestão escolar, bem como a de sistemas. O primeiro e mais recente é o caso de Lucilene, que depois de trabalhar no programa de Educação Integral, sob um contrato precário e uma exaustiva carga de trabalho, teve seu trabalho usurpado por outra professora da escola.

Estávamos no final do Festival Canta e Dança e Lucilene e eu conversávamos à porta da escola, onde ela me mostrara às flores que fizera para auxiliar na ornamentação da festa, dizendo do trabalho que tivera para produzi-las em tempo recorde. Quando, uma das professoras, que também trabalha com as turmas de Educação Integral chegou dizendo: “você viu Gilmara como ficou bonita nossa fachada?! Cheguei até atrasada aqui de tanto que fiquei trabalhando pra fazer essas flores”. Até aquele momento, eu não havia percebido o conflito posto ali. Mas depois que a professora saiu Lucilene desabafou dizendo do desaforo daquela situação, pois ela não fizera nem um terço dos enfeites do muro. Com isso ela deixava nítido quem auxiliava e quem coordenava, e por isso recebia os créditos da atividade. Como resposta, Lucilene (com minha ajuda) pegou todas as flores e levou para a corrida de argolinhas que ela estava organizando em seu bar.

O outro exemplo começa com o início da escolarização da comunidade. A história dessa primeira escola se entrelaça à história da primeira professora do quilombo, a Tia Rosa⁶⁷. Ela se

⁶⁷ Ela nasceu, em 1942, à beira do rio e enfrentou muitas dificuldades para sobreviver, sua mamadeira quando criança era um paninho com uma rapadura dentro, ela me disse certa vez. Seus pais biológicos faleceram quando ela era muito pequena, deixando ela e os outros cinco irmãos órfãos. Foi quando eles foram adotados por um casal sem filhos que morava no alto do barranco, o atual Alegre. Era Etelvina de Jesus e Eulino Lino de Jesus quem adotaram as crianças e muitas outras que passavam por alguma dificuldade naquela época. O Sr. Eulino era dono de vários

tornou professora da comunidade quando estava estudando para admissão, em Januária. A época, ela recebeu uma doação de um Inventário de um padre falecido para reformar a escola, dessa forma ela tinha que prestar contas do dinheiro empregado na obra, além de administrá-la com os trabalhadores; dava aula sozinha para 120 crianças numa pequena sala; preparava e servia a merenda para todas elas. A noite ela dava aula no Mobral para os pais e avós da comunidade, a tarde ela dava aula para alunos do ensino fundamental e pela manhã ela fazia a comida e limpava as coisas. Ela era diretora, professora, técnica administrativa da secretaria e merendeira. Depois de alguns anos ela conseguiu contratar uma pessoa para preparar a comida e cuidar da limpeza.

Nos anos de 1970 houve uma grande reforma no sistema educacional do estado e por perversidade do sistema, seus quase 20 anos de dedicação e reconhecimento da comunidade, pelos serviços na docência, gestão e organização escolar à reduziram ao cargo de “serviçal”. Usamos reduziram para dar dimensão à força que representou esse momento, íntima e politicamente falando. Totalizando 32 anos de carreira na educação ela aposentou-se em 1989. Naquele momento, ela me disse que não se abatia mais com essa história, no entanto, já ficou muito triste por conta disso. Como resposta à essa situação, de incompreensão do estado em perceber que não há problemas na existência da diferença presente na vida prática das pessoas, ela me disse que se tornou serviçal na escola do quilombo com o mesmo orgulho que era professora e merendeira na outra escola. Ela fez mais. Ela usou seu cargo para continuar o princípio da união que orienta a gestão comunitária do quilombo. Quando ela sabia que uma mãe de família estava passando dificuldades em casa, mas não queria transparecer um sentimento de pena, ela pedia licença do serviço e indicava essa mulher para o seu trabalho naquele período. Com isso, ela acreditava em ajudar aquela mulher e família a não precisar pedir nada, como diria Mãe Joana do Piauí.

3. APRENDIZAGENS NAS FRONTEIRAS DA GESTÃO ESCOLAR E COMUNITÁRIA: POR UMA GESTÃO DA CONVIVÊNCIA?

Retomando o caminho percorrido por este capítulo, apontamos algumas reflexões e pistas para delinear uma resposta para a pergunta inicial: o que é uma gestão escolar quilombola?

Uma experiência de gestão educacional da diferença aplicada ao contexto local, ou seja, a escola, que possui grande reconhecimento dentro das comunidades e fora delas, pelos órgãos de gestão de sistemas, é a gestão comunitária das escolas Xakriabá. Inspiradas nas reflexões do estudo de Macaé Evaristo (2006) que buscou identificar e analisar as práticas instituintes da gestão escolar Xakriabá, entendendo que esse povo elabora estratégias diversas em suas instituições, ao passo que vão praticando “uma política cultural, que contesta e dá novos significados à escola, incidindo, nem sempre com sucesso, na construção de uma cultura política alternativa para a educação escolar indígena” (EVARISTO, 2006, p. 13).

lotes naquela região e fazia muitas doações para construção de bens para a comunidade – onde está a atual escola, associação e Igreja Católica, por exemplo.

