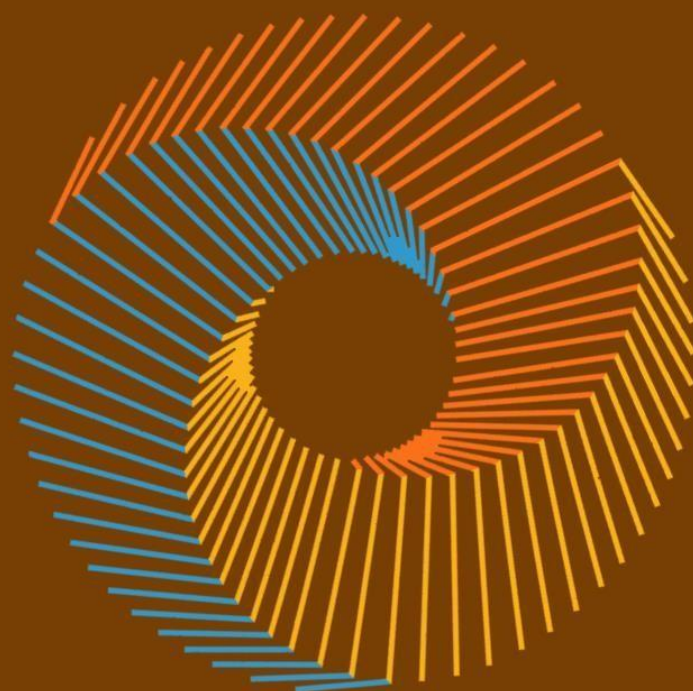


A EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA
NA COMUNIDADE DE PINHÕES –
SANTA LUZIA / MINAS GERAIS :

**O ENTRECruzAMENTO TERRITÓRIO,
POLÍTICAS PÚBLICAS E DOCÊNCIA**



Andréia Martins da Cunha

Belo Horizonte
2022



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social

Andréia Martins da Cunha

**A EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA NA COMUNIDADE DE PINHÕES –
SANTA LUZIA/MINAS GERAIS: O ENTRECRUZAMENTO TERRITÓRIO,
POLÍTICAS PÚBLICAS E DOCÊNCIA**

**Belo Horizonte
2022**

Andréia Martins da Cunha

**A EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA NA COMUNIDADE DE PINHÕES –
SANTA LUZIA/MINAS GERAIS: O ENTRECRUZAMENTO TERRITÓRIO,
POLÍTICAS PÚBLICAS E DOCÊNCIA**

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, da Faculdade de Educação (FaE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Área de concentração: Educação.

Linha de pesquisa: Educação, Cultura, Movimentos Sociais e Ações Coletivas.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Shirley Aparecida Miranda.

A autora desta pesquisa é bolsista da Capes.

**Belo Horizonte
2022**

C972e
T

Cunha, Andréia Martins da, 1980-

A educação escolar quilombola na comunidade de Pinhões -- Santa Luzia--Minas Gerais [manuscrito] : o entrecruzamento território, políticas públicas e docência / Andréia Martins da Cunha. -- Belo Horizonte, 2022. 231 f. : enc, il., color.

Tese -- (Doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

Orientadora: Shirley Aparecida de Miranda.

Bibliografia: f. 219-231.

1. Educação -- Teses. 2. Educação -- Relações raciais -- Teses. 3. Educação -- Relações étnicas -- Teses. 4. Quilombos -- Aspectos educacionais -- Teses. 5. Quilombos -- Pinhões (Santa Luzia, MG) -- Teses. 6. Comunidades Tradicionais -- Teses. 7. Educação -- Política governamental -- Teses. 8. Educação -- Políticas públicas -- Teses. 9. Territorialidade humana -- Aspectos educacionais -- 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/UFMG (Setor de referência)

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



FOLHA DE APROVAÇÃO

A EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA NA COMUNIDADE DE PINHÕES -
SANTA LUZIA/MINAS GERAIS: O ENTRECruzAMENTO TERRITÓRIO,
POLÍTICAS PÚBLICAS E DOCÊNCIA

ANDREIA MARTINS DA CUNHA MOURA

Tese 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 Doutor em EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL.

Aprovada em 31 de agosto de 2022, pela banca constituída pelos membros:

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

Prof(a). Maria Clareth Gonçalves Reis
UENF

Prof(a). Carmen Regina Teixeira Gonçalves
FUNEC

Prof(a). Miguel Gonçalves Arroyo
UFMG

Prof(a). Lúcia Helena Alvarez Leite
UFMG

Belo Horizonte, 31 de agosto de 2022.

À minha mãe, que, mesmo sem o título de professora, ensinou-me a lição mais preciosa para meu ofício de mestra: “Quando uma criança chegar perto de você para abraçá-la, abaixe-se e fique perto dela”. Ali comecei a humanizar meu fazer profissional.

AGRADECIMENTOS

À vida, como expressão do Sagrado e do Divino, pelas vivências a mim concedidas.

A meu pai, *in memoriam*, por ser sempre presença em cada momento de minha vida.

A meu filho, Maurício Diogo, pela forma como demonstrou compreensão por todas as vezes que fui ausente e pelo carinho que transborda em cada abraço dado.

À minha filha, Maria Vitória, por ensinar-me a intensidade da vida e trazer-me sempre para próximo do que é realmente precioso.

Nas entrelinhas do texto desta tese há guardados sons, cheiros, experiências de uma escrita produzida por pequenas mãos que rabiscaram o caderno de campo ou os livros de teorias. Uma escrita conferida por olhos curiosos, por sobre os ombros, que se estendiam em um abraço rápido de criança que queria atenção, mas que, docemente, soube esperar... Maurício e Maria são autor e autora deste trabalho.

A Wilson, que viu a “menina morena” tornar-se uma “mulher negra” e vem acompanhando e vivendo intensamente, a meu lado, essa transformação.

A meu irmão Wanderley, por mostrar-me possibilidades de coerência no texto e na vida.

A minhas irmãs Sandra e Adriana, e a meus sobrinhos Adriano e Marcela, por compreenderem minhas esquisitices e correrias.

Ao Didu, por sua companhia nas escritas noturnas.

Às companheiras do Grupo de Estudos Marielle’s, pelo encorajamento constante, pelas ricas leituras compartilhadas e pela presença virtual em tempos de isolamento.

Gratidão a Débora Azevedo Silva. Grande mulher negra, quilombola, pesquisadora e amiga. Por nossas conversas, por apresentar-me à Comunidade de Pinhões e por partilhar comigo ricas vivências desse território, mas sobretudo pelos momentos de escuta e trocas sobre alegrias, dores, dificuldades e vitórias vividas na aventura de ser mãe e acadêmica.

À Prof.^a Shirley Miranda, pela aposta e dedicação ao trabalho, e, principalmente, pelo cuidado e afeto a mim dispensados ao longo de todo esse processo. Gratidão pela “humana-orientação” sem a qual esta tese não existiria.

Às amigas Elzelina Dóris, Iara Félix Viana, Rogéria Cristina e Karla Cerqueira, pelas desobediências epistêmicas no trato das questões da gestão pública da educação. Vivemos uma bonita aventura ao levarmos nossos ideais político-militantes para nosso exercício profissional na Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais.

Aos professores e funcionários do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFMG). Aos queridos e queridas colegas do Programa Ações Afirmativas. À equipe que compôs as duas edições do curso *Afirmando direitos*.

Especial agradecimento aos professores e professoras Adriano Eduardo, Márcia Siqueira, Sônia Araújo, Ângela Maria, Márcio Eustáquio e Paola Catharine, que escrevem comigo esta tese. Suas histórias de vida, a forma como pensam e constroem suas práticas docentes e como percebem o território quilombola de Pinhões estão na base da pesquisa aqui apresentada.

À Capes, pelo apoio financeiro.

Uma cultura de dominação é antiamor. Ela requer violência para se sustentar. Escolher o amor é ir contra os valores predominantes da cultura [...]. A prática do amor é o antídoto mais poderoso para a política da dominação.
(Bell Hooks, 2021)

RESUMO

Esta investigação, cujo tema central é a educação escolar quilombola, tem como objetivo analisar em que medida aspectos relacionados à dinâmica territorial e à identidade étnico-racial próprios das comunidades quilombolas incidiram no processo institucional de constituição dessa modalidade educacional e na gestão pedagógica das escolas situadas em território quilombola. Para tanto, além de se ocupar do processo historicamente concreto de constituição e implantação de uma política pública especificamente voltada para a educação escolar quilombola no Estado de Minas Gerais, no período entre 2015 e 2019, esta pesquisa enfocou também a incidência dessa política na Escola Estadual Padre João de Santo Antônio, situada no território quilombola de Pinhões, no Município de Santa Luzia-MG. Para atingir seu intento, a partir das incursões teóricas e vivenciais da pesquisadora no campo da educação quilombola, este trabalho estruturou-se em torno de três categorias (políticas públicas educacionais, território quilombola e docências) e, em seu desenvolvimento, procurou demonstrar a hipótese segundo a qual a articulação dessas categorias na forma de uma tríade conceitual constitui uma rede analítica capaz de captar a singularidade e complexidade dos processos e dinâmicas concernentes à educação escolar quilombola. No que diz respeito ao referencial teórico mobilizado nesta pesquisa, entre outros, podem-se destacar os seguintes: Nilma Gomes, Luiz Rufino e Nancy Fraser, para o exame da categoria políticas públicas educacionais; Rogério Haesbaert e Homi Bhabha, para o exame da relação escola e territorialidade; Diana Taylor, Bell Hooks e Miguel Arroyo, para o exame dos desafios da docência em escolas quilombolas. Em suma, as investigações sistematizadas neste trabalho possibilitaram compreender que a instituição da educação escolar quilombola, como modalidade educacional prevista na Resolução nº 8, de 20 de novembro de 2012, representou um movimento dentro do campo das políticas públicas educacionais que contemplou a diversidade territorial, histórica, cultural e identitária dos chamados povos ou comunidades tradicionais. Considerando que a modalidade decorre da ação educadora do Movimento Quilombola, que resgata dimensões históricas, culturais e raciais próprias das comunidades quilombolas como centrais para o debate em torno de políticas públicas educacionais, ressalta-se que as práticas pedagógicas são instadas a se adequarem às demandas específicas do território e que, por conseguinte, à docência, transitando de uma docência no quilombo para uma docência quilombola, é convocada como articuladora de novos repertórios para o currículo escolar.

Palavras-chave: Escola quilombola. Política educacional. Território. Docência. Pinhões.

ABSTRACT

This investigation, whose central theme is quilombola school education, aims to analyze the extent to which aspects related to territorial dynamics and ethnic-racial identity, typical of quilombola communities influenced the institutional process of constitution of this educational modality and the pedagogical management of schools located in quilombola territory. To this end, in addition to dealing with the historically concrete process of constitution and implementation of a public policy specifically aimed at quilombola school education in the State of Minas Gerais in the period between 2015- 2019, this research also focused on the incidence of this policy in the Escola Estadual Padre João de Santo Antônio located in the quilombola territory of Pinhões, in the city of Santa Luzia-MG. To achieve its goal, based on the researcher's theoretical and experiential incursions in the field of quilombola education, this thesis was structured around three categories (educational public policies, quilombola territory and teaching) and, in its development, seeks to demonstrate the hypothesis according to which the articulation of these categories in the form of a conceptual triad constitutes an analytical network capable of capturing the singularity and complexity of the processes and dynamics concerning quilombola school education about the theoretical framework mobilized in this research, among others, the following can be highlighted: Nilma Gomes, Miguel Arroyo and Nancy Fraser for the examination of the category public educational policies; Rogério Haesbaert and Homi Bhabhato examine the relationship between school and territoriality; Diana Taylor, Bell Hooks and Luiz Rufino to examine the challenges of teaching in quilombola schools. In general, the investigations systematized in this work made it possible to understand that the institution of Quilombola School Education, as an educational modality provided for in Resolution number 8, of November 20, 2012, represented a movement within the field of public educational policies that contemplates territorial diversity, historical, cultural and identity of traditional peoples/communities. Considering that the modality arises from the educational action of the quilombola movement that rescues historical, cultural and racial dimensions of quilombola communities as central to the debate around public educational policies, in this study it is emphasized that pedagogical practices are urged to adapt to the specific demands of the territory and that, therefore, teaching, moving from teaching in the quilombo to a quilombola teaching, is called upon as an articulator of new repertoires for the school curriculum.

Keywords: Quilombola school. Educational policy. Territory. Teaching. Pinhões.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figuras

Figura 1 - Tríade: políticas públicas educacionais, território quilombola e docências	24
Figura 2 - Estudantes do ensino médio da Escola Padre João de Santo Antônio, comunidade quilombola de Pinhões, Santa Luzia-MG.....	88
Figura 3 - Educação quilombola em Minas Gerais	91
Figura 4 - Linha do tempo 1	93
Figura 5 - Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais em audiência pública	96
Figura 6 - Linha do tempo 2	101
Figura 7 - Professora quilombola atua em escola da comunidade onde cresceu.....	103
Figura 8 - Linha do tempo 3	105
Figura 9 - Secretária Macaé Evaristo discute educação do campo e políticas de igualdade racial em Uberlândia.....	106
Figura 10 - Linha do tempo 4	109
Figura 11 - Secretaria de Educação promove primeira reunião da Comissão Permanente de Educação Escolar Quilombola – Reportagem de 25 de maio de 2021	110
Figura 12 - Comunidade de Pinhões: vista a partir do loteamento Casa Branca.....	131
Figura 13 - Indicação da comunidade quilombola de Pinhões, Município de Santa Luzia-MG .	135
Figura 14 - Paisagem onde está localizada a comunidade quilombola de Pinhões	136
Figura 15 - Vista parcial da comunidade quilombola de Pinhões, Município de Santa Luzia-MG	139
Figura 16 - Escola Estadual Padre João de Santo Antônio.....	149
Figura 17 - Vínculo escola-território-docência	154
Figura 18 - Vínculo docência-território.....	159
Figura 19 - Muro da Escola Estadual Padre João de Santo Antônio	166
Figura 20 - Docentes que participaram da pesquisa	171
Figura 21 - Palavras-chave do plano de ação – Afirmando direitos.....	180
Figura 22 - Trabalhos produzidos por estudantes do ensino fundamental da EEPAJOSA apresentado na feira de cultura 2019	202
Figura 23 - Trabalhos produzidos por estudantes do ensino fundamental da EEPAJOSA apresentado na feira de cultura 2019	203
Figura 24 - Trabalhos produzidos por estudantes do ensino fundamental da EEPAJOSA apresentado na feira de cultura 2019	204
Figura 25 - Fotografia do concurso “O quilombo aos meus olhos”, ação produzida pela EEPAJOSA no período do ensino remoto de 2020.	205