Os aspectos abordados na dissertação dizem da Gestão Comunitária como o tipo de gestão escolar dos Xakriabás. Trata-se de assembleias comunitárias onde são discutidos todos os assuntos pertinentes à comunidade e atinentes à escola, sem a existência de colegiados escolares. As associações indígenas dizem de um espaço de formação, especialmente para professores e diretores escolares. A participação nos encontros e na gestão das associações “tem contribuído para a construção de capacidades, habilidades e conhecimentos necessários a uma liderança política e para um processo de capacitação na gestão e para a gestão de projetos comunitários” (EVARISTO, 2006, p.24). Ter em vista a experiência da gestão comunitária na educação escolar indígena, nesse contexto, da gestão da vida escolar traz elementos que ajudam a pensar os aspectos identitários e políticos para a construção de uma gestão escolar que contemple a especificidade da educação quilombola.

A perspectiva da gestão comunitária é recente no arcabouço jurídico da educação nacional. A LDBEN 9394/96 define a aplicação dos princípios da gestão democrática nas escolas e estabelece espaços de participação da comunidade escolar composta por docentes, estudantes e familiares. A regulamentação da educação escolar indígena, em 2012, pronuncia a gestão comunitária identificando-a nos objetivos da formação de professoras/es e nos critérios de organização curricular, como consta no Parecer CNE/CEB 13/2012:

A observação destes critérios [de organização curricular] demanda, por parte dos sistemas de ensino e de suas instituições formadoras, a criação das condições para a construção e o desenvolvimento dos currículos das escolas indígenas com a participação das comunidades indígenas, promovendo a gestão comunitária, democrática e diferenciada da Educação Escolar Indígena, bem como a formação inicial e continuada dos professores indígenas – docentes e gestores – que privilegia discussão a respeito das propostas curriculares das escolas indígenas em atenção aos interesses e especificidades de suas respectivas comunidades. (BRASIL, 13/2012, p. 25)

Os dispositivos que configuram a educação escolar quilombola referem-se a participação das comunidades quilombolas, indicam que a gestão democrática deverá ampliar-se para essa inserção. O art. 6º da Resolução CNE/ CEB 08/2012 faz referência à convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho que estabelece a consulta livre e informada aos povos indígenas e tribais, entendidas aí as comunidades tradicionais, em todas as formulações de políticas públicas que lhes atinjam, principalmente aquelas que têm impactos territoriais e econômicos.

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

[...]

IV - assegurar que o modelo de organização e gestão das escolas quilombolas e das escolas que atendem estudantes oriundos desses territórios considerem o direito de consulta e a participação da comunidade e suas lideranças, conforme o disposto na Convenção 169 da OIT. (BRASIL, 08/2012, p. 04)

Nessa Resolução não ocorrem referências à gestão comunitária. Entretanto, definiu-se que a gestão democrática se efetivará “com a participação das comunidades quilombolas e suas lideranças” (art. 8º, item VI). E, no art. 39 explicita-se que o princípio da gestão democrática se realizará “em diálogo parceria e consulta às comunidades quilombolas”. Esse artigo, em seu parágrafo 1º, indica os objetivos para a participação das “organizações do movimento quilombola nos níveis local, regional e nacional”, que seriam a consideração dos aspectos históricos, políticos, sociais, culturais e econômicos do “universo sociocultural quilombola”. E é no parágrafo 2º que a Resolução define uma perspectiva inovadora e desestabilizadora para a gestão dos sistemas de ensino e das escolas:

Art. 39 A Educação Escolar Quilombola deve atender aos princípios constitucionais da gestão democrática que se aplicam a todo o sistema de ensino brasileiro e deverá ser realizada em diálogo, parceria e consulta às comunidades quilombolas por ela atendidas.

[...]

§ 2º A gestão das escolas quilombolas deverá ser realizada, preferencialmente, por quilombolas. (BRASIL, 08/2012, p.15)

Nessa perspectiva inovadora e provocativa, a escola e a comunidade, a gestão escolar e a gestão comunitária feita no âmbito da associação aprendem e ensinam muito umas para as outras. Para Bitá, *escola e comunidade trabalham juntas!* Nesse sentido, foi possível a escola aprender mais sobre a cultura da comunidade. Nas palavras de Bitá: *A escola aprendeu com a comunidade a cultura dela. Tudo que ela ensina, que ela mostra pros de fora é a cultura, é coisa nossa. A escola é quilombola por causa da comunidade, porque está no território da comunidade. Isso foi passado pra escola! A comunidade buscou se conhecer pra ensinar pra escola as coisas que ela sabe!* (Entrevista narrativa com Rosimeire, novembro de 2016).

A mesma pergunta também foi feita mudando o vetor, o que a gestão da comunidade pode aprender com a escola? Bitá indica dois elementos: a Divisão de tarefas: *lá todo mundo é assalariado, na associação não, mas de toda forma sem um bom gestor não adianta nada!* (Entrevista narrativa com Rosimeire, novembro de 2016). E a liderança: *Odair é um líder! A gente aprende muito com o jeito de administrar, o jeito de gestor. Porque na associação acaba sendo a mesma coisa, é uma instituição como a escola. Daí a gente acaba se espelhando na organização. Porque essa coisa da gestão também ajuda. Essas coisas da liderança também ajudam bastante. Ele tem formação, aqui a gente não teve, mas eu acho que um líder já nasce como é, a pessoa já tem um dom daquilo*”. (Entrevista narrativa com Rosimeire, novembro de 2016)

E ensinar? É possível ensinar alguma coisa para a escola? Bitá considera que a escola poderia ter algum projeto mais denso sobre a cultura da comunidade, para ficar mais próxima dela. *A escola podia ter um projeto pra ensinar mesmo as palavras/letras das Rezas, dos Reis, da cultura da comunidade... Pra não deixar morrer. Porque a escola só trabalha as apresentações, a festa, mas não fixa tanto. [...] Eu queria que a escola recebesse a comunidade nos fins de*

semana, à noite... To falando da parte física... Tipo, se os meninos quiserem fazer alguma coisa, pode fazer na escola, se precisar do espaço de lá... (Entrevista narrativa com Rosimeire, novembro de 2016)

Assim como Bitá e as outras mulheres da associação, entendemos que a gestão transcende a si mesma. Por esse motivo não nos centramos nas teorias da gestão. Nossa perspectiva é pensar a gestão escolar partindo da gestão comunitária. Quando projetamos a pesquisa focalizando o problema da gestão da escola, percebemos que ela nos encaminhava para nos aproximarmos da gestão comunitária.

Durante a leitura da dissertação de Macaé Evaristo e na participação nos seminários realizados na Terra Indígena Xakriabá ficou nítido que o processo para a reconfiguração da gestão da escolar ocorreu à medida que aquele povo foi se reconhecendo enquanto identidade específica. É quando a comunidade se volta para si, se reconhece, sabe as coisas que tem e aonde quer chegar, que a gestão escolar e o sistema educacional são interrogados. Quanto mais as comunidades se reconhecem mais condições de interrogar o sistema elas demonstram.

Quando focalizamos e analisamos as estratégias de enfrentamento ao racismo, empreendidas pelas mulheres do quilombo, o fizemos por considerar esse caminho, mais pertinente ao processo de reconhecimento de quem se é. Esse processo reverbera nas formas de organização da comunidade e provoca a gestão escolar, sobre suas prioridades financeiras e pedagógicas, por exemplo.

No contato com as mulheres do quilombo observei que as atividades no âmbito da associação respeitavam os tempos e compromissos das vidas daquelas mulheres. Todas as atividades são organizadas dentro da lógica cotidiana do quilombo. Isso não retira do caminho a perspicácia de fazer confluências. A diferença dessa forma de gestão para aquela que acontece na escola está na preocupação da gestão comunitária em gerar confluências com as lógicas de tempos e espaços, com as disponibilidades de pessoas e recursos da comunidade. A proposta é sempre convergir e não confrontar. A gestão escolar enfrenta essa dificuldade, pois os diálogos que ela estabelece não são apenas com a comunidade, mas também com ela. Isso aponta o desafio da educação intercultural, bem como, da práxis de um trabalho na educação escolar quilombola.

Mesmo mudando todos os mecanismos internos à escola, o fato dela não ser gerida pela lógica da comunidade impede que ela seja uma gestão escolar quilombola. Enquanto a associação é gerida pela lógica da comunidade, de parceria, solidariedade, união, do bem-viver, a escola é gerida pela lógica do sistema de educação.

Sabemos e reconhecemos todos os esforços e conquistas de professoras/es, gestoras/es e demais profissionais da educação que se dedicam há anos na construção de uma educação plural, que valoriza e pautam as diversidades de raça, gênero, sexualidades, territorialidades nas unidades e sistemas de ensino. As ponderações que fazemos aqui, para algumas pessoas podem parecer militantemente prescritivas, no entanto apenas chamamos a atenção para os acertos a serem feitos no intuito de aprimorar o trabalho já realizado e interromper fluxos de silenciamento.

Além disso, nosso papel aqui foi possibilitar vazão dos pontos indicados pelas gestoras da associação que também atuam na escola como alunas, professoras e mães de alunas/os.

Outro elemento importante para pensar a gestão de sistemas, é o fato de as experiências de educação específica e diferenciada estarem no âmbito da educação indígena e do campesinato, os quais já possuem reconhecimento jurídico, acadêmico e político há mais tempo que as comunidades quilombolas. As comunidades indígenas já sabem dizer sobre a especificidade de suas escolas por já partirem dos elementos que serão valorizados na escola (os rituais, as pinturas corporais, as narrativas, etc.). As comunidades quilombolas, em sua grande maioria ao passo que começam esse diálogo com a escola, também o fazem consigo mesma, com um agravante, há um tempo muito recente. Ou seja, ainda não apresentam muitas sistematizações a respeito de seus elementos identitários.

A escola quilombola não é específica e nem diferenciada, como as indígenas, por exemplo. Embora ela tenha rubricas específicas para melhoramentos da merenda, na formação de professores ou até, para reformulações no espaço físico, o fato dela não ser gerida pela comunidade impede, de fato, que essa escola experimente a realidade de ser diferenciada e específica. Exemplos disso são apontados por Bitá ao dizer sobre o que ela espera da escola do quilombo: *não seja só folclore ou só transposição. Ela chama atenção para se realizar um esforço de se manter a radicalidade no processo de diálogo e construção de pensamentos, conteúdos e educação junto à comunidade.* (Entrevista narrativa com Rosimeire, novembro de 2016).

É imprescindível romper com as hierarquias cognitivas que inviabilizam a convivência das pessoas sem produção e reprodução de violências. Lembrando o caso de Lucilene ou do fato de quando, o secretário de educação de um município do interior, questionou a legitimidade da “serviçal⁶⁸” ter sido convidada para uma reunião com a secretária de estado de educação, alegando que ela era uma “mera serviçal” e ele, o secretário de educação do município, demonstra que em todas as camadas da organização escolar a lógica de hierarquização e desumanização das pessoas negras e seus conhecimentos estão presentes. Junto a isso, faz-se imprescindível considerar as provocações para se conquistar uma Justiça Cognitiva.

Concomitante a esses elementos existe um ponto de emergência que merece atenção. As pessoas que não são quilombolas e que se comprometem com seu trabalho junto à comunidade, que buscam se formar, encontrar recursos e informações para contribuir com a escola e a comunidade. Essas professoras e professores se mostram muito importantes no processo de interrogar e enfrentar as hierarquias de saber dentro da escola. Afinal, e por motivos diversos (dos mais regozijantes até a criminalização das comunidades) é com essas pessoas que as comunidades têm estabelecido diálogo cotidiano nas fronteiras do poder intelectual, político e territorial.