Quadros e tabelas

Quadro 1 - Identificação dos entrevistados e entrevistadas.....	33
Quadro 2 - Escolas estaduais quilombolas de Minas Gerais com projetos de iniciação científica	98
Quadro 3 - Trabalhos acadêmicos sobre Pinhões	141
Quadro 4 - Relação dos projetos resultantes do curso <i>Afirmando direitos</i> , ofertado em 2018 .	176
Quadro 5 - Planos de ação produzidos por professoras e professores entrevistados.....	199
Tabela 1 - Total de produções por ano	45
Tabela 2 - Número de produções por níveis de pós-graduação.....	46

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ASB - Auxiliar de serviço de educação básica
ATB - Assistente técnico de educação básica
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAT - Certificado de Avaliação de Títulos
CEB - Câmara de Educação Básica
CEDEFES - Centro de Documentação Eloy Ferreira da Silva
CLT - Consolidação das Leis do Trabalho
CNE - Conselho Nacional de Educação
CONAQ - Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas
DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais
DCNEEQ - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola
EEB - Especialista em educação básica
EPAJOSA - Escola Estadual Padre João de Santo Antônio
EEQ - Educação escolar quilombola
ESPPII - Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional
FaE/UFMG - Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais
FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
GTEQ - Grupo de Trabalho da Educação Quilombola
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996)
NUPEAA - Núcleo de Pesquisas e Estudos Africanos e Afro-brasileiros
OMS - Organização Mundial de Saúde
OPAS - Organização Pan-Americana de Saúde
PEB - Professor de educação básica
PET - Plano de Estudos Tutorados
PNAE - Programa Nacional de Alimentação Escolar
PPP - Projeto Político-Pedagógico
PUC Minas - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
RSI - Regulamento Sanitário Internacional
SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEE/MG - Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais
SRE - Superintendência Regional de Ensino
UENF - Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro
UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais
UnB - Universidade de Brasília

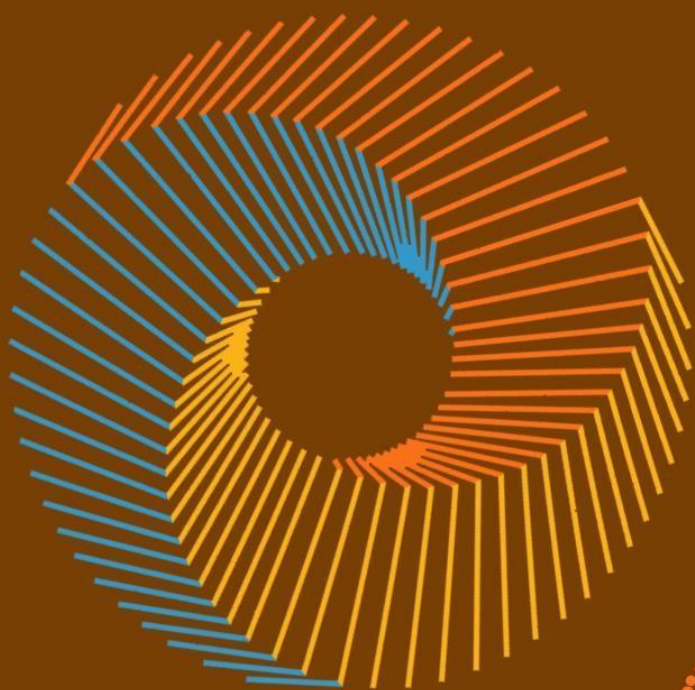
SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
1.1	Das vivências à pesquisa: breve relato de um itinerário	14
1.2	Objeto de pesquisa, problematização e justificativas	21
1.3	Fundamentação teórica, estratégias, pressupostos metodológicos e plano da tese ..	26
2	A EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA NAS PESQUISAS ACADÊMICAS (2015-2019)	44
2.1	A leitura-reflexão de teses e dissertações sobre a educação escolar quilombola defendidas entre 2015 e 2019	44
2.1.1	<i>O processo de catalogação e categorização das pesquisas localizadas</i>	47
2.2	As produções acadêmicas recentes acerca da educação quilombola, à luz da tríade conceitual “políticas públicas educacionais”, “território quilombola” e “docências”	48
2.2.1	<i>Políticas públicas educacionais</i>	49
2.2.2	<i>O território quilombola</i>	65
2.2.3	<i>As docências</i>	74
2.3	A tríade conceitual e o problema de pesquisa	85
3	A MODALIDADE EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA EM MINAS GERAIS: POLÍTICA DA/NA ENCRUZILHADA	88
3.1	A educação escolar quilombola na Rede Estadual de Educação de Minas Gerais ..	94
3.2	As narrativas docentes sobre as políticas públicas	112
3.3	Educação em disputa e a política da/na encruzilhada: o caráter transgressor da educação escolar quilombola	115
4	PINHÕES: TERRITÓRIO QUILOMBOLA	131
4.1	A comunidade quilombola de Pinhões: do local ao lugar	134
4.2	Docência em Pinhões: trajetória, pertencimento e identidade, engajamento e o fazer pedagógico	149
4.2.1	<i>Trajétoria profissional e o território</i>	155
4.2.2	<i>Pertencimento e identidade</i>	157
4.2.3	<i>Engajamento</i>	160
4.2.4	<i>Fazer pedagógico</i>	163
4.3	Uma escola no quilombo	165
5	REPERTÓRIOS DA DOCÊNCIA NO TERRITÓRIO QUILOMBOLA	171
5.1	Formação continuada e repertórios	173
5.1.1	<i>Identidade</i>	181
5.1.1	Saberes tradicionais e cultura	182
5.1.2	<i>Memória</i>	184
5.2	Narrativas sobre a docência no território de Pinhões	185
5.2.1	<i>Sobre o processo de designação “preferencialmente quilombola”</i>	187
5.2.2	<i>Trajétórias e pertencimento ao território</i>	194
5.2.3	<i>Atuação na escola E. E. Padre João de Santo Antônio</i>	198
5.3	Da docência no quilombo à docência quilombola	206
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	212
	REFERÊNCIAS	220



CAPÍTULO 1

INTRODUÇÃO



1 INTRODUÇÃO



1.1 Das vivências à pesquisa: breve relato de um itinerário

Embora se recomende um tom mais impessoal às produções acadêmicas, tomo aqui a liberdade de começar este trabalho, indicando como ele se conecta com o itinerário investigativo e vivencial por mim percorrido. A conclusão de meu curso de graduação em Pedagogia, em 2004, foi marcada pela possibilidade de realizar uma monografia pela qual pesquisei a atuação do grupo de educadoras negras de Belo Horizonte. Na ocasião, as experiências no Programa Ações Afirmativas da FaE/UFMG (Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais), recém-instituído, contribuíram com meu processo pessoal de “tornar-me negra” e refletiram nas escolhas feitas tanto para o fim da graduação

quanto para as escolhas profissionais e as posturas pessoais posteriores. Em 2006, ao assumir o cargo no concurso público da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais e, em 2010, também cargo público na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, vejo endossada a possibilidade de atuação profissional em diálogo com a perspectiva de educação das relações étnico-raciais que pude apreender da vivência intelectual-militante no Programa Ações Afirmativas. A escolha por atuar em frentes de trabalho, em ambos os cargos, foi uma opção assumida e que, mesmo de forma pouco tranquila, marcou minha trajetória profissional nos dois órgãos públicos.

Situada nesse horizonte de vivências pessoais, acadêmicas e profissionais, esta tese, cujo tema central é a educação escolar quilombola (EEQ), depreende-se do resultado das investigações realizadas no âmbito do Mestrado em Educação, concluso em 2015 (CUNHA, 2015). Com enfoque na educação do campo, a dissertação resultante daquela pesquisa procurou observar e descrever as estratégias dos diferentes atores sociais no processo de apresentação de sua reivindicação sobre a educação ao órgão público responsável no âmbito estadual, demonstrando a articulação dos movimentos sociais no processo de formulação da agenda política e evidenciando elementos importantes referentes à formação de quadros políticos favoráveis à inclusão das demandas oriundas dessa modalidade no cenário de formulação de políticas públicas educacionais.

Ante o caminho trilhado no processo de pesquisa brevemente retomado acima, constatei que o debate sobre a educação do campo, como modalidade de ensino, não contemplava a profundidade requerida pela complexidade e especificidade da educação escolar nos territórios quilombolas. Tal constatação, aferida a partir de uma retomada crítica dos resultados da pesquisa de mestrado, levou-me a questionar em que medida aspectos relacionados à dinâmica territorial e à identidade étnico-racial, próprios das comunidades quilombolas, estavam incidindo nos processos de gestão pedagógica das escolas e no próprio processo de constituição da modalidade EEQ.

À luz dessa questão advinda da pesquisa, pude então dirigir um olhar crítico às Diretrizes para a Educação do Campo em Minas Gerais (MINAS GERAIS, 2015),¹ percebendo como as orientações acerca dos mecanismos de gestão e organização da educação básica, em suas modalidades e etapas de ensino, abordavam, genérica e indistintamente, as identidades de

¹ As diretrizes foram instituídas pela Resolução SEE nº 2.820, de 11 de dezembro de 2015. Composto de 20 artigos, o documento contempla temas como a formação de professores do campo, o transporte escolar e a alimentação dos estudantes, além do conceito de população do campo e escola do campo. As diretrizes representam um passo fundamental para construir uma agenda de trabalho voltada para a realidade do campo, como infraestrutura das escolas e desenvolvimento de ações voltadas para a área (MINAS GERAIS, 2018b).

seus estudantes e das comunidades de atendimento. Em especial, a pesquisa realizada levou-me, por um lado, a constatar que a concepção de EEQ presente nas Diretrizes Curriculares Estaduais para a Educação do Campo de Minas Gerais (Resolução SEE nº 2.031, de 26 de janeiro de 2012), instrumento produzido a partir da consulta² aos movimentos sociais do campo pelo Poder Público, não contemplava as particularidades das comunidades quilombolas, sobretudo daquelas localizadas em áreas urbanas e, por outro, levou-me a atentar para o fato de a modalidade EEQ passar a ganhar destaque como política educacional, no cenário político mineiro, somente a partir da audiência pública realizada em 2015, com a participação de membros da pasta da Educação do governo estadual e de representantes das comunidades quilombolas. Dessa audiência decorreu a constituição, via Resolução SEE nº 2.796, de 2 de outubro de 2015, do Grupo de Trabalho Educação Quilombola (GTEQ).

Os trabalhos realizados pelo GTEQ subsidiaram, posteriormente, a Resolução SEE nº 3.658, de 24 de novembro de 2017, que instituiu as diretrizes para a organização da EEQ no Sistema Estadual de Educação de Minas Gerais. Nossa pesquisa rapidamente se encaminhou para a análise da constituição da EEQ como modalidade de ensino, no contexto do Estado de Minas Gerais.

Ao focar um processo historicamente concreto de constituição e implantação de uma política pública, nossa atenção se voltou primeiramente para os agentes dessa ação (representantes das comunidades quilombolas, representantes de universidades e dos movimentos sociais, representantes do Poder Público), com especial ênfase para a presença militante do Movimento Negro e Quilombola nesse cenário de instituição de uma nova política educacional. A análise do protagonismo desse movimento e de sua incidência no campo das políticas públicas educacionais passou a constituir então um dos eixos estruturantes da pesquisa que está na origem desta tese. Esse elemento axial nos levou a refletir sobre a produção que se dá no interstício entre as políticas públicas educacionais e as lutas dos Movimentos Negro e Quilombola, e a pensar também acerca da necessidade de ampliação da concepção de direito à

² O Grupo de Trabalho Educação do Campo foi instituído por meio da Resolução SEE nº 2.031. De natureza colegiada e caráter propositivo, o GT Campo teve como principal objetivo discutir as possibilidades de construção de uma política pública para a educação do campo no Estado de Minas Gerais. Também em 2012, foi realizado o I Seminário de Educação do Campo de Minas Gerais, que trazia os mesmos objetivos em sua pauta. Foi organizado pela Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais (SEE/MG), em parceria com as entidades e movimentos que compunham o GT Campo. Já o Decreto nº 46.218, de 15 de abril de 2013, criou a Comissão Permanente de Educação do Campo em Minas Gerais. Essa comissão foi formada com base em uma das demandas apresentadas no 1º seminário e responsabilizava-se pela elaboração de proposta de Diretrizes Curriculares Estaduais para a Educação do Campo de Minas Gerais. Nesse mesmo ano, foi realizado o 2º Seminário de Educação do Campo de Minas Gerais. O evento teve como pauta os eixos que posteriormente foram considerados no processo de elaboração das Diretrizes para a Educação do Campo (CUNHA, 2015).

educação, por meio da incorporação de elementos históricos, culturais, territoriais e ancestrais nas estruturas normativas, pedagógicas e curriculares da educação básica. Essas preocupações nos levaram ao encontro dos estudos de Gomes (2017) acerca do Movimento Negro Educador, ponto de partida para a construção do referencial teórico necessário para o desenvolvimento desse primeiro eixo de nossa pesquisa.

Além de focar a ação de sujeitos coletivos na proposição de medidas que interroguem a ordem vigente das políticas públicas educacionais, a partir da exigência de coexistência de saberes, culturas, identidades e, portanto, de outras epistemologias no arcabouço organizativo da educação básica, o processo de constituição da EEQ como modalidade específica nos propôs outro elemento axial importante para esta pesquisa, trata-se da necessidade de uma nova forma de se pensar a educação escolar com base em um diálogo com o território. Os trabalhos do GTEQ marcam o início de um novo fluxo assumido pela gestão para a composição das normativas educacionais na Rede Estadual de Ensino. A instauração do processo de eleição de diretores para as escolas estaduais quilombolas (EEQ), por meio da Resolução SEE nº 2.945, de 18 de março de 2016, e o processo de designação de docentes, por meio da Resolução SEE nº 3.677, de 5 de janeiro de 2018, enfatiza o pertencimento “preferencialmente quilombola” como critério a ser considerado nos respectivos processos e, assim, expressa um movimento de delineamento da EEQ como uma modalidade de ensino. Dessa forma, a identidade quilombola, instada a partir do vínculo com o território, é incorporada aos textos legais, provocando perturbações na tessitura burocrática e organizativa das escolas quilombolas.

O exame dessas implicações, à luz dos estudos de Vieira (2010), sobre a construção da identidade coletiva quilombola, e Leite (2010), sobre a insurgência da identidade quilombola, e das reflexões de Miranda (2012; 2018), acerca da identidade quilombola em disputa e dos processos de invisibilização dessas identidades, orienta nossa reflexão acerca da prerrogativa “preferencialmente quilombola”, instaurada pelas legislações acima mencionadas.