⁶⁸ Preocupa-nos muito o fato de até o período dessa escrita, muitas/os gestoras/res identificarem as cantineiras ou merendeiras escolares dessa forma tão racista.

Exemplo disso é o depoimento do diretor da escola a respeito do seu envolvimento com a comunidade: *cabe à escola, respeitando a cultura, a vida dura do campo, buscar esses bens pedagógicos, para que os alunos participem das provas do MEC e do ENEM, porque essas outras coisas não serão perguntadas lá. A escola tem que ser é inteligente, ela não pode deixar que o aluno perca a ligação com seus pais, bisavós, com a história de sua comunidade, mas ela não pode deixar de interligar com o mundo atual.* (Entrevista narrativa com Odair, julho de 2016). Outro exemplo é caso que conheci de uma professora de matemática da escola que, estava escrevendo seu projeto de mestrado para aprimorar seu trabalho na comunidade.

Nesse sentido, é imprescindível repetir: essa escola, diferentemente de outras escolas quilombolas, não trabalha contra a comunidade. E isso de fato faz a diferença, pois ela dá indícios para o caminho em busca da construção de uma gestão escolar quilombola. Embora, muitas das ações de diálogo com as lógicas da comunidade estejam centralizadas na figura do diretor, o problema está na constituição do sistema de ensino e suas armadilhas, que impossibilitam a proliferação de ações que ramificam e enraízam o diálogo intercultural entre comunidade e escola.

É no relevo da atuação do diretor que muitos desses avanços são realizados. Isso se demonstra quando ele se coloca à disposição para mobilizar ações e recursos para fortalecer a comunidade (transporte escolar e cursinhos pré-ENEM e outras parcerias); quando incentiva e orienta as pessoas da comunidade para prosseguimento de estudos ou aprimoramento profissional; quando ele chama visibilidade para as produções e conquistas da comunidade, como a indicação do grupo de artesanato Arte Alegre para expor seus produtos nos seminários e eventos de Januária e região, e quando diz dos sucessos acadêmicos de ex-alunas/os da escola do quilombo.

Nesse sentido, fazemos nossa provocação lembrando as palavras-imagens que inauguraram esse capítulo. Carlos Jamil Cury (2007, p.494) afirma que uma gestão educacional deve ser “uma administração democrática e concreta”. Essa concretude no quilombo se faz elementar, densa e fluida na imagem do barro que está no rio, nas casas e olarias, na poeira dos caminhos. O barro se transforma a cada interação que faz ou necessita fazer. Esse diálogo provoca o que está posto e propõe novas possibilidades. É nesse sentido, que fazemos nossa provocação à possibilidade de uma gestão da escola do quilombo compartilhada por corpos e conhecimentos diferentes, a ser sustentada pela convivência com a diferença, no enfrentamento das hierarquias de saber e de poder, enfim, uma gestão da convivência.

CONCLUSÕES



Foto 11: Ítalo Santos, neto de Regina Santos caminhando para a beira do rio, autora, novembro de 2016.

São muitas as possibilidades no caminho e são muitos os caminhos possíveis. O processo de construção de identidades de raça, gênero, sexualidades, territorialidades nos mostram as perspectivas de ser e de se fazer no caminho. Os tempos dessa feitura de si também são variados, muitas vezes eles se encontram para nos mostrar seu ritmo espiralar, no qual pulsamos e redimensionamos histórias e memórias de ancestralidade, nossos desafios e conquistas contemporâneas, e as expectativas e curiosidades das/dos que chegarão ou chegaram há pouco. Esse movimento é tão dinâmico e intenso, que torna, por vezes, inviável conviver ou acreditar em verdades monolíticas e superficiais como os estereótipos e as narrativas de opressão. Dito de outra forma há mais coisas a conhecer e produzir juntas/os, para o enfrentamento das dificuldades e para a construção de uma confluência⁶⁹ de forças, que torne possível a convivência das diferenças, do que insistir nos velhos esquemas de conservação de identidades, de produção de conhecimentos e de gestão.

A comunidade quilombola de Alegre tem sua origem à beira do Rio São Francisco, no município de Januária, no norte de Minas. Na convivência com o rio, seus tempos e fluxos, as/os quilombolas de Alegre iniciaram seus processos de constituição identitária com o território. No rio elas/es trabalhavam em plantações e com pesca, em olarias e casas de farinha, lavavam roupa,

⁶⁹ “Confluência é a lei que rege a relação de convivência entres os elementos da natureza e nos ensina que nem tudo que se ajunta se mistura, ou seja, nada é igual. Por assim ser, a confluência rege também os processos de mobilização provenientes do pensamento plurista dos povos politeístas.” (SANTOS, 2015, p.89)

tomavam banho, brincavam, etc. Essas memórias convivem com outras, como a das vazantes e grandes enchentes que, por vezes, ameaçava a permanência das famílias naquele local. Tanto, que aos poucos ou a cada enchente, tendo a de 1979 como marco, as famílias foram se afastando das margens daquele rio, para viver à beira da estrada de cascalho que corria paralela ao leito do rio.