Nossa investigação sobre a construção da modalidade dentro do Sistema Estadual de Educação de Minas Gerais detectou ainda repercussões das iniciativas de formação docente desenvolvidas no Programa Ações Afirmativas da FaE/UFMG, em especial aquelas realizadas em parceria com a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG), de tal modo que a docência surgiu como o terceiro eixo estruturante de nossa pesquisa.

O curso *Afirmando direitos* foi uma iniciativa de formação continuada de professoras e professores, em caráter de atualização e aperfeiçoamento. Na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais, o curso foi realizado em 2017, na modalidade atualização, em dois polos (Belo Horizonte e Montes Claros). Em 2018, uma nova versão do curso foi realizada contando

também com a participação de professores da Rede Estadual de Educação de Minas Gerais, dessa vez nos polos de Paracatu, Montes Claros e Belo Horizonte, na modalidade aperfeiçoamento. A discussão presente na proposta formativa ofertada pela FaE/UFMG à Rede Estadual de Educação de Minas Gerais trouxe, ao campo da formação docente, conceitos fundamentais da EEQ, tais como território, identidade, cultura, ancestralidade, diáspora e memória. O manejo de tais conceitos apresenta-se, conforme observado ao longo da pesquisa, como uma habilidade imprescindível para a consolidação da EEQ e evidencia uma de suas exigências mais prementes: a formação de repertórios docentes que deverão ser acionados quando do planejamento da atuação pedagógica em escolas quilombolas. Nesse terceiro eixo de nossa investigação, fomos inicialmente inspirados pelo trabalho de Taylor (2013) e sua compreensão do conceito de “repertório” como um inventário que se constitui por diferentes elementos e que favorece a agência individual, e pelas instigantes discussões de Arroyo (2012) acerca do currículo como território em disputa.

Desses eixos investigativos que surgiram de nossas incursões teóricas e vivenciais no campo da EEQ, derivou-se uma tríade conceitual formada pelo entrelaçamento das seguintes categorias: políticas públicas educacionais, território quilombola e docências. A nosso ver, conforme se pretende demonstrar no decorrer deste trabalho, a articulação dessas categorias constitui uma rede analítica capaz de captar a singularidade e complexidade dos processos e dinâmicas concernentes à EEQ, servindo de chave que nos permitirá obter uma maior inteligibilidade tanto das produções acadêmicas acerca dessa temática como do processo de constituição dessa modalidade específica, além de se apresentar como chave de leitura da estrutura organizacional e das práticas pedagógicas desenvolvidas numa escola situada em território quilombola. Em suma, segundo nossa interpretação, a articulação dos conceitos política pública educacional, território quilombola e docências apresenta um potencial metodológico capaz de fazer jus à complexidade e singularidade da EEQ.

Esse itinerário teórico-vivencial implicou o percurso investigativo calcado nos princípios metodológicos da pesquisa participante (BRANDÃO, 1984; SCHMIDT, 2006), cujo ponto de partida foi nossa atuação no curso de aperfeiçoamento *Afirmando direitos*, ofertado pelo Programa Ações Afirmativas da FaE/UFMG, em sua edição de 2018. A participação como tutora e como docente no curso *Afirmando direitos* balizou a definição do campo de pesquisa e aguçou o olhar sobre os deslocamentos propostos pela concepção epistemológica e política que organiza a proposição da modalidade EEQ. Além disso, já na edição de 2017 do curso, tive a oportunidade de acompanhar a formação docente na perspectiva da gestão, pois, à época, eu estava vinculada profissionalmente à SEE/MG, atuando na equipe responsável pelo

acompanhamento da proposta na rede. Na ocasião, foi possível observar a repercussão da formação na dinâmica das escolas e nas instâncias administrativas e de gestão destas escolas. Ao atuar como formadora na segunda versão do curso, em 2018, pude observar aspectos que sinalizam a existência de dinâmicas peculiares no interior daquelas escolas. Além disso, tive a oportunidade de observar as formas como as docentes e gestoras dessas escolas se apropriaram das ferramentas legais propostas pela SEE/MG, aspectos que indicam uma dimensão política e trazem marcas de tensões que nos convidam à reflexão nesta pesquisa.

Naqueles dois momentos distintos de contato com uma formação voltada para a atuação em território quilombola, foi possível perceber que, tanto na esfera do exercício pedagógico quanto nas relações sociais e políticas estabelecidas ao longo da constituição da modalidade na escola, as docentes, os docentes³ são convocados ao lugar estratégico de materialização dos preceitos postos nas Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Quilombola. Em razão disso, os planos de ação produzidos pelos docentes de escolas quilombolas que participaram da edição 2018 da formação *Afirmando direitos* foram incorporados à parte analítica de nossa investigação, dado que os temas abordados pelos docentes cursistas bem como as estratégias escolhidas para colocar em prática as reflexões apresentadas na formação testemunham o processo pelo qual o repertório desses educadores foi interrogado pela emergência de uma educação escolar em território e/ou em diálogo com o território quilombola.

A atuação no curso *Afirmando direitos* propiciou-me também uma nova aproximação com a comunidade quilombola de Pinhões, no Município de Santa Luzia-MG, uma das comunidades participantes do curso em 2018. Antes, como analista educacional da SEE/MG, participei de duas visitas técnicas, em 2016, à Escola Estadual Padre João de Santo Antônio. Já na oportunidade da formação, em 2018, embora ainda vinculada à SEE/MG, pude estabelecer um novo contato com representantes docentes dessa escola, membros da comunidade quilombola ligados à Associação de Mulheres da Comunidade de Pinhões. Após tratativas formais, a comunidade quilombola de Pinhões, em especial sua escola estadual, acabou por se instalar como o lócus da pesquisa de campo, empregada como uma das estratégias metodológicas de nossa investigação doutoral. Desde já, é necessário, portanto, efetuar uma breve apresentação dessa comunidade.

³ A distinção de gênero adotada na escrita desta tese considera não somente as dimensões gramaticais que, por regra, considera o masculino e o plural como escrita padrão de registro da norma culta. As dimensões de subalternização que a supressão do feminino, dentro da norma gramatical, expressa são aspectos que consideramos ao adotar uma “ordem inversa” para o registro dessa distinção. É uma escolha no estilo de escrita adotado na tese, em respeito e sintonia às lutas feministas de denúncia contra essas estruturas de subalternização do feminino e das mulheres.

Pinhões é considerado um bairro da cidade de Santa Luzia, cidade da região metropolitana de Belo Horizonte. Pinhões está situado há aproximadamente 10 quilômetros do centro histórico da cidade, e 32 quilômetros da capital do estado, Belo Horizonte. As narrativas da comunidade sobre o surgimento de Pinhões dizem de negros escravizados que eram “de confiança” de seus “proprietários” e que eram enviados com a função de cuidar da divisa entre dois territórios. [...] Ao chegar na entrada de Pinhões, percebemos estar no que parece um vale, uma região baixa “cercada de serra por todos os lados”. Estas serras delimitariam território seguro, povoado por pessoas conhecidas e que fazem parte do convívio de todos, “um lugar sossegado, bom mesmo!”, conforme afirma Terezinha Azevedo. A comunidade quilombola de Pinhões tem a peculiaridade de ambiente no qual todos se conhecem e sabem a que família as pessoas pertencem [...]. A convivência em comunidade e conhecer a todos faz com que o quilombo pareça uma grande família. Todos têm, em algum grau, um laço de parentesco com os outros, o que tornam próximas as relações, embora o quilombo, nos últimos anos, tenha recebido muitos moradores que se mudaram para a região. Facilmente as pessoas que são “de fora”, como comumente são referidas as pessoas que não são do quilombo, são designadas a partir da pessoa quilombola com quem se casou com algum, ou a partir do lugar para onde se mudou na comunidade [...]. Segundo a maioria dos relatos das entrevistadas, o que elas identificam mais fortemente como tradição são as festas religiosas da comunidade, tendo mais sinalização, durante a pesquisa, as festas de Nossa Senhora do Rosário e as festas do Divino Espírito Santo (SILVA, 2020, p. 48-71).

A Escola Estadual Padre João de Santo Antônio (EPAJOSA) é a única que se encontra no território de Pinhões. Integra a Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais, sendo uma das 31 escolas estaduais quilombolas. Oferta os ensinos fundamental e médio nos turnos da manhã e da tarde, atendendo 233 estudantes. Em seu quadro de servidores, entre docentes, auxiliares de educação e serviços gerais, há integrantes da própria comunidade. A presença de professoras e professores quilombolas e outros servidores e servidoras da escola que pertencem à comunidade foi estimulada com a publicação de normativas de designação,⁴ com critérios em que a prerrogativa “preferencialmente quilombola” foi adotada a partir da gestão da SEE/MG de 2015 a 2018.

Embora a comunidade seja considerada rural, a escola está classificada, de acordo com os dados disponíveis na lista de escolas divulgada pela SEE/MG,⁵ como situada em zona urbana. Aqui, constatamos uma das peculiaridades da modalidade EEQ e, ao mesmo tempo, a ineficiência em se cogitar a educação nessas escolas a partir, apenas, das orientações sobre a educação do campo. Essa ambiguidade, uma escola “urbana” situada numa comunidade quilombola, atesta nosso entendimento advindo da retomada crítica dos resultados de nossa

⁴ Trata-se de um sistema organizado que tem como objetivo preencher interinamente cargos da área da educação para garantir o funcionamento das escolas estaduais. Tudo segue os parâmetros da lei vigente em cada local. Uma designação ocorre sempre a título precário e temporário, sempre com vagas que estão em aberto ou para substituição de servidores que tiraram licença de qualquer natureza. (Disponível em: <https://www.centrodeestudoseformacao.com.br/blog/designacao-educacao-prova-titulos>. Acesso em: 18 dez. 2021).

⁵ Disponível em: <https://www2.educacao.mg.gov.br/parceiro/lista-de-escolas>. Acesso em: 19 jul. 2022.

dissertação de mestrado segundo o qual a política de educação do campo não contempla as especificidades das escolas em território quilombola. O território quilombola guarda ambivalências que se expressam na relação com as instituições públicas e as relações políticas que se estabelecem na organização dos serviços públicos ofertados. É nesse ponto de encontro, entre preocupações teóricas e constatações advindas de observações empíricas, que se estabelecem as coordenadas fundamentais da pesquisa que está na origem desta tese.

1.2 Objeto de pesquisa, problematização e justificativas

Esta tese tem por objeto de pesquisa a EEQ. De acordo com o que está descrito no inciso IV do artigo 1º das Diretrizes Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, essa modalidade corresponde à educação

Ofertada por estabelecimentos de ensino localizados em comunidades reconhecidas pelos órgãos públicos responsáveis como quilombolas, rurais e urbanas, bem como por estabelecimentos de ensino próximos a essas comunidades e que recebem parte significativa dos estudantes oriundos dos territórios quilombolas.

Segundo o Parecer nº 16 do CNE/CEB, de 20 de novembro de 2012:

A elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola **segue as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. De acordo com tais Diretrizes: “A educação escolar quilombola é desenvolvida em unidades educacionais inscritas em suas terras e cultura, **requerendo pedagogia própria em respeito à especificidade étnico-cultural de cada comunidade e formação específica de seu quadro docente**, observados os princípios constitucionais, a base nacional comum e os princípios que orientam a Educação Básica brasileira. Na estruturação e no funcionamento das escolas quilombolas, deve ser reconhecida e valorizada sua diversidade cultural” (grifo nosso).

Anunciada no marco normativo da educação básica e estruturada sob uma diretriz própria que enfatiza as especificidades étnico-culturais e territoriais de cada comunidade, a modalidade escolar quilombola, de acordo com a perspectiva analítica que pretendemos evidenciar nesta tese, articula-se em torno de três elementos estruturantes: políticas públicas educacionais, território quilombola e docências. Desses elementos articuladores, organizamos os três eixos investigativos que orientaram a problematização subjacente a esta tese. Entre as principais questões que perpassaram nosso itinerário investigativo podem-se mencionar as seguintes:

- a) O processo de (re)formulação político-curricular, metodológico-pedagógica das escolas quilombolas dialoga com as demandas oriundas das identidades nos territórios?

- b) Existe, nesse processo, a interação dos tempos e processos das comunidades e os tempos e lógicas escolares?
- c) Como os docentes narram seus próprios repertórios para a atuação escolar e, ante o cenário político-pedagógico inaugurado pelo aparato normativo estabelecido nas Diretrizes Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, é possível perceber alterações nesses repertórios?

Considerando-se que a escola representa, sobretudo nos países de herança colonial, o equipamento responsável pela transmissão dos valores eurocêntricos fundamentados na hierarquização dos saberes e normatizações sociais e culturais que privilegiam aspectos da branquitude⁶ e subalternizam os saberes e expressões socioculturais de outras matrizes étnicas e raciais, e considerando-se também que as teorias pedagógicas e a própria escola foram gestadas na “concretude do padrão de poder/saber colonizador”, sendo este expresso em “pedagogias desumanizantes que silenciam outras epistemologias e outras pedagogias advindas de outras culturas, identidades e saberes” (ARROYO, 2017), fez-se necessário ampliar o enquadramento das questões balizadoras deste trabalho, discutindo-se em que medida a educação escolar indígena, a educação do campo e a EEQ, como salienta Arroyo (2017) marcam um movimento de ruptura com o caráter colonialista da escola e de suas teorias orientadoras. No que toca especificamente à EEQ, percebemos como primordial estabelecer reflexão acerca da ação educadora do Movimento Quilombola que, ao demandar uma modalidade específica para a educação escolar nas comunidades, interpela a noção de direito à educação e interroga a organização da educação básica no que se refere às suas estruturas colonialistas e abissais. Trata-se então de refletir sobre como, dessa interpelação, depreendem-se políticas que orientam a implantação da modalidade e se essas interpelações trazem o potencial de constituição, nas docências, de outros repertórios curriculares e didático-pedagógicos. Essas questões configuram-se como objetivos da pesquisa realizada. Assim, em suma, o foco deste trabalho consiste em discutir os deslocamentos provocados pela implantação de uma política educacional voltada para a EEQ que traz, em seu marco político, a

⁶ Nos estudos sobre a branquitude, no Brasil e em outros países, existe o consenso de que a identidade racial branca é diversa. No entanto, na busca por uma definição genérica, podemos entender a branquitude da seguinte forma: a branquitude refere-se à identidade racial branca, a branquitude se constrói. A branquitude é um lugar de privilégios simbólicos, subjetivos, objetivo, isto é, materiais palpáveis que colaboram para construção social e reprodução do preconceito racial, discriminação racial “injusta” e racismo. (Disponível em: https://www.geledes.org.br/definicoes-sobre-branquitude/?gclid=CjwKCAiAzKqdBhAnEiwAePEjkgqIIYV0L8LIJZbeiejdVckfka7E-lloIqmmjxkjZJNiWr-Qsau4QxoCU04QavD_BwE. Acesso em: 7 dez. 2021.)

contraposição do modelo escolar vigente pela demanda de coexistência de outras lógicas e outras racionalidades.