Essas imagens são evocadas para dizer da transmigração (NASCIMENTO (1989, s/d in RATTs, 2007, p.65), isto é, do deslocamento e nova ocupação territorial feito pelas populações negras coletivamente constituídas no contexto da diáspora africana. No caso do quilombo de Alegre e de muitas comunidades quilombolas da região, o processo se iniciou com a chegada de escravizados, a partir do século XVII, quando a ocupação colonial se deu para a expansão da atividade de criação de gado e controle da circulação de pessoas e produtos pelo rio São Francisco. (EVARISTO, 2006). Esse processo continuou nos deslocamentos para os exílios e outros tipos de formação de coletividades junto com povos indígenas da região. Significou o agrupamento à beira do rio e derivou a ocupação à beira do asfalto da BR 135, atualmente. O primeiro capítulo desse trabalho disse desses deslocamentos e buscou mostrar as transformações do território a partir das experiências territoriais no que tange os aspectos políticos, culturais e econômicos da comunidade. A organização de trabalhos coletivos na casa de farinha, a reedição das festas tradicionais a cada ano, nos mostrou rupturas e permanências mobilizadas pelo elemento da tradição, como invenção, isto é, recriação de sua (re)existência.

Focalizando o sentido político dos deslocamentos provocados pela ocupação do território quilombola, acreditamos que esse processo tende a continuar em várias direções, podendo ser feito de forma pessoal, a cada pessoa que sai para o trabalho fora do quilombo e lá se restabelece mantendo suas relações ancestrais com aquele território; e de forma coletiva, quando se mobiliza a presença e a participação das pessoas, sobretudo entre as mulheres, para a produção e reprodução da vida e da identidade do quilombo; e ainda, quando se reivindica e interroga a escola vivente no quilombo.

Nosso problema de pesquisa consistiu em compreender a construção de estratégias de luta para o reconhecimento da diferença do quilombo, na relação dele com o estado, no que tange às experiências de gestão comunitária e escolar do Alegre. Embora (re)existentes desde o início da colonização, as comunidades quilombolas são alvo de criminalizações, violações de direitos e invisibilidade social, que se expressa na ausência de representação jurídica e política, historicamente produzidas por lógicas desumanizadoras até os dias atuais. Esse processo se funda e conserva as estruturas de poder do racismo, do machismo, de desigualdade de classes das quais essas pessoas aprendem a reagir e reeducar o outro um processo tenso e contínuo de enfrentamento e construção de possibilidades de emancipação.

Diante de situações conflituosas, essas mulheres demonstram uma assertividade resolutiva, ou seja, em situações de mediação de conflitos, de enfrentamentos coloniais, de possibilidades de fazer coisas para a comunidade gerando a vida. Foi nesse sentido, que construímos nosso percurso de pesquisa a partir das produções cotidianas do quilombo, a fim de dar visibilidade ao que foi insistentemente produzido como inexistente, de exercitar a mirada a

partir das lógicas de redistribuição, reconhecimento e representação, que reposicionam o entendimento sobre os critérios de justiça social, política e cognitiva. Essa última, a justiça cognitiva, compreendida a partir das epistemologias do sul, dizem do reconhecimento de outras lógicas de organização e funcionamento do saber que configuram a experiência social.

Assim, fui conduzida pelo território quilombola, a partir das atividades de trabalho, sociabilidade e lazer das mulheres quilombolas que movimentam a associação comunitária. Essa condução me levou a compreender quais as funções e as implicações políticas dessas atividades de organização para o fortalecimento da luta quilombola pela água e alimentação, pela educação, pelo direito de existir sendo quem se é: negra, quilombola e ribeirinha. O posicionamento dessas mulheres na organização de suas atividades cotidianas, na mediação de conflitos, nos enfrentamentos coloniais gera aprendizados no tocante ao desenvolvimento de habilidades de mobilização e ampliação de participação comunitária, exercício de criatividade e autonomia para resolução de problemas e o cultivo e o reconhecimento dos saberes e habilidades individuais para a renovação dos princípios da união e da participação.

Instigadas ainda pelo critério de justiça cognitiva para alcançar o reconhecimento, buscamos compreender as lógicas e estratégias estabelecidas, a partir da gestão comunitária, que provoca e se apresenta como possibilidade de aprendizado para a gestão escolar da escola. Os instrumentos normativos para a educação escolar quilombola Parecer CNE/CEB 16/2012 e Resolução CNE/CEB 08/2012 definem, de um lado, um destinatário específico para essa modalidade de educação - destina-se ao atendimento das populações quilombolas rurais e urbanas em suas mais variadas formas de produção cultural, social, política e econômica (Art. 1, § 1º, item III). Concomitantemente, no item V do mesmo artigo delibera-se a garantia do direito de apropriação “dos conhecimentos tradicionais e das suas formas de produção de modo a contribuir para o seu reconhecimento, valorização e continuidade”. Em nosso entendimento, o reconhecimento dos sujeitos e de seus saberes configura o cerne da especificidade da educação quilombola, compreendido na articulação de elementos constituintes da identidade e do território. Assinalamos que, em nossa concepção, a modalidade de EEQ reflete demandas dos movimentos sociais, que afirmam uma identidade coletiva diferenciada, imprimindo discursos e narrativas que desestabilizam a lógica de universalidade e homogeneidade que nossa sociedade possui. A identidade é assim, como um construto pessoal e social, onde “discursos políticos e culturais, sistemas de representação e histórias particulares”, configuram diferentes elementos que se interconectam (MIRANDA, 2012, p. 26).