Para o enfrentamento da problemática concernente a este trabalho, tal qual acima foi exposto, propôs-se um dispositivo conceitual constituído pelo inter cruzamento dos conceitos constitutivos dos eixos articuladores da EEQ como modalidade específica da educação básica, a saber: **“políticas pública”, “território quilombola”, “docência”**.

Assumimos também como importante referencial teórico de nossas análises o entendimento de que a EEQ encontra-se na confluência, no cruzo (RUFINO, 2019) entre os processos de reconhecimento de identidades convergentes, as lutas das comunidades negras e a formulação de uma política educacional específica para o território quilombola. Reconhecimento e representação expressam dois pontos que se encontram na encruzilhada da qual surge a ideia de uma modalidade quilombola de educação. É no cruzo das lutas sociais e dos desenhos institucionais propostos pelo Estado brasileiro para a educação que as invisibilidades, antes predominantes nos conteúdos curriculares, assim como os silêncios operantes nas dinâmicas didático-pedagógicas passam a cobrar-nos a visão e exigir-nos ouvidos em busca da justa seguridade do direito à educação. Na “encruzilhada” na qual se situa a modalidade, como política pública educacional, também surgem relações marcadas por tensionamentos entre escola e território, os quais questionam a organização político-pedagógica das instituições de ensino e que demandam da docência, em seu trabalho pedagógico, a constituição de novos repertórios de atuação profissional, ou, ao menos, questionam os repertórios constituídos na formação e prática docentes balizadas pelo chamando ensino regular.

Entrecruzando-se na dinâmica de constituição dessa modalidade, as categorias que compõem a tríade aqui proposta são observadas em destaque nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (DCNEEQ), considerando, sobretudo os artigos 31 e 32, que versam sobre o projeto político-pedagógico (PPP), e os artigos 34, 35 e 38, que tratam do currículo nas escolas quilombolas. As categorias colocadas em destaque nesta tese, segundo nosso entendimento, coexistem imbricadas umas às outras, constituindo uma tríade conceitual na qual a noção de território quilombola desempenha uma função articuladora devido ao fato de a modalidade EEQ ter se constituído a partir da presença política dos territórios quilombolas. Assim, entre os objetivos precípuos deste trabalho, visa-se a evidenciar o potencial analítico da tríade conceitual acima para se fazer jus à complexidade dos desafios concernentes à implantação da EEQ como uma das modalidades do ensino básico.



Figura 1 - Tríade: políticas públicas educacionais, território quilombola e docências

Fonte: produção colaborativa do grupo de pesquisa

A linha teórica que aqui assumimos nos leva a compreender que a EEQ, como modalidade educacional prevista na Resolução nº 8, de 20 de novembro de 2012, representa um movimento dentro do campo das políticas públicas educacionais que retrata a diversidade territorial, histórica, cultural e identitária dos chamados povos ou comunidades tradicionais. A modalidade, em nossa compreensão, decorre da ação educadora do Movimento Quilombola que apresenta as dimensões históricas, culturais e raciais próprias das comunidades quilombolas como centrais para o debate em torno de políticas públicas educacionais. A partir da ação do Movimento Quilombola, o direito à educação escolar e as práticas pedagógicas são instadas a se adequar às demandas específicas do território. Nesse ponto, a docência é convocada como articuladora de novos repertórios para o currículo escolar.

Embora as políticas públicas educacionais tenham avançado, sobretudo a partir da década de 2000, em decorrência da ascensão política de governos de esquerda (OLIVEIRA,

2015),⁷ a compreensão da diversidade e sua plena inserção nos sistemas educacionais ainda requerem reflexões e reconfigurações. A EEQ configura-se como um direito em disputa pelas comunidades, assim como as lutas pelo reconhecimento jurídico, social, histórico e cultural das comunidades quilombolas (MIRANDA, 2016). O entendimento acerca das lutas e conflitos vividos pelas comunidades tem relevância nas pesquisas sobre os processos educativos nas comunidades quilombolas. As pesquisas sobre a relação entre educação e quilombo desenvolvidas no início dos anos 2000 evidenciaram o quanto a escola operava como obstáculo aos processos de inserção dos elementos da memória, identidade, cultura, lutas e resistências dessas comunidades no contexto escolar (SILVA; REGIS; MIRANDA, 2018). Ao mesmo tempo, tais pesquisas trouxeram apontamentos sobre como a educação escolar comparece estrategicamente no contexto das disputas sociais pelo reconhecimento histórico e político das comunidades quilombolas.

Os conceitos de território e territorialidade apresentam-se como imprescindíveis para se dar consistência ao exame das problemáticas concernentes à EEQ, devido ao fato de a construção da modalidade de EEQ, como previsto nas proposições da Resolução CNE/CEB nº 8/2012, configurar-se com base no desafio de trazer o território como determinante nas dinâmicas das práticas docentes e da organização da escola. Território, como territorialidade, é a categoria que conecta, nesta pesquisa, o processo de construção de uma política pública educacional e o exercício de uma docência que extrapolam os limites desenhados por uma educação básica pautada na universalidade e na lógica colonial de produção de saberes.

Por fim, as exigências descritas nas Diretrizes Nacionais para a Educação Escolar Quilombola refletem imagens culturais, históricas e sociais do território quilombola que, em nosso entendimento, configuram-se em imagens desestabilizadoras como descritas por Santos (1996), capazes de convocar a docência a acionar outros repertórios para sua atuação profissional. Em razão disso, justifica-se evidenciar o engajamento docente e o pensamento crítico (HOOKS, 2019)⁸ de professoras e professores ante a organização da educação básica

⁷ Deve-se mencionar aqui a importância da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) (criada no contexto dos debates em torno de ações afirmativas para a população negra, garantia de direitos a população carente, direito à educação pública e gratuita para todos, incluindo as pessoas jovens e adultas analfabetas) que visava a favorecer “o pleno acesso à escolarização e buscavam contribuir para a garantia do direito de todos à educação com qualidade e equidade, em um sistema educacional inclusivo”. A ação articulada dessa secretaria com o Conselho Nacional de Educação resultou nas *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Quilombola na Educação Básica*. Em 2019, a SECADI foi extinta por Ricardo Vélez, tão logo este assumiu o Ministério da Educação.

⁸ “bell hooks” é o pseudônimo de Gloria Jean Watkins, escritora estadunidense, nascida em 25 de setembro de 1952, no Kentucky, e falecida em 15 de dezembro de 2021. A escolha de sua assinatura em suas obras é uma homenagem aos sobrenomes da mãe e da avó. A grafia em letras minúsculas é um posicionamento político. Nas palavras da própria bell: “O mais importante em meus livros é a substância e não quem sou eu”. É um movimento

bem como seu entendimento acerca do direito à educação. Tais aspectos, em diálogo com a própria trajetória de vida desse docente, comporão o repertório acionado por esse profissional no exercício de sua função e serão essenciais, no caso específico das escolas quilombolas, para a efetivação das políticas públicas nesses territórios.

1.3 Fundamentação teórica, estratégias, pressupostos metodológicos e plano da tese

No tocante ao exame das políticas públicas educacionais, inspiramo-nos na investigação de teóricas e teóricos que visam a explicitar em que medida a luta pelo direito à educação em comunidades quilombolas está em consonância com o processo de reeducação da cultura política (ARROYO, 2012; GOMES, 2017), no qual os movimentos sociais – constituindo-se como efetivos “sujeitos coletivos” (ARROYO, 2017) – assumiram um papel pedagógico relevante na compreensão da educação escolar como um direito social, e como as políticas públicas educacionais assumem uma perspectiva de “remédio” (FRASER, 2009) contra as desigualdades materiais e simbólicas que acomete as comunidades quilombolas tradicionais. Especificamente no que se refere à EEQ, colocamos em diálogo os conceitos de “epistemicídio”, de Carneiro (2005), e a concepção bidimensional de justiça social (redistribuição e reconhecimento), de Fraser (2002), com o propósito de realizarmos uma reflexão sobre configuração política dessa modalidade que nasce de uma reivindicação social em torno do direito à educação. Sem desconsiderar o arcabouço teórico clássico que se ocupa dos estudos acerca de políticas públicas educacionais (AZEVEDO, 2004; CAPELLA, 2007; SOUZA, 2007, entre outros), o diálogo aqui proposto centra-se no protagonismo dos Movimentos Negro e Quilombola, na arena política educacional e na dimensão educadora (GOMES, 2017), com a qual esses movimentos se apresentam ao cenário propositivo de políticas públicas com base na exposição de suas demandas para a educação escolar.

As subjetividades desestabilizadoras (GOMES, 2017) que constituem a base das demandas do Movimento Quilombola em torno do direito à educação denunciam um sistema educacional constituído por uma lógica que segrega, marginaliza e elimina outros saberes e formas de construção do conhecimento. Carneiro (2005) nomeia “epistemicídio” o mecanismo que opera sobre os sistemas de poder estruturantes da sociedade brasileira e tem em sua base a problemática racial como elemento preponderante.

de ruptura com as convenções linguísticas e acadêmicas. Ao longo deste trabalho, contudo, nas indicações de fonte, o sobrenome dessa autora será grafado em caixa-alta, conforme determinam as normas da ABNT e da própria UFMG para trabalhos acadêmicos.

Como abordaremos no decorrer deste trabalho, o campo das políticas públicas educacionais é tencionado pelas demandas que, sobretudo o Movimento Quilombola, as agendas educacionais apresentam. A compreensão que o movimento social quilombola defende sobre o direito à educação ultrapassa a dimensão do acesso aos bancos escolares (o que, na perspectiva de Fraser, podemos compreender como a dimensão material desse direito, portanto, na lógica da redistribuição social) e atinge a dimensão filosófica da representação de Fraser (MATTOS, 2006) na qual aspectos simbólicos, históricos e culturais são acionados como delineadores para a garantia desse direito.

No que diz respeito às nossas reflexões acerca do território, elas são balizadas pelas perspectivas de territorialidades trabalhadas por Haesbaert (2007) e na categoria de “território-usado” de Santos (1999), buscando assim trazer elementos referentes às experiências de cultura, memória e religiosidade das comunidades, bem como os aspectos das vivências políticas e econômicas que permeiam as relações sociais nas comunidades e como essas experiências e vivências delineiam a identidade quilombola.⁹ É no âmbito do território usado, ou seja, da territorialidade “intimamente ligada ao modo como as pessoas utilizam a terra, como elas próprias se organizam no espaço e como elas dão significado ao lugar” (HAESBAERT, 2004), que ajustamos o foco da análise para considerar a perspectiva considerar as comunidades quilombolas.

Essas teorizações devem inicialmente nos levar a uma rediscussão do próprio termo “quilombo”. Como se sabe, esse termo surge oficialmente no Brasil, na constituição do século XVIII, quando, em 1740, o Conselho Ultramarino usou a seguinte definição de quilombo: “Toda habitação de negros fugidos, que passem de cinco, em parte despovoada, ainda que não tenham ranchos levantados e nem se achem pilões nele” (ALMEIDA, 1999, p. 47). Essa caracterização descritiva dos quilombos assentada no binômio fuga/resistência perpetuou-se como definição clássica do conceito em questão e influenciou uma geração de estudiosos da temática quilombola, até meados dos anos 1970 (CARNEIRO, 1966; RAMOS, 1953). O traço

⁹ “A noção de identidade quilombola está estreitamente ligada à ideia de pertença. Essa perspectiva de pertencimento, que baliza os laços identitários nas comunidades e entre elas, parte de princípios que transcendem a consanguinidade e o parentesco, e vinculam-se a ideias tecidas sobre valores, costumes e lutas comuns, além da identidade fundada nas experiências compartilhadas de discriminação. Há uma trama social tecida a partir das ações coletivas e representações que são determinantes para o estabelecimento das noções que dão eco à ideia de que os quilombolas constituem uma comunidade, um povo, que, por sua vez, possui elementos estruturais que tornam este grupo distinto do que intitula-se sociedade nacional. [...] A perspectiva identitária tem íntima relação com a noção de territorialidade. As Comunidades Quilombolas são circunscritas e estabelecem íntima relação territorial com seus territórios, denominados de diversas formas tais como terras de preto, mocambo. Essa perspectiva territorial é conceituada como o espaço territorial passado pelas várias gerações sem a adoção do procedimento formal de partilha, e sem que haja posse individualizada” (Disponível em: <http://conaq.org.br/quem-somos/>. Acesso em: 24 set. 2022).

marcadamente dessa compreensão do conceito era o passado, cristalizando a existência dessas comunidades no período em que vigorou a escravidão no Brasil.

A base teórica que sustentava tal concepção era um pensamento hegemônico eurocolonizador pelo qual as relações sociais se configuravam apenas sob a lógica hierárquica de dominação colonial. A conceituação de quilombo apenas sob o contorno unilateral das linhas da fuga, do isolamento e das representações sociais pouco expressivas ou mesmo inexistente reforça essa perspectiva de dominação (ALMEIDA, 1999). Esse conceito formulado a partir das lógicas de dominação e hierarquização social revela dimensões de “invisibilidades” (MIRANDA, 2016) que constituem o próprio entendimento sobre a história, a cultura e, conseqüentemente, sobre os desdobramentos sociais e políticos que dizem da organização dessas comunidades.

No caso das comunidades quilombolas, sua associação direta a um passado de fuga e isolamento denotava às suas reminiscências um caráter igualmente marginal e de segregação social. A criminalização e as condições de subalternização são marcas recorrentes que acompanham as construções simbólicas e as configurações sociais referentes às comunidades quilombolas, que se perpetuam em diferentes instâncias de organização social, inclusive a escola (MIRANDA, 2016).

Reconhecer-se como comunidade quilombola e demandar o reconhecimento de suas terras é também, nessa lógica contrária que se estabelece, lutar pelo reconhecimento cultural e histórico dessas comunidades e, assim, constituir uma identidade que ressignifica os conceitos erguidos a partir da relação “escravo/fuga”. Estudos como os de Almeida (1999), Mattoso (1990), Reis e Gomes (1996) abordam a organização dos quilombos e indicam outros fatores que desencadearam o surgimento dessas comunidades, conceituando-as como um fenômeno de movimento histórico e pulsante que ganha ressignificações conforme as dinâmicas sociais nacionais, mas também segundo as dinâmicas de cada comunidade.

Vemo-nos diante não mais de sujeitos colocados à parte da dinâmica social contemporânea, mas protagonistas, com autoria e identidades forjadas a cada novo tempo e novas configurações sociais e vivência em suas comunidades. As lutas pelos direitos sociais dessas comunidades inserem-se nesse novo contexto de entendimento sobre as comunidades. O Movimento Quilombola educa nosso olhar no sentido de trazer para o campo político marcas da insurgência histórica das comunidades quilombolas que se constituem, em grande parte, a partir do movimento de resistência ao modelo escravagista, sendo a fuga e o isolamento estratégias dessa reação.

O movimento de luta pela garantia dos direitos quilombolas é histórico e política. Traz em seu íntimo uma dimensão secular de resistência, na qual homens e mulheres negros buscavam o quilombo como possibilidade de se manterem física, social e culturalmente, em contraponto à lógica colonial e pós-colonial. No período pós-abolição, a população negra se manteve excluída do acesso a diversos direitos fundamentais e a luta pelos direitos quilombolas se somou às lutas da população negra de modo geral, sendo uma forte bandeira dos movimentos negros organizados durante os séculos XX e XXI. O processo de fortalecimento da luta pelos direitos quilombolas construiu, todavia, outra faceta importante do ponto de vista político-organizativo que é a constituição do movimento quilombola, com suas especificidades em relação ao movimento negro urbano.¹⁰

O espaço geográfico que abriga as comunidades quilombolas trazem marcas dessa insurgência espelhada, na atualidade, nas lutas dessas comunidades pela garantia de seus direitos territoriais. Essa outra lógica de entendimento se estabelece e produz, em contraponto à invisibilidade produzida pela lógica colonial, como um processo de “visibilidade” dessas comunidades, com foco na superação das desigualdades sociais (MIRANDA; LOZANO, 2018). Logo, quando nos afastamos da concepção estagnada de quilombo como terra de negros fugidos da escravidão e nos aproximamos das concepções de comunidades quilombolas que se sustentam na reinvenção cotidiana das resistências, também nos aproximamos da busca por outros entendimentos acerca das relações de construção dos direitos sociais dessas comunidades. A luta pelo reconhecimento jurídico de sua existência como comunidade, os esforços pela garantia da posse e titularidade de seu território, a garantia do direito à educação, saúde e saneamento básico em suas terras, e o direito de preservação de suas culturas revelam-se como essa reinvenção das resistências, e localizam as comunidades em uma dimensão de visibilidades insurgentes produzidas por esses sujeitos sociais (MIRANDA, 2016).

O Território Remanescente de Comunidade Quilombola é uma concretização das conquistas da comunidade afrodescendente no Brasil, fruto das várias e heroicas resistências ao modelo escravagista e opressor instaurado no Brasil colônia e do reconhecimento dessa injustiça histórica. Embora continue presente perpassando as relações socioculturais da sociedade brasileira, enquanto sistema, o escravagista vigorou até 1888 e foi responsável pela entrada de mais de 3,5 milhões de homens e mulheres prisioneiros oriundos do continente africano – embora haja discrepância entre as estimativas apresentadas. Além de oriundos dos antigos quilombos de escravos refugiados é importante lembrar que muitas das comunidades foram estabelecidas em terras oriundas de heranças, doações, pagamento em troca de serviços prestados ou compra de terras, tanto durante a vigência do sistema escravocrata quanto após sua abolição. [...] Embora desde 1988 a Constituição Federal do Brasil já conceituasse como patrimônio cultural brasileiro os bens materiais e imateriais dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, foi no Ato das Disposições Constitucionais Transitórias que foi reconhecido o direito dos remanescentes das comunidades dos quilombos que estivessem ocupando suas terras ter a propriedade definitiva da mesma, devendo o Estado emitir-lhes títulos respectivos. Entretanto, foi apenas em 2003, através do Decreto Federal Nº 4.8878 que foi regulamentado o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das

¹⁰ Disponível em: <http://conaq.org.br/quem-somos/>. Acesso em: 24 set. 2022.

comunidades dos quilombos, sendo o INCRA o órgão competente na esfera federal, havendo competência comum aos respectivos órgãos de terras estaduais e municipais.¹¹

Passemos agora aos referenciais teóricos que subsidiarão nossas reflexões sobre a docência. As análises sobre as docências são inspiradas pelos conceitos de repertório de Taylor (2013) e procurando ampliar nosso olhar sobre os elementos que passam a constituir o planejamento e as práticas docentes em escolas no território quilombola, considerando, nesse movimento, as contribuições de Arroyo (2012) acerca do currículo como território em disputa e sobre a perspectiva das humanas docências e sobre as dimensões constituintes do ofício de mestre (ARROYO, 2012; 2017) e outras pedagogias, e Hooks (2017), sobre a pedagogia engajada na educação.

Da reflexão de Arroyo (2012) extrairemos elementos para lermos os currículos escolares como construções compostas por escolhas marcadas por temporalidades e intencionalidades que operam na constituição dos repertórios acionados por docentes em seu planejamento pedagógico. Nessa perspectiva, o confronto inaugurado pela instituição da EEQ no que se refere à organização curricular das escolas levam à docência o desafio de incorporar em seu fazer pedagógico elementos que não compõem o repertório tradicional da educação escolar. O movimento feito por docentes nesse processo de revisão de sua atuação perpassa ainda suas trajetórias de vida e os níveis de engajamento (HOOKS, 2017) profissional ante seu contexto de atuação. Ainda, a identidade territorial é acionada, na organização da modalidade, como um aspecto relevante, inclusive, para a designação de profissionais que atuarão nas chamadas escolas quilombolas. Ser da comunidade e atuar profissionalmente na escola ou ser da escola e passar a dialogar com a comunidade com base na necessidade imposta por força de lei são aspectos que nos conduziram na reflexão sobre as formas de ser docente no quilombo, portanto nos conduziram sobre a reflexão acerca das docências que se encontram nessas escolas. O território quilombola é, nessa lógica de entendimento acerca da docência, o ponto determinante para a constituição de novos repertórios e, como o elo (quer seja pelo pertencimento ao território, quer pelo engajamento assumindo diante da nova dinâmica de trabalho) traz para a política instaurada pela implantação da modalidade uma tônica que se apoia em outras racionalidades, até então desconsideradas na estruturação da educação básica.

Feita a apresentação dos principais referenciais teóricos que balizarão nossas análises, vamos agora nos deter nas estratégias metodológicas mobilizadas, nesta tese, para a construção dos dados. Em desdobramento à pesquisa participante, realizamos exame preliminar dos planos

¹¹ Disponível em: <http://conaq.org.br/quem-somos/>. Acesso em: 24 set. 2022.

de curso desenvolvidos a partir do curso *Afirmado direitos*, também um levantamento de caráter bibliográfico realizado no banco de teses e dissertações da Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), com foco nas produções sobre a educação quilombola. O levantamento, realizado com recorte no período entre 2015 e 2019, procurou dar sequência ao estado da arte executado entre os anos de 2003 e 2014, conforme descrito em Silva, Regis e Miranda (2018). O resultado dessa etapa da pesquisa se encontra apresentado no segundo capítulo deste trabalho, cujo objetivo é verificar em que medida e de que forma as pesquisas acadêmicas recentes em EEQ apresentam as categorias políticas públicas educacionais, território quilombola e docências.

Outra estratégia metodológica mobilizada para levantamento de dados assumiu um caráter “netnográfico”,¹² fazendo-se necessária para se efetuar um mapeamento das notícias publicadas no canal oficial da SEE/MG referentes à EEQ e, assim, ser possível reconstruir as narrativas de governo, na gestão 2015-2019, sobre a instauração de uma política educacional para a EEQ. Esse levantamento foi realizado entre os meses de janeiro e agosto de 2020, por meio de buscas por palavra-chave “educação quilombola”. Os dados coletados com essa estratégia foram incorporados principalmente no capítulo 3, cujo objetivo é efetuar uma análise do processo de constituição de políticas educacionais voltadas para o território quilombola e destacar o protagonismo do Movimento Negro nesse processo.

A pesquisa de campo foi outra estratégia metodológica mobilizada neste trabalho, para levantamento de dados. Conforme já foi assinalado anteriormente, em razão de nosso itinerário vivencial-acadêmico, a comunidade quilombola de Pinhões e a Escola Estadual Padre João de Santo Antônio constituíram-se como o lócus da pesquisa, na qual contamos com a participação, por meio de entrevistas, de docentes que atuam ou atuaram na escola e da diretora da escola. A entrevista semiestruturada foi a ferramenta metodológica adotada, com ajustes para a realização por videochamada e por conversas de áudio pelo WhatsApp. Inicialmente contactamos docentes e membros da comunidade de Pinhões que participaram do curso *Afirmado direitos*. Posteriormente, realizamos entrevistas com outros, outras docentes indicados por eles, totalizando 7 entrevistas realizadas, das quais 6 assinaram os termos de livre consentimento,

¹² O trabalho *Virtual ethnography*, de Christine Hine (2000), “consolida o uso do termo ‘virtual’ ao se referir a uma metodologia que propunha adaptar os preceitos da etnografia para o estudo das práticas sociais e culturais intermediadas pelo uso da internet”. É citado “o uso dos termos ‘etnografia digital’, ‘etnografia on-line’, ‘etnografia na internet’, ‘etnografia conectiva’, ‘etnografia da rede’, ‘ciberetnografia’, ‘netnografia’ para denominar métodos de apropriação da etnografia em ambientes virtuais [...] o termo ‘netnografia’ (está) em consonância com Kozinets (2014), para quem o neologismo ‘netnografia’ parece sintetizar bem a ideia de uma etnografia ou acompanhamento, contato prolongado com determinada comunidade por meio da internet” (DOROTÉIO, 2020, p. 38).

sendo estas as utilizadas como fonte de dados para esta pesquisa. Por meio da escuta desse grupo, procuramos perceber elementos referentes ao processo de implantação da modalidade de EEQ no território de Pinhões. Além das entrevistas, as observações registradas em caderno de campo, nas duas visitas à comunidade, em 2019 e 2022, fecham o conjunto de estratégias metodológicas mobilizadas nesta pesquisa.

Quadro 1 - Identificação dos entrevistados e entrevistadas

	Docente	Formação	Idade	Cor/raça	Vínculo território	Vínculo escola	Entrada na pesquisa
A	Adriano Eduardo	Ciências Biológicas	38	Parda	Nasceu e vive no quilombo, e a família também.	Docente designado.	<i>Afirmando direitos</i>
B	Márcia Siqueira	Educação Especial, História e Pedagogia	29	Parda	Nasceu no Quilombo de Mato do Tição, mas vive no Quilombo de Pinhões, desde 2012.	Docente designada.	<i>Afirmando direitos</i>
C	Sônia Araújo	Pedagoga	51	Preta	Nasceu e vive no quilombo, e a família também.	Já trabalhou como docente designada.	<i>Afirmando direitos</i>
D	Márcio Eustáquio	Bacharel Física	42	Parda	Nasceu e vive no quilombo, e a família também.	Já trabalhou como docente designado.	Indicação
E	Ângela Maria	Letras	46	Amarela	Não nasceu, mas vive no Quilombo de Pinhões, desde 2006.	Já trabalhou como docente designada.	Indicação
F	Paola Catharine	Educação Física	36	Parda	Não nasceu, mas vive no Quilombo de Pinhões, desde 2015.	Diretora da escola (designada).	Indicação

Fonte: elaborado pela autora.

Um primeiro contato com a instituição, já no contexto desta pesquisa, foi feito em conversa com a diretora da escola, com o objetivo de explicar os propósitos da pesquisa. Um segundo momento se deu com minha apresentação à equipe docente da escola, na ocasião da feira de cultura, realizada em novembro de 2019, ocasião em que tive contato com estudantes e acesso aos trabalhos produzidos ao longo do ano. A etapa posterior correspondeu às entrevistas que, inicialmente, teriam o enfoque narrativo-episódico, contudo, ante as impossibilidades impostas pela pandemia de covid-19,¹³ fez-se necessário ajustar a ferramenta metodológica.¹⁴

Realizadas entre o 2º semestre de 2020 e 2º semestre de 2021, de modo remoto, as entrevistas procuraram evidenciar as vozes daquelas, daqueles que vivenciam ou vivenciaram, em sua prática docente, os desafios da implantação da modalidade EEQ. Para isso, um formulário do *Google Forms* foi disponibilizado para os docentes, as docentes, para registro de informações de identificação. As situações vividas pelos participantes da pesquisa, no contexto do teletrabalho¹⁵ imposto pela pandemia de covid-19, trouxeram para as entrevistas questões pertinentes ao trabalho docente no território quilombola sob a perspectiva do ensino remoto. Essas questões também foram consideradas na investigação desta tese.

Ainda, entre os meses de agosto e outubro de 2021, foram realizadas visitas às redes sociais da escola¹⁶ e da comunidade quilombola de Pinhões.¹⁷ As publicações encontradas

¹³ Em 16 de janeiro de 2020, a Organização Mundial de Saúde (OMS) emitiu o primeiro alerta epidemiológico sobre o novo coronavírus. Nesse documento, há o relato dos primeiros casos da doença causada pela contaminação com o vírus e sobre os riscos de infecção em larga escala. Na sequência, a OMS decretou, em 30 de janeiro do mesmo ano, que o surto causado pelo novo coronavírus constituía-se como uma emergência de saúde pública de importância internacional (ESPII), o mais alto nível de alerta da OMS, segundo o Regulamento Sanitário Internacional (RSI). A ESPII é considerada, nos termos do RSI, “um evento extraordinário que pode constituir um risco de saúde pública para outros países devido à disseminação internacional de doenças; e potencialmente requer uma resposta internacional coordenada e imediata”. Era a sexta vez na história que uma ESPII fora declarada. As outras foram: 25 de abril de 2009 (pandemia de H1N1), 5 de maio de 2014 (disseminação internacional de poliovírus), 8 agosto de 2014 (surto de ebola na África Ocidental), 1º de fevereiro de 2016 (vírus zika e aumento de casos de microcefalia e outras malformações congênitas), 18 de maio de 2018 (surto de ebola na República Democrática do Congo) (ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DE SAÚDE, 2020).

¹⁴ Em virtude do cenário imposto pela pandemia de covid-19 e a necessidade sanitária do isolamento social, a etapa das entrevistas, previstas para o 1º semestre de 2019, somente ocorreu a partir do segundo semestre do mesmo ano, por meio de conversas de áudio pelo aplicativo *WhatsApp* e, no primeiro semestre de 2021, por meio de ferramentas de videoconferência.

¹⁵ “Prestação de serviços preponderantemente fora das dependências do empregador, com a utilização de tecnologias de informação e de comunicação que, por sua natureza, não se constituam como trabalho externo” (art. 1º, Lei nº 13.467, de 13 de julho de 2017).

¹⁶ Escola Estadual Padre João de Santo Antônio. Disponível em: <https://www.facebook.com/profile.php?id=100009812140290> e <https://www.instagram.com/explore/locations/160194897458481/escola-estadual-padre-joao-de-santo-antonio/>. Acesso em: 19 jul. 2022.