Desse modo, a gestão escolar é instada a aproximar-se das dinâmicas de cada território, a compreender a reminiscência, não como aquilo que é resto de um passado e sim, “aquilo que não foi apagado, que não se pôde silenciar devido ao excesso de apego coletivo: cantos, costumes, formas de fazer o cotidiano, formas de transmitir e atualizar o que é ser quilombola”. (MIRANDA, 2016, p.80)

A escola Antônio Correa e Silva é uma escola pública, da rede estadual de ensino, de grande reconhecimento externo, sobretudo por órgãos de gestão de sistemas, ou seja, mediado

pelas lógicas externas ao quilombo. Nesse sentido, algumas práticas caminham por uma perspectiva de centralização e controle que podem fragilizar e até comprometer o trabalho realizado, que contribui na construção afirmativa da identidade quilombola da comunidade.

Diante do fato de que a gestão escolar é espaço de poucas emergências, como estabelecer novos campos de articulação e consulta entre escola e comunidade? Entendemos que sem as lógicas quilombolas para a organização da gestão, sem professoras/es quilombolas nas salas de aula, nas coordenações e diretorias das escolas quilombolas e sem a valorização da autoridade de mestras/es dos saberes quilombolas fica inviável uma gestão escolar quilombola. Pois elas/es devem e precisam estar no processo de construção de quem elas/es são. Nesse sentido, nos parece fundamental, para a construção de uma gestão e escola quilombola a criação de algum mecanismo para que a escola seja majoritariamente composta por professoras/es e funcionárias/os quilombolas. Isso possibilitará fazer algo a partir da lógica do quilombo que possa romper o sistema unívoco que compõem os modelos de gestão, além de conseguir ressonância na comunidade ao valorizar aquilo que é estimado e precioso para ela.

Chamamos a atenção para os constrangimentos ocasionados pelo sistema de ensino que impede a viabilidade de uma experiência plena na modalidade de educação escolar quilombola. Na medida em que, até o momento, não foi possível regulamentar a legislação que define que a prioridade de que a gestão escolar seja exercida por professoras/es quilombolas, o enraizamento das diretrizes está comprometido.

A dualidade escola quilombola/ associação da comunidade não implica em dualismos que se anulam ou hierarquizam (ou não deveriam implicar). Deveria implicar na mútua inclusão. Não é uma relação contraditória e sim complementar. “Develar la naturaleza de los vínculos es trabajo del conocimiento [...]”. (FAVELA, 2014, p.41)

Na fronteira de cada forma de fazer gestão, muitos aprendizados se dão. Depois de reconhecer as formas e funções das atividades de gestão organizadas por mulheres da associação do Alegre, pelos princípios da união e da participação, nos colocamos a verificar as ausências e emergências nas práticas de gestão escolar. Verificamos que a forma de lidar com a burocracia e a atuação como liderança realizada pelo diretor são aspectos identificados como grandes aprendizados pela gestão comunitária das mulheres. Além disso, o esforço de ampliação do diálogo estabelecido pela escola, a partir das atividades de leitura e tradução das lógicas do quilombo para a lógica e o ambiente escolar é compreendido como válido, mas necessita de ajustes imediatos, principalmente, no que diz respeito ao rompimento das hierarquias cognitivas que impedem a convivência plena entre as pessoas, ou seja, sem produção e reprodução de violências.

Na tentativa de responder o que seria uma gestão escolar quilombola, esta como uma gestão da diversidade, consideramos a possibilidade de uma gestão escolar da convivência. O conceito de gestão comunitária já tem seus contornos definidos no campo da educação indígena, e no campo da produção cooperativa, que ao nosso entender se diferem das práticas vigentes de gestão comunitária em quilombos, sendo essa última, constituída e mobilizada no âmbito da

associação comunitária, ao passo que a primeira, refere-se à modalidade de gestão escolar praticada pelas/os indígenas.

O processo de implementação da educação escolar quilombola configuram-se pela dinâmica de aproximação com a territorialidade de cada comunidade, atravessa secretarias de educação, direções de escola e pode alcançar e dialogar os diversos grupos que compõem a organização interna dos quilombos. Assim, ela transcende os tempos e espaços formais da escola, e participa do cotidiano e dos problemas da comunidade. Mesmo num contexto adverso para a regulamentação das diretrizes no estado, verificamos que as possibilidades de construção coletiva entre comunidade e escola, principalmente no que tange à gestão escolar, tem ambiente propício de germinação no âmbito da gestão da convivência. Ela parte da concretude do quilombo, ou seja, das lógicas de interação e organização do território para a produção e reprodução da vida, da união e participação coletiva e do enfrentamento às lógicas de opressão e abre diálogo com a escola para compartilhamento de conhecimentos diferentes a ser sustentada pela convivência com a diferença, no enfrentamento das hierarquias de saber e de poder.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Editora Vozes, Petrópolis RJ. 2012
- BRITO, Roberto Manero y MARTÍNEZ, Maricela Adriana Soto. Memoria Colectiva e Procesos Sociales. **Enseñanza e Investigación en Psicología** Vol. 10, Num.1: 171-189 Enero-Junio, 2005.
- CLAUDE RAFFESTIN, C. **Por uma geografia do poder**. São Paulo: Ática, 1993.
- CURIEL, Ochy. **Identidades esencialistas o construccion de identidades políticas: el dilema de las feministas negras**, Revista Otras Miradas, Grupo de Investigación en Género y Sexualidad GIGSEX, vol. 2, n.2, 2002. Disponível em: http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/22805/1/articulo2_4.pdf
- CURY, Carlos Jamil. **A gestão democrática na escola e o direito à educação**. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação. Porto Alegre: ANPAE. v.23, n.3, set./dez. 2007
- DANIÈLE KERGOAT. **Dinâmica e consubstancialidade das relações sociais**. Novos estud. - CEBRAP [online]. 2010, n.86, pp.93-103. ISSN 0101-3300. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-33002010000100005>
- EMMA e BANDEIRA NEGRA, **Quadrinho "Era só pedir"**, 2017. Disponível em https://www.facebook.com/pg/bandeiranegraanarquismo/photos/?tab=album&album_id=465331177192249
- EVARISTO. Macaé. **Práticas instituintes de gestão das escolas Xakriabá**. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais. 2006.
- FAVELA, Mariana. **Más allá del feminismo: caminos para andar**. Mária Millán (Coordinadora) -1ª ed. - México, D. F.: Red de Feminismos Descoloniales, 2014.
- FERREIRA, Eliza Bartolozzi. **Gestão Escolar**, verbete in: SOUZA, João Valdir Alves de; e GUERRA, Rosângela orgs. **Dicionário crítico da Educação**. Belo Horizonte: Dimensão, 2014.
- FRASER, Nancy . **Escalas de justicia**. Espanha, 2008.
- FRASER, Nancy. **Reconhecimento Sem Ética?** Lua Nova, São Paulo, 70: 101-138, 2007.
- GATTI, Bernadete; ANDRÉ, Marli. *A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil*. In WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle (Organizadoras). **Metodologias da pesquisa qualitativa em Educação** - Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- HAESBAERT, Rogério. *Identidade territorial*. In: ROSENDAHL, Zeny; CORRÊA, Roberto Lobato (Org.). **Manifestações da cultura no espaço**. Rio de Janeiro: EduUERJ, 1999.