¹⁷ Comunidade de Pinhões. Disponível em: <https://www.facebook.com/aqpquilombos> e <https://www.instagram.com/explore/locations/125497228090356/quilombo-de-pinhoes/>. Acesso em: 30 nov.

nesses espaços virtuais passaram a compor o conjunto de dados referentes às ações da Escola Estadual Padre João de Santo Antônio, no contexto mais amplo do território onde ela se insere. O exame dos dados advindos das entrevistas e dos documentos produzidos pelos docentes em sua participação no curso *Afirmando direitos* endossam as reflexões propostas ao longo da tese. O percurso metodológico encerrou-se com uma visita ao território de Pinhões, em março de 2022, momento em que houve o encontro entre os dados produzidos, as reflexões teóricas desenvolvidas e a tese proposta. No que se refere aos pressupostos e princípios que nortearam o manejo das estratégias metodológicas acima descritas, vale destacar que todas elas foram inseridas no horizonte das abordagens não extrativistas e colaborativas de pesquisa. Nesse sentido, a possibilidade de desenvolver uma pesquisa sob a perspectiva não extrativista, tal qual preconizado por Santos (2019), colocou em destaque a necessidade de construção metodológica de uma pesquisa realizada “com e por”, em contraposição aos processos de investigação realizados “sobre” os “outros sujeitos” (ARROYO, 2017).

Numa tentativa de afastar-se daquilo que Santos (2019) descreve como sendo uma ação extrativista e aproximar-se de um fazer investigativo não hierarquizado, nossa pesquisa se orientou também por aquilo que Silva (1995) preconizou ao eleger alguns debates sobre a diversidade e a diferença como elementos importantes para os estudos culturais e a educação. O autor destacou os limites das teorias multiculturalistas e chamou a atenção para outras possibilidades de leitura sobre as identidades que se formam nas diferenças. Para o autor, seria impraticável desconsiderar essas identidades, ainda que sob dimensões variadas de silenciamento, em processos que visem à compreensão da realidade educacional (SILVA, 2019). A exigência de debruçar-se sobre “novos sujeitos” a partir da leitura e interpretação das identidades insurgentes e dos desafios que surgem da consideração dessa perspectiva é uma ação política que implica, ainda segundo o autor, um esforço no sentido de buscar entrelaçar a existência desses *outros* nas dimensões curriculares, nos processos de organização da educação básica bem como nas relações sociais estabelecidas entres os sujeitos e no campo das investigações científicas sobre a educação.

Esses princípios metodológicos tensionam as pedagogias. Conforme assinala Arroyo (2017), “outros sujeitos” se desvencilham da condição de alienígenas e chegam aos bancos universitários, fazendo surgir novas exigências pedagógicas. É o caso, por exemplo, dos movimentos sociais que colocam, no universo das pesquisas acadêmicas, temas, problemas e objetivos de pesquisa que interrogam as chamadas linhas abissais apresentadas por Santos

(2007). Em especial, o Movimento Negro e o Movimento Quilombola, em sua condição de “movimento educador” (GOMES, 2017), traduzem, em sua militância (política, cultural, acadêmica), a emergência de outras pedagogias e outras matrizes epistemológicas a serem incorporadas à educação. A “artesanaria” dos saberes que nascem das linhas abissais (SANTOS, 2019) anuncia uma mudança epistemológica. Essa “artesanaria”, que abarca uma autoria de produção, é apresentada às pesquisas sociais, sobretudo no campo da educação, a partir da chegada de pesquisadoras e pesquisadores que trazem em si e em suas vivências o tão cobiçado “objeto de pesquisa”.

Assim, é necessário que se considerem produções acadêmicas como a de Correa (2018), que se apresenta como uma produção do “outro lado da linha”. Investigações como a realizada por essa pesquisadora indígena denunciam a inexistência imposta pelas epistemologias do Norte e propõe a modelagem de outras possibilidades, que se aproximam da concepção acerca das epistemologias do Sul (SANTOS, 2019)¹⁸ de condução das pesquisas e do conhecimento enunciado que ampliem o entendimento sobre as identidades produzidas nas diferenças e valorizem outros saberes e outras formas de refletir sobre a construção desses saberes.

Essa “artesanaria” se expressa também nos processos de delimitação dos objetivos de pesquisa e das metodologias usadas para investigação e nas exigências de valorização da voz anunciada no texto acadêmico produzido, que deve deixar a transcrição e alcançar a citação. Walsh (2013) defende que essas vozes se tornam audíveis a partir da perspectiva de luta e de busca pela emancipação social. Trata-se, portanto, de vozes de resistência, as quais passaram por aquilo que Evaristo (2020) chama “escrevivência”, isto é, passaram pelo processo em que vozes silenciadas afirmam a necessidade de “incomodar” as estruturas postas. O desafio metodológico que aqui se extrai é o de que vozes historicamente silenciadas apareçam nos percursos da pesquisa, o que exige fazer “na” pesquisa e “da” pesquisa um espaço capaz de trazer as vozes e não somente suas transcrições. Para tanto, é necessário que empregemos “metodologias híbridas” “que combinem metodologias próprias das comunidades com

¹⁸ Inicialmente centrada na crítica do conhecimento científico, atualmente a epistemologia tem a ver com a análise das condições de produção e identificação do conhecimento válido, bem como da crença justificada. Tem, por conseguinte, uma dimensão normativa. Nesse sentido, por exemplo, “as epistemologias do Sul desafiam as epistemologias dominantes em dois níveis diferentes. Por um lado, consideram crucial a tarefa de identificar e discutir a validade de conhecimentos e de modos de saber não reconhecidos como tal pelas epistemologias dominantes. Concentram-se, dessa forma, em conhecimentos ‘inexistentes’, assim considerados pelo fato de não serem produzidos de acordo com as metodologias aceitáveis, ou mesmo inteligíveis, ou porque são produzidos por sujeitos ‘ausentes’, sujeitos concebidos como incapazes de produzir conhecimento válido devido à sua impreparação ou mesmo à sua condição não plenamente humana” (SANTOS, 2019, p. 19).

metodologias desenvolvidas pela ciência extrativista e que são agora usadas de modo contra-hegemônicos” (SANTOS, 2019, p. 220). É também o que Correa (2018, p. 36) destaca:

O maior desafio seria o de demarcar e reinscrever o espaço acadêmico segundo a nossa própria lógica e visões de mundo. Mostramos que somos indígenas e que a história que contavam sobre nós consistia em uma história única, hegemonicamente construída, entretanto, agora reivindicamos também a oportunidade de construir histórias como contranarrativas, por meio da autonomia de contar a nossa própria versão.

A contranarrativa que a autora apresenta em seu trabalho dissertativo é a marca da transposição presente em pesquisas recentes nas quais os sujeitos-objetos de pesquisa assumem a posição de sujeitos-pesquisadores. Esse movimento de transposição é crucial para outra modelagem metodológica, na qual a produção de uma contranarrativa se apresenta como uma ferramenta decolonial e leve-nos a nos confrontar com uma nova produção acadêmica.

Esta tese se serviu também da experiência consignada na pesquisa *Kupkrã-Antena: novos modelos de educação escolar entre indígenas e quilombolas no Brasil*. Resultante do trabalho *Práticas educativas no território quilombola de Pinhões – Santa Luzia – Minas Gerais/Brasil* (MIRANDA; SILVA; CUNHA, 2021) que marca o encontro de duas pesquisas realizadas em um mesmo campo, em um mesmo momento, porém por duas pesquisadoras com enunciações distintas e que interpelam o território também distintamente. Pela articulação dessas diferentes perspectivas, o território de Pinhões é pensado na horizontalidade que advém da reflexão de dois pontos de vista distintos, porém confluentes. A parceria estabelecida entre pesquisadoras do grupo de pesquisas Educação e Quilombos, que integra o Nera (Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Relações Étnico-Raciais e Ações Afirmativas) da FaE/UFMG, favoreceu a construção de dados importantes que subsidiaram as pesquisas subjacentes a essa tese.

A investigação foi marcada pelo diálogo e pela coexistência de olhares sobre o território, com base em um exercício cooperativo entre os “de dentro” e os “de fora” (SANTOS, 2019), o qual nasceu do encontro de duas pesquisadoras negras que analisam o mesmo território quilombola, mas sob perspectivas distintas. A pesquisadora Débora Azevedo Silva (2020), ao estudar Pinhões, oferece-nos uma perspectiva própria de sua vivência e pertença ao território, ao passo que meu olhar de pesquisadora não pertencente ao território, mas com vivências profissionais que me aproximam do campo das políticas públicas educacionais que afetam o território. Ambas resultaram em construções conjuntas que perpassam as duas pesquisas em uma escrita colaborativa tanto da dissertação quanto desta tese. Duas pesquisas cujos objetivos

perpassaram o mesmo território. Duas pesquisadoras negras que se dispuseram a pensar coletivamente as interseções de seus trabalhos.

A reflexão a partir das narrativas das primeiras professoras do território, apresentadas na dissertação de Silva (2020), acrescentou elementos importantes sobre a agência da comunidade de Pinhões em torno da educação escolar. Nas memórias evocadas pelas narrativas sobre a escola, vozes interpeladas por quem é de dentro do território (SILVA, 2020) interligam território e educação.¹⁹ Narrativa tecida pela ligação ancestral entre quem interpela e quem é interpelada (BUTLER, 2017). “Evidências” que não poderiam ser “extraídas” por nenhuma metodologia conhecida, mas somente compartilhados de forma colaborativa, tal como ocorreu ao longo do processo vivenciado em razão da referida pesquisa. Ao colocarmos em diálogo os dados advindos das narrativas coletadas para a pesquisa de dissertação e os dados acerca das políticas públicas educacionais em Minas Gerais inerentes ao processo de construção desta tese, tem-se a constatação das variadas estratégias adotadas pela comunidade em busca do acesso à educação escolar.

Além do mais, devido às restrições impostas pela pandemia de covid-19, pode-se dizer que o território de Pinhões foi-nos apresentado pelas lentes de quem pesquisa seu próprio território,²⁰ em outros termos, os diálogos estabelecidos com a pesquisadora e quilombola de Pinhões, Débora Silva, permitiram um tipo de proximidade com o território ante a impossibilidade de fazê-lo presencialmente, pois, assim como nas demais escolas estaduais, a EEPAJOSA, lócus de nossa pesquisa, teve suas atividades suspensas inicialmente e, posteriormente, deu-se início ao atendimento remoto em razão da pandemia.

O cenário de medo, incertezas, tristeza e perdas humanas e materiais que a pandemia de covid-19, causada pelo vírus SARS-CoV-2 ou novo coronavírus, fez instaurar no planeta e a forma particular como esse cenário se articula ao contexto político brasileiro em 2020-2021 trouxeram a essa pesquisa desafios de ordem metodológica e de cumprimento do cronograma. Cabe aqui destacar que, de maneira direta ou indireta, a pandemia de covid-19 alterou

¹⁹ Observou-se que, mesmo antes de uma moldura normativa, a comunidade quilombola de Pinhões demandava por uma escola presente no território. O deslocar físico da escola pelo território de Pinhões ao longo da história da comunidade, a memória da educação narrada pelas primeiras professoras da comunidade e o momento atual da Escola Pe. João de Santo Antônio expressam a agência da comunidade em torno da educação escolar.

²⁰ Somente a leitura da dissertação de Silva (2020), todavia, não resultaria na construção aqui descrita. As conversas, as trocas de mensagens, a escrita conjunta e respeitosa de um relatório de pesquisa, as contribuições e compartilhamento de dados por ambas as pesquisadoras, o cuidado e a afetividade dizem de uma perspectiva diaspórica que conecta duas mulheres negras e deságua na produção de conhecimento, de saberes que nascem no e do reconhecimento de si na outra, no outro (WALKER, 2018).

globalmente o curso da vida, entretanto essa alteração se deu de modo mais cruel nos grupos sociais de maior vulnerabilidade.²¹

No que diz respeito especificamente ao impacto da pandemia em comunidades quilombolas, a Conaq (Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas) criou um observatório próprio para monitorar a situação.²² É possível observarmos, ante os dados apresentados pela Conaq sobre a pandemia nos territórios quilombolas, que a mesma lógica de subalternização e invisibilidades que ocorrem em relação aos direitos sociais das comunidades também se encontra presente no que se refere às políticas de controle e combate à pandemia nas comunidades quilombolas. Há, portanto, uma sobreposição de precariedades que atinge as comunidades nesse momento de crise sanitária. Por meio da mobilização das entidades quilombolas, as comunidades quilombolas foram inseridas nos grupos prioritários para a campanha de imunização por meio da vacina, contudo, observou-se alto índice de contaminação e expressivo números de óbitos, refletindo a condição estrutural que indubitavelmente subalterniza essas comunidades.

No contexto educacional, cada rede de ensino organizou-se de modo a ofertar estratégias e ferramentas de acesso aos conteúdos escolares. O PET (Plano de Estudos Tutorados),²³ no

²¹ A Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz) esteve à frente dos estudos sobre o impacto e controle da pandemia e criou o Observatório da Covid-19, iniciativa que visou a ampla divulgação dos dados da pandemia e sobre os avanços da ciência no controle e combate aos efeitos da pandemia. Dentre os estudos publicados pelo observatório destacamos o eixo que trata dos impactos sociais, econômicos, culturais e políticos decorrentes da pandemia. Neste eixo a Fiocruz destaca a reverberação da pandemia, de forma drástica, para além dos quadros de saúde. Neste sentido, ganha destaque as relações sociais construídas historicamente em torno das enfermidades que, para além das questões biológicas trazem em si reflexos das disputas políticas e das desigualdades socioeconômicas das populações afetadas: “A estimativa de infectados e mortos concorre diretamente com o impacto sobre os sistemas de saúde, com a exposição de populações e grupos vulneráveis, a sustentação econômica do sistema financeiro e da população, a saúde mental das pessoas em tempos de confinamento e temor pelo risco de adoecimento e morte, acesso a bens essenciais como alimentação, medicamentos, transporte, entre outros” (FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ, 2021).

²² Conforme apresentado no boletim epidemiológico da Conaq, em 9 de janeiro de 2021, as comunidades quilombolas enfrentam o descaso dos Poderes Públicos, decorrentes do racismo institucional, ante os desafios impostos pela pandemia ao território: “A invisibilidade do alastramento da doença em territórios quilombolas revela uma situação potencialmente drástica, que não tem recebido a atenção devida das autoridades públicas e dos meios de comunicação dominantes. Dados da transmissão da doença em territórios quilombolas são subnotificados, pois muitas secretarias municipais deixam de informar quando a transmissão da doença e morte ocorre entre pessoas quilombolas. [...] Devido à falência estrutural de sucessivos governos e dinâmicas de racismo institucional, os quilombos não contam com um sistema de saúde estruturado, ao contrário, os relatos da maior parte dos quilombos é de frágil assistência e da necessidade de peregrinação até centros de saúde melhor (*sic*) estruturados. As condições de acesso à água em muitos territórios é motivo de preocupação, pois também dificulta as condições de higiene necessárias para evitar a propagação do vírus. Essa situação tende a se agravar exponencialmente com as consequências sociais e econômicas da crise da COVID-19 na vida das famílias quilombolas” (COORDENAÇÃO NACIONAL DE ARTICULAÇÃO DAS COMUNIDADES NEGRAS RURAIS QUILOMBOLAS, 2021).

²³ O PET é um conjunto de atividades de todos os componentes curriculares de cada etapa de ensino que os estudantes devem realizar em casa para dar continuidade a seu processo de ensino e aprendizagem. O material é a

âmbito do Sistema Educacional de Minas Gerais, foi a alternativa adotada. Essa nova forma de atuação escolar levou desafios ao trabalho docente que se somaram aos desafios de ordem pessoal. Os docentes entrevistados narram sua perspectiva acerca da vivência da pandemia e destacam suas impressões sobre os impactos desse momento para a educação, sobretudo a educação escolar no território de Pinhões. Aspecto que retomaremos do capítulo 5 deste trabalho.

A composição metodológica desta tese, também na perspectiva colaborativa apresentada anteriormente, complementa-se, já no período da revisão textual, com os aportes de colegas que também integram o grupo de pesquisa Cyberterreiro, que, com base em seu campo de atuação profissional na área de artes visuais, dão contribuições para que os achados de pesquisa estejam expressos nesta tese sob outras tessituras textuais que não somente a palavra escrita. A elaboração visual do dispositivo conceitual, o tratamento das imagens e a criação de uma identidade visual para a tese constituem, mais que um processo de formatação do texto final, um esforço coletivo de buscar, também para a escrita do texto, a expressão de outras racionalidades possíveis de serem mobilizadas no processo da construção epistemológica que aqui propomos.

Feitas todas essas considerações, fecharemos nossa introdução apresentando o plano desta tese. Assim, no segundo capítulo, *A educação escolar quilombola nas pesquisas acadêmicas (2015-2019)*, tivemos oportunidade de testar a fecundidade da tríade conceitual “política pública”, “território”, “docência”, elaborando, com base nela, uma grade analítica que muito foi útil para a análise do levantamento bibliográfico feito no banco de teses e dissertações da Capes defendidas entre 2015-2019 com foco nas produções acadêmicas que versam sobre a educação quilombola. O entrecruzamento da tríade conceitual “políticas públicas educacionais”, “território quilombola” e “docências” com os aportes dos teóricos mencionados possibilitou-nos a extração de alguns elementos que servirão de balizas teóricas para as análises dos trabalhos acadêmicos selecionados. Nos capítulos seguintes desta tese, abriremos diálogo entre as apreensões aqui construídas e os dados de campo desta pesquisa. O terceiro capítulo, *A modalidade educação escolar quilombola em Minas Gerais: política da/na encruzilhada*, é destinado à análise das políticas públicas educacionais e à construção da modalidade na Rede Estadual de Minas Gerais. O quarto, *Pinhões: território quilombola*, destina-se a apresentar a comunidade com base nos dados da “netnografia”, das pesquisas acadêmicas já realizadas sobre

principal ferramenta e o instrumento estruturante desenvolvido para o regime de estudo não presencial, ofertado pela SEE/MG, ao longo da pandemia, momento em que as atividades escolares presenciais estão suspensas.

a comunidade e dos registros feitos na ocasião das visitas ao campo de pesquisa. Nesse capítulo, que ocupa uma centralidade estrutural no conjunto da tese da mesma forma que o território se encontra na centralidade da tríade conceitual, busca-se basicamente examinar a relação entre escola e território. No quinto capítulo, *Repertórios da docência no território quilombola*, abordamos as docências que se conjugam no território quilombola por meio da interpelação de seus repertórios.



netnografia com Pinhões



Pajosa Educ

Seguir

Mora em Santa Luzia (Minas Gerais)

Veja as informações na página Sobre de Pajosa





CAPÍTULO 2

A EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA NAS PESQUISAS ACADÊMICAS (2015-2019)

2 A EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA NAS PESQUISAS ACADÊMICAS (2015-2019)

Este capítulo se dedica à análise do levantamento bibliográfico feito no banco de teses e dissertações da Capes, com foco nas produções acadêmicas que versam sobre a EEQ. O levantamento, realizado com recorte no período entre 2015 e 2019, evidenciou aspectos comuns às pesquisas sobre EEQ no tocante à presença reflexiva sobre as categorias políticas públicas educacionais, território quilombola e docências, categorias estas que comparecem na constituição política das reivindicações dos Movimentos Negro e Quilombola, e se expressam nas normativas decorrentes dessas reivindicações.

Visando a apreender das produções acadêmicas aqui analisadas substratos que dizem sobre a EEQ, buscamos, para além do mapeamento das produções, angariar subsídios para a verificação da hipótese proposta: a EEQ se constitui pelo entrecruzamento dos cenários postos pelas políticas educacionais, as demandas advindas do território quilombola e o confronto posto aos repertórios docentes pelas políticas e pelo próprio território.

2.1 A leitura-reflexão de teses e dissertações sobre a educação escolar quilombola defendidas entre 2015 e 2019

A leitura do estado da arte sobre educação e quilombo, publicado em 2018, com enfoque nas produções de 2002 a 2014, bem como a busca, no portal da Capes, por teses e dissertações produzidas entre 2015 e 2019, com vistas a situar a problemática desta pesquisa no campo das investigações acadêmicas, constituem parte das estratégias metodológicas utilizadas na investigação a qual se refere esta seção.

Ferreira (2002) diz que as pesquisas denominadas como “estado da arte” ou “estado do conhecimento” trazem o desafio comum de procurar mapear e discutir

Uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado (FERREIRA, 2002, p. 258).

No tocante a esta pesquisa de doutorado, o levantamento realizado, embora não tenha o caráter de estado da arte, por concentrar-se em uma única área de conhecimento, também procurou mapear as dimensões privilegiadas nas pesquisas no que se refere à educação escolar quilombola.

Sendo uma metodologia de caráter inventariante e descritivo (FERREIRA, 2002), o estado da arte favorece a leitura de dado fenômeno com base nas categorias presentes em cada trabalho analisado e no conjunto das obras selecionadas. Dessa forma, ao lançar mão de uma estratégia metodológica que se aproxime das pesquisas do tipo estado da arte, buscamos realizar uma leitura acerca da EEQ, com base nas categorias “políticas públicas educacionais”, “território quilombola” e “docências”, procurando mapeá-las nas produções localizadas, por entendermos que essas categorias se fazem presentes na constituição da modalidade.

Entre os meses de julho e agosto de 2020, foi realizado o levantamento no Portal Capes,²⁴ sendo o último acesso para atualização realizado em 25 de agosto de 2020. Os registros da Capes foram acessados, via portal de dados abertos, para os dados até 2018. Para acesso às informações de 2019, foi realizada a busca no catálogo de teses da Capes (COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR, 2020). Foram utilizadas quatro chaves de pesquisa: “QUILOMBO”, “QUILOMBOLA”, “quilombo” e “quilombola”, tendo sido encontrados 210 resultados. Destes, 118 tratam da interseção educação e quilombo.

Silva, Regis e Miranda (2018) apontaram que “a produção acadêmica sobre o tema educação e quilombos intensificou-se a partir de 2007, saltando de uma pesquisa concluída em 2006, para cinco em 2007. O ápice foi registrado em 2011, com a conclusão de 11 (onze) pesquisas”. Segundo o mesmo estudo, foram realizadas 9 teses e 40 dissertações de 2003 a 2014, o que indica um crescimento considerável no número de pesquisas que se refere à temática quilombola no Brasil. Considerando o atual levantamento realizado, observa-se um aumento significativo dessas produções, como apresentado na tab. 1, com relevância para as pesquisas realizadas no âmbito do mestrado profissional, como apresentado na tab. 2.

Tabela 1 - Total de produções por ano

Ano	Produções
2015	39
2016	29
2017	56
2018	52
2019	34

Fonte: elaborado pela autora.

²⁴ A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) é uma fundação vinculada ao Ministério da Educação do Brasil e atua na expansão e consolidação da pós-graduação *stricto sensu* em todos os Estados brasileiros.

Tabela 2 - Número de produções por níveis de pós-graduação

Mestrado	Mestrado profissional	Doutorado
137	26	47

Fonte: elaborado pela autora.

Nosso esforço metodológico compreende não somente a catalogação das pesquisas realizadas no recorte temporal proposto. Procuramos também evidenciar a fortuna crítica acumulada em torno da categoria EEQ e, assim, dizer da densidade desse campo investigativo nas produções em educação. Com vistas a esse propósito, optamos por não considerar apenas os dados bibliográficos descritivos das pesquisas. A leitura realizada considerou as informações apresentadas nos resumos das teses e dissertações. Atentamos, ainda, para o que Ferreira (2002) pontua acerca dos resumos que trazem uma perspectiva representativa da pesquisa, sendo um gênero textual construído com base em regras e formatações específicas a cada situação de seu uso.

A leitura dos resumos somente pode não atender à necessidade prevista no estado da arte? Um resumo poderia ser lido como parte de um todo? Que relação poderia ser feita entre cada resumo e o trabalho que lhe deu origem? É possível um olhar metonímico para cada resumo? (FERREIRA, 2002, p. 267)

Diante desses questionamentos e desafios, optou-se também pela análise dos sumários, em busca de outros elementos que pudessem refinar nossa leitura e, assim, compor o esquadramento das categorias em destaque e, sublinhar, entre estas aquelas que dialogam com os objetivos desta pesquisa. Para o exame do material selecionado, elaborou-se uma grade analítica baseada na tríade conceitual “políticas públicas educacionais”, “território quilombola”, “docências”.

Considerando os tópicos com maior incidência nos trabalhos selecionados, a grade analítica ficou assim constituída: no âmbito das políticas públicas, tomaremos como principais balizas de análise as demandas e lutas sociais pela educação, a questão da organização escolar e a problemática dos marcos normativos regionais. No que se refere ao domínio da territorialidade, a articulação entre cultura, memória e religiosidade nas comunidades quilombolas e permanência de conflitos sociopolítico-econômicos nessas comunidades estarão na centralidade de nossa leitura-reflexão. Por fim, no âmbito da docência, serão tomados como balizadores de nossa análise os seguintes fatores: a relação entre repertório docente e a questão da pertença da docente, do docente ao território.

2.1.1 O processo de catalogação e categorização das pesquisas localizadas

A tríade conceitual (políticas públicas, território, docência) é estabelecida com base em nosso questionamento em torno dos elementos que constituem a educação quilombola. Essa tríade é aplicada às análises das teses e dissertações como forma de verificar seu alcance analítico e como estratégia para a composição do cenário investigativo acerca da EEQ.

O banco de teses e dissertações da Capes foi esquadrihado em busca de pesquisas acadêmicas, na área da educação, que, para além dos títulos, palavras-chave e resumos das produções, contivessem capítulos ou seções dedicados ao debate acerca de, pelo menos, um dos seguintes eixos: “políticas públicas educacionais”, “território quilombola” e “docências”. Sem descartar a existência de outros trabalhos acadêmicos defendidos entre 2015 e 2019 que também contemplassem os debates acerca dos eixos aqui propostos, para compor o contexto teórico das pesquisas recentes dentro do qual esta tese se insere, optamos por selecionar para análise os trabalhos elencados a seguir, que foram organizados segundo cada um dos elementos axiais, conforme explicitado no item anterior.

Nesse esquadrihamento, foram selecionadas 13 pesquisas que traziam, em sua estrutura de capítulos e/ou seções, referências às políticas públicas de EEQ. As teses e dissertações selecionadas foram então organizadas com base em três chaves de leitura, compostas a partir da incidência dos temas nas pesquisas analisadas:

- a) demandas e lutas sociais pela educação:** Alves (2019), Carvalho (2016), Melo (2016), Suelen Santos (2018), Scantamburlo (2018), Souza (2015), Souza (2017);
- b) organização escolar:** Alves (2019), Ferreira (2015), Franco (2018), Louzada (2017), Oliveira (2018), Scantamburlo (2018), Wanildo Sousa (2015);
- c) marcos normativos regionais:** Carvalho (2016), Ferreira (2015), Franco (2018), Gonçalves (2019), Medeiros (2017), Oliveira (2018).

Considerando o território como um dos eixos fundamentais das pesquisas sobre a EEQ, no levantamento feito no banco de teses e dissertações da Capes, foram selecionadas 16 produções acadêmicas, as quais foram agrupadas tendo como referencial duas chaves de leitura:

- a) cultura, memória e religiosidade:** Amorim (2017), Araújo (2019), Brasileiro (2019), Campos (2017), Costa (2019), Melo (2018), Oliveira (2018), Guilherme Rodrigues (2017), Santos (2017), Silva (2017), Soares (2018), Sousa (2018);

b) lutas sociopolíticas e econômicas: Amorim (2017), Brasileiro (2019), Campos (2017), Haerter (2017), Oliveira (2018), Queiroz (2017), Guilherme Rodrigues (2017), Santos (2017), Soares (2018).

No que diz respeito às docências como eixo das pesquisas em EEQ, a partir do levantamento bibliográfico feito no banco de teses e dissertações da Capes, 12 títulos publicados entre 2015 e 2019 foram selecionados, tendo como critério a existência de tópico, seção ou capítulo com enfoque na docência em território quilombola. As pesquisas foram agrupadas com base em três chaves de leitura:

- a) repertórios docentes:** Brasileiro (2017), Halda Silva (2018), Jairza Silva (2018), Jesus (2017), Joaklebio Silva (2018), Menezes (2017), Moraes Neto (2017), Pereira (2016), Suelen Santos (2018), Santos (2019), Silva (2017);
- b) atuação docente:** Brasileiro (2017), Halda Silva (2018), Jairza Silva (2018), Jesus (2017), Menezes (2017), Moraes Neto (2017), Serra (2017), Silva (2017);
- c) pertença do docente ao território:** Halda Silva (2018), Jairza Silva (2018), Menezes (2017), Pereira (2016), Suelen Santos (2018).

Destacamos aqui a relevância e a abrangência dos trabalhos selecionados. A densidade de dados presentes nas pesquisas revela a potência da temática educação escolar quilombola no campo das pesquisas educacionais e dizem também da urgência de mais articulações em torno da proposição de estudos acadêmicos que evidenciem o potencial existente no processo político de constituição da modalidade educação quilombola para a formulação de outras teorias pedagógicas.