HAESBAERT, Rogério. **O Mito da desterritorialização: do “fim dos territórios” à multiterritorialidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012. 396 p

HISSA, Cássio Eduardo Viana. **A mobilidade das Fronteiras: inserções da geografia na crise da modernidade**. Editora UFMG. Belo Horizonte, 2002.

HISSA, Cássio Eduardo Viana. **FRONTEIRAS ENTRE CIÊNCIA E SABERES LOCAIS: ARQUITETURAS DO PENSAMENTO UTÓPICO**. IX Colóquio Internacional de Geocrítica. 2007.

HOBSBAWM, ERIC J. **A invenção das tradições**. ERIC HOBSBAWM, TERENCE RANGER (orgs); tradução de Celina Cardim Cavalcante. 10ª Edição. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

HOOKS, Bell. **Intelectuais Negras**. Estudos Feministas, Florianópolis, v. 3, n. 2, p. 464, jan. 1995. ISSN 1806-9584. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/16465>>. Acesso em: 20 ago. 2017.

HORA, Dinair Leal da. **Gestão dos sistemas educacionais: modelos e práticas exercidas na Baixada Fluminense**. RBP AE – v.26, n.3, p. 565-581, set./dez. 2010. p. 565 - 581.

JOFFRE REZENDE, M. de. **Verbete Cimento, Cimento**. Linguagem médica. 2011. p. 101. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/iptsp/article/viewFile/13921/8868>

LAUREANO, Delze dos Santos. Resenha **O Bem Viver – uma Oportunidade para Imaginar Outros Mundos**. ACOSTA, Alberto. Tradução de Tadeu Breda. São Paulo: Autonomia Literária. Elefante, 2016, 264p. Prim@Facies. João Pessoa: PPGCJ, v. 15, n. 28, 2016. Disponível em: <http://periodicos.ufpb.br/index.php/primafacies/article/view/28682/16369>

MIRANDA, Shirley Aparecida de et al (Org.). **Educação e relações étnico raciais: O estado da arte - categoria quilombos**. Curitiba: UFPR, 2017. 456 p. (no prelo)

MIRANDA, Shirley Aparecida de. **ARTICULAÇÕES DO FEMININO EM NARRATIVAS DE MULHERES DIRIGENTES SINDICAIS: SABER-PODER E GÊNERO**. Tese de doutorado. Faculdade de Educação - UFMG, 2008.

MIRANDA, Shirley Aparecida de. **Educação Escolar Quilombola em Minas Gerais: entre ausências e emergências**. Revista Brasileira de Educação. Rev. Bras. Educ. vol.17 no. 50. Rio de Janeiro maio/ago. 2012

MIRANDA, Shirley Aparecida de. **DILEMAS DO RECONHECIMENTO: A ESCOLA QUILOMBOLA “QUE VI DE PERTO”**. Revista da ABPN - Associação Nacional de Pesquisadoras/es Negras/os, vol.8, n.18, nov 2015 - fev. 2015, p.68-89.

QUIJANO, Anibal. **Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina**. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. 2005.

RATTS, ALEX. **Eu sou atlântica: sobre a trajetória de vida de Beatriz Nascimento**. São Paulo, 2006.

SACK. Robert David. *O significado de territorialidade*. In: DIAS, Leila Christina; FERRARI, Maristela. **Territorialidades humanas e redes sociais**. 2. ed. [s.l.]: Insular, 2013. p.63-89.

SANTOS, ANTÔNIO BISPO DOS. **COLONIZAÇÃO, QUILOMBOS modos e significados**. 2015.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes**. Novos Estudos. Novembro, 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências**. Revista Crítica de Ciências Sociais, 63, Outubro 2002. Disponível em: http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/pdfs/Sociologia_das_ausencias_RCCS6_3.PDF Acessado em: 05/10/15.

SANTOS, Tatiane C. **Relações entre território e educação na comunidade quilombola Vila Santo Isidoro - Berilo/MG**. Dissertação de mestrado. UFMG, 2015.

Schmitt, Alessandra, Turatti, Maria Cecília Manzoli e Carvalho, Maria Celina Pereira de. **A atualização do conceito de quilombo: identidade e território nas definições teóricas**. Ambiente & Sociedade [online]. 2002, n. 10 [Acessado 11 Março 2022] , pp. 129-136. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1414-753X2002000100008>>. Epub 10 Dez 2003. ISSN 1809-4422. <https://doi.org/10.1590/S1414-753X2002000100008>

SILVA, Givânia Maria da. **O Currículo Escolar: Identidade e Educação Quilombola**. ANPAE, 2011. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0213.pdf>

SOUZA, Gilmaria Silva. **A Juventude Quilombola de Santo Isidoro e os deslocamentos de uma pedagoga/pesquisadora negra em formação**. Monografia. Faculdade de Educação - UFMG. 2014.

SOUZA, Rosimeire Alves. **Memória e Identidade Cultural: fortalecimento e valorização da cultura negra na comunidade quilombola de Alegre (Januária – MG)**. Monografia de conclusão do curso de Especialização em gestão de políticas públicas com ênfase em gênero e relações etnoraciais. UFOP, 2015.

SOUZA, Marcelo José Lopes de. “*O território: sobre espaço e poder, autonomia e desenvolvimento*”. En In: CASTRO, Iná Elias de; GOMES, Paulo César Costa; CORRÊA, Roberto Lobato. **Geografia: conceitos e temas**. Castro, Iná Elias. Gomes, Paulo Cesar Costa. Corrêa, Roberto Lobato (orgs.). Rio de janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

ANEXOS - Ata de recepção e aprovação da pesquisa no quilombo. 2 de janeiro de 2016

Sendo que aquele que pegar a rixa será responsável pelo
 o seu bloco e quem vender duas ou mais rixas ganhará
 um prato de prato no caso de existir duas ou mais
 pessoas que venderem será feito um sorteio de sorteio
 a responsável pela rixa será a pessoa. No dia do evento
 será realizado um leilão. Continuando Fátima disse que
 bomba d'água pode ser comprada de 5cv que tem a capacidade
 de 12.000 l acima de 5cv a prefeitura não paga. Provavelmente
 Walter Oliveira secretário da agricultura estará na
 próxima reunião para esclarecer assuntos referente a taxa
 do poço artesiano. Fica decidido uma promoção para quem
 pagar a água a associação e ano todo um valor de R\$ 50,00
 e a promoção da taxa de matrícula para associação dos
 jovens continua. A associação foi beneficiada com mais 15
 kg de milho através do Idene. A convidada Gilmaria estudante
 de mestrado do curso GT, agradeceu a recepção e trabalha
 no programa ações afirmativas na UFMA, em seu mestrado
 de ela está desenvolvendo uma dissertação com a proposta
 de participar e conhecer a história e culturas das comunidades
 quilombolas a previsão de conclusão de curso é em 2017, a prin-
 cipio o objetivo é contribuir para a formação de políticas públicas
 e educação dessas comunidades e estará uma semana na comuni-
 dade para conhecer a nossa cultura e estará disponível ao
 público para esclarecimento de possíveis dúvidas sobre o seu
 trabalho. A respeito do trator o sócio responsável Guldizio
 não compareceu para prestar contas. A reunião finalizou
 com um amigo oculto entre os sócios. Não havendo mais
 nada o relator lançou a presente ata que após lida
 e discutida será assinada por todos. Em tempo a doação
 do kit foi de Elizete, Maria Idete e Rosimeire. Comunidade
 Quilombola de Alegre dia 2 de janeiro de dois mil e dezesseis.
 Gorgulino Martins de Souza, Rosana Jhes dos Santos, Rosimeire
 Alves de Souza, Maria Izabel Merino de Andrade
 Moreira, Leticia Lora Rodrigues Nunes - Luiz H.S.

Mulheres Quilombolas Dissertação <i>Processos de gestão do quilombo-ribeirinho de Alegre</i> Januária – MG de autoria da mestrandia Gilmaria Silva Souza. Agosto de 2017								
Nome	Idade	Nascimento	Filhas/ os	Função na Associação	Tempo na Assoc.	Trabalho produtivo	Artesanato e atividades	Escolaridade
Mailsa Rodrigues da Silva	1973	Ilha do Amargoso	09	Organiza a distribuição do Leite - PAA	Cerca de 5 anos	Doméstica	Casa de Farinha	Ensino Fundamental EJA
Maria Isabel Moreno de Andrade	1968	Alegre II	10	Sócia e Vice-Presidenta	21 anos	Lavradora	Crochê, Cerâmica, Casa de Farinha	Ensino Fundamental
Lucilene Rodrigues da Silva	1981	Riacho da Cruz	03	Sócia e liderança do Grupo de Artesanato Arte Alegre	15 anos	Lavradora, Dona de Bar, Doméstica, Profa de Artesanato na Escola do Quilombo	Crochê, Cerâmica, Casa de Farinha, Cavalgada	Normal Superior
Rosimeire Alves de Souza	1977	São Paulo (cresceu na Venda beira do rio)	03	Sócia, Presidenta	21 anos	Professora	Crochê, Ponto Cruz	Licenciada em Língua Portuguesa e Especialista em gestão de políticas públicas com ênfase em gênero e relações étnico-raciais.
Rosa Alves Santana	1942	Venda Beira do Rio	04	Fundadora da Associação	Trabalhou até 10 anos atrás	1ª Professora do Quilombo	-	Admissão
Zilda Soares dos Santos	1953	Alegre	10	Sócia, Ex-Presidenta	Quase 30 anos	Lavradora	Liderança Cultural Imperadora do Terno de Reis, Rezadora do São Gonçalo	Ensino Médio