2.2 As produções acadêmicas recentes acerca da educação escolar quilombola, à luz da tríade conceitual “políticas públicas educacionais”, “território quilombola” e “docências”

A leitura das teses e dissertações, sob o crivo das categorias políticas públicas educacionais, território quilombola e docências, trouxe-nos perspectivas importantes acerca da modalidade EEQ e sua constituição como uma política transgressora que amplia a noção do direito à educação e traz ao debate acerca da atuação docente elementos do território que ampliam ou tensionam à ampliação dos repertórios a serem acionados para essa atuação.

Os diferentes territórios quilombolas narrados nas pesquisas aqui em foco trazem aspectos particulares sobre a educação escolar. Também trazem dimensões comuns em relação à forma como a escola, a educação e as docências se entrelaçam a partir do processo de instituição política da modalidade.

2.2.1 Políticas públicas educacionais

A demanda por uma escola que atenda ao território quilombola compõe o conjunto de reivindicações das comunidades aos Poderes Públicos:

As comunidades quilombolas e sua luta por direitos fazem parte dos contextos nacional e internacional. Ao longo dos anos, juntamente com outros povos e comunidades considerados tradicionais e em articulação com outros movimentos sociais, os quilombolas, por meio de suas ações e atuação política, têm contribuído no processo de mudança no próprio campo jurídico, na aplicação e interpretação das leis, pressionando o Estado e o próprio Direito a realizar a devida relação entre os princípios da igualdade e da pluralidade. Questionam a tendência ainda hegemônica do Estado e do campo do Direito de aplicarem a lei de maneira neutra e indagam por que em sociedades reconhecidamente diversas e pluriculturais, como é o caso do Brasil, ainda é possível encontrar tanta resistência à garantia dos direitos dos coletivos sociais considerados diversos. É nesse campo que a discussão do “direito étnico” começa a ocupar mais espaço. E é também nesse campo que os quilombolas, enquanto coletivo étnico-racial e social, adquirem maior visibilidade na arena política (RESOLUÇÃO CNE/CEB nº 8/2012).

No Parecer CNE/CEB nº 16/2012, sustenta-se que as lutas pelo direito à educação se articulam a outras lutas, tais como pelo reconhecimento de suas identidades; pelo direito à memória e pela vivência de sua cultura. Nesse sentido, a escola ganha centralidade nas dinâmicas político-sociais que se desenrolam no território quilombola, visto que carrega em si a potencialidade de contribuir como os processos vivenciados pelas comunidades nas lutas por seus direitos sociais.

Os sujeitos sociais que protagonizam essas lutas expressam, conforme apresentado nas pesquisas aqui analisadas, uma aposta na educação escolar como um mecanismo importante para a constituição e sustentação das comunidades, sua história, memória e cultura. Outros dois movimentos observado nas pesquisas dizem da instituição de marcos normativos regionais que orientam a implantação da modalidade em Estados e Municípios brasileiros e dos caminhos trilhados pelas escolas para a organização pedagógica dentro dos preceitos das diretrizes e demais normativas referentes à EEQ. Observamos aqui que a modalidade EEQ se constitui como política pública com base nas demandas apresentadas pelos sujeitos coletivos dos territórios. O caminho constitutivo de normativas revela ainda a atuação protagonista do território diante dos Poderes Públicos, e a escola mantém-se no horizonte desse esforço.

2.2.1.1 Demandas e lutas sociais pela educação nas comunidades quilombolas

Ao analisarmos as produções acadêmicas que investigam a EEQ,²⁵ sob o prisma das políticas públicas, nota-se que há uma incidência da articulação do Movimento Negro e Quilombola em torno da educação, no modo como as comunidades se organizaram em torno da garantia do direito à educação escolar, em território quilombola. Na agenda política do Movimento Negro, a pauta quilombola soma-se ao debate sobre os processos de invisibilização histórica da população negra no cenário nacional e aos debates sobre as desigualdades sociais e econômicas que afetam a população negra no Brasil. A denúncia da inexistência de políticas públicas de caráter reparatório ante essas desigualdades e a demanda por ampliação dos direitos sociais fazem do Movimento Negro um ator político que identifica a educação como um importante “espaço-tempo passível de intervenção e de emancipação social” (GOMES, 2017, p. 25). Ademais, o Movimento Negro, no bojo de suas lutas sociais, conduz o debate sobre as dimensões do racismo estrutural (GOMES, 2005) para o seio das discussões sobre políticas públicas e, ao ressignificar e politizar afirmativamente a ideia de raça, não como uma conservação reguladora, mas como uma potência de emancipação (GOMES, 2017), coloca em destaque a dinâmica desconstrução das identidades étnico-raciais, algo que será preponderante para reivindicações sociopolíticas das comunidades quilombolas.

Sueli Carneiro (2005) nos chama atenção para as relações de dominação que operam sobre a organização da sociedade brasileira, onde o epistemicídio se estabelece como uma “tecnologia” que integra o dispositivo racialidade/biopoder e sustenta o processo de inferioridade intelectual operante nas relações sociais, políticas e culturais. A pesquisadora apresenta, em sua tese de doutorado, uma importante reflexão acerca dos estudos de Boaventura de Souza Santos (1995) quanto à violência colonial da qual decorrem o genocídio e o epistemicídio.

O genocídio que pontuou tantas vezes a expansão europeia foi também um epistemicídio: eliminaram-se povos estrangeiros porque tinham formas de conhecimento estrangeiro e eliminaram-se formas de conhecimento estrangeiro porque eram sustentadas por práticas sociais e povos estrangeiros. Mas o epistemicídio foi muito mais vasto que o genocídio porque ocorreu sempre que se pretendeu subalternizar, subordinar, marginalizar, ou ilegalizar práticas e grupos sociais que podiam ameaçar a expansão capitalista ou, durante boa parte do nosso século, a expansão comunista (neste domínio tão moderno quanto a capitalista); e também porque ocorreu tanto no espaço periférico, extraeuropeu e extranorte-americano do sistema mundial, como no espaço

²⁵ Consideramos que educação quilombola pode ser entendida como aquela que ocorre nas práticas cotidianas das comunidades, enquanto a educação escolar quilombola se configura como a que se desenvolve em uma dada instituição de ensino (MIRANDA; LOZANO, 2018, p. 513).

central europeu e norte-americano, contra os trabalhadores, os índios, os negros, as mulheres e as minorias em geral (étnicas, religiosas, sexuais) (SANTOS, 1995 *apud* CARNEIRO, 2005, p. 96).

Carneiro (2005) apresenta-nos, sob a luz dessa concepção de Santos, a projeção do modelo racial colonial na sociedade brasileira e avança sua reflexão sobre estas categorias (racialização e biopoder), no sentido de afirmar que o epistemicídio está para além da anulação e desqualificação do conhecimento dos povos subjugados. Afirma a pesquisadora que o epistemicídio se configura como “um processo persistente de produção da indigência cultural” (CARNEIRO, 2005, p. 97):

Para nós, porém, o epistemicídio é, para além da anulação e desqualificação do conhecimento dos povos subjugados, um processo persistente de produção da indigência cultural: pela negação ao acesso à educação, sobretudo de qualidade; pela produção da inferiorização intelectual; pelos diferentes mecanismos de deslegitimação do negro como portador e produtor de conhecimento e de rebaixamento da capacidade cognitiva pela carência material e/ou pelo comprometimento da autoestima pelos processos de discriminação correntes no processo educativo. Isto porque não é possível desqualificar as formas de conhecimento dos povos dominados sem desqualificá-los também, individual e coletivamente, como sujeitos cognoscentes. E, ao fazê-lo, destitui-lhe a razão, a condição para alcançar o conhecimento “legítimo” ou legitimado. Por isso o epistemicídio fere de morte a racionalidade do subjugado ou a sequestra, mutila a capacidade de aprender etc. (CARNEIRO, 2005, p. 97)

Ao defender o direito à educação, sobretudo em uma concepção alargada desse direito, o Movimento Negro e Quilombola evidencia as marcas do epistemicídio presentes no sistema nacional de educação básica. A escolarização da educação no território quilombola é narrada, nas pesquisas selecionadas, por moradores da comunidade, que trazem, em suas memórias, as lembranças das primeiras classes escolares no território e as de como o acesso à educação era difícil em tempos antigos. Embora os caminhos dessa institucionalização não tenham sido explorados nas pesquisas aqui analisadas, observamos que esse é um aspecto que se vê na forma como as comunidades narram a própria história e como descrevem a figura da escola no território. É notório, nessas narrativas, o destaque dado para a educação escolar como um valor a ser conquistado pelas comunidades.

Essa valorização da escola no contexto do território quilombola e os mecanismos utilizados pelas moradoras, pelos moradores das comunidades em busca do acesso à educação escolar estão em sintonia com a luta de outros movimentos sociais que também apostam na educação escolar como um direito social a ser cobrado dos Poderes Públicos. Essa luta pela educação escolar está no cerne daquilo que Arroyo (2003) denominou processo de reeducação política.

A escola vai deixando de ser vista como uma dádiva da política clientelística e vai sendo exigida como um direito. Vai se dando um processo de reeducação da velha cultura política, vai mudando a velha autoimagem que os próprios setores populares carregavam como clientes agraciados pelos políticos e governantes. Nessa reeducação da cultura política tem tido um papel pedagógico relevante os movimentos sociais, tão diversos e persistentes na América Latina (ARROYO, 2003, p. 30).

Os movimentos sociais, constituídos como efetivos sujeitos coletivos (GOMES, 2017) apresentam-se como protagonistas que educam e reeducam a sociedade para a reivindicação da educação como um direito a ser garantido por políticas públicas.

Quando tratamos dos direitos em comunidades quilombolas, observamos que esses sujeitos coletivos se organizam com base em seu vínculo com o território e compartilham experiências culturais que marcam a construção de sua identidade. Nesse sentido, as demandas pela educação escolar em território quilombola configuram-se como uma construção política interna e inerente a cada comunidade, mas que se interconecta ao campo das políticas públicas nacionais. É para essa direção que a pesquisa de Wanildo Sousa (2015) aponta. Além de mostrar que a busca da comunidade pelo direito à educação também se liga às demandas por outras políticas sociais, como o direito a saneamento básico e as questões referentes às relações de trabalho e subsistência das famílias, essa investigação destaca a atuação das famílias das comunidades no processo de garantia ao direito à educação no território e no enfrentamento das dificuldades que refletem o quanto esse direito é precarizado nos territórios quilombolas:

A escola nem sempre foi constante na comunidade, quando faltava professor ou por ocasião de altas enchentes, por se tratar de uma escola de várzea, o funcionamento da escola era interrompido. Novamente percebemos o trabalho de luta de algumas famílias pelo retorno das atividades da escola, certamente acreditando que uma das possibilidades de desenvolvimento social se conquista por meio da educação formal (SOUSA, W., 2015, p. 118).

Scantamburlo (2018), examinando, em sua pesquisa, os movimentos políticos internos das comunidades quilombolas do Município de Valença-BA pelo direito à educação escolar, destaca a questão da cessão de terreno para que a escola seja construída como sendo um momento crucial na luta pelo direito à educação formal nas comunidades quilombolas. Nota-se, todavia, que, na luta pelo direito à educação, essas comunidades organizam seu território de modo que a instituição escolar passe a figurar em seu meio, mesmo antes de o Poder Público exercer seu papel nesse sentido.

A entrevistada 3, por sua vez, salienta que a instituição nasce através de um grupo de agricultores que, percebendo a necessidade, busca apoio do poder público municipal para a construção da mesma. Um senhor da comunidade (*in memoriam*), fez a doação do terreno, sendo mais tarde homenageado pela escola, que leva o seu nome, na época era ele quem detinha a maior parte das terras que compunha a comunidade, segundo relato da professora que, por sinal, é neta dele (SCANTAMBURLO, 2018, p. 59).

Ainda examinando as formas como as comunidades se organizam, como sujeitos coletivos, em torno do direito à educação, observamos, na pesquisa de Carvalho (2016), a articulação entre esses movimentos sociais territorializados e outros movimentos sociais que também lutam pelo direito à educação para as comunidades quilombolas. Nesse estudo, a pesquisadora destaca que, perante os retrocessos políticos que acometeram o Estado do Mato Grosso,²⁶ entre os anos 2010 e 2015, quanto à EEQ, a organização dos movimentos sociais foi preponderante para a retomada das articulações em torno da construção de normativas capazes de assegurar esse direito nos territórios quilombolas.

Em contraponto, devido às pressões dos Movimentos Sociais, durante o segundo semestre do ano de 2015, o Estado de Mato Grosso, por meio do Conselho Estadual de Educação-CEE/MT, realizou Audiências Públicas para discutir e elaborar a Normativa que vai tratar da educação escolar quilombola no Estado de Mato Grosso. Para isso, foram selecionadas algumas comunidades quilombolas para sediar as reuniões, dentre elas a Comunidade Baixio, lócus desta pesquisa (CARVALHO, 2016, p. 91).

As audiências públicas são consideradas pela pesquisadora como uma retomada das “lutas travadas a favor de um projeto de educação que dê visibilidade às comunidades quilombolas e que contribui para a valorização de seus saberes, sua cultura” (CARVALHO, 2016, p. 91). Embora organizadas pelo Poder Público, a participação de representantes das comunidades quilombolas na construção das diretrizes para a educação escolar daquele Estado integram processo em que aquelas comunidades se descobrem e se aprendem como sujeitos de direitos (ARROYO, 2003). Nessa mesma direção, o trabalho de Souza (2017), ao refletir sobre o movimento de organização política que surge a partir da articulação de professoras das comunidades quilombola de Minas Gerais, nas regiões de Januária (Norte de Minas) e Berilo (Médio Vale do Jequitinhonha), ressalta como o curso de aperfeiçoamento em EEQ a professoras e professores da Rede Estadual de Ensino, denominado *Kizomba* e ofertado em 2014 pela FaE/UFMG, proporcionou uma vivência de formação que fomentou e deu vazão às demandas políticas pelos direitos das comunidades quilombolas envolvidas no curso. Essas reivindicações posteriormente foram apresentadas à gestão da Educação do Estado de Minas Gerais:

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

²⁶ Mato Grosso foi o Estado pioneiro na discussão e proposição de políticas para a educação escolar quilombola (OLIVEIRA, 2013).

2015, como estratégia para a efetivação das leis 10.639/0335 e 11.645/0836 (SOUZA, 2017, p. 51).

Suelen Santos (2018) também expressa, em seu estudo, elementos que coadunam com esse processo de descoberta e aprendizagem dos direitos pelas comunidades quilombolas. Em sua pesquisa de mestrado sobre a constituição Conselho Municipal de Desenvolvimento Social das Comunidades Quilombolas de Serro-MG, ela destaca que os desafios relacionados com a busca de representatividade e participação em estruturas da Administração Pública, então recentemente criadas, expressam dificuldades das próprias políticas públicas em contemplar as especificidades das questões inerentes aos direitos quilombolas. A pesquisadora afirma que, não havendo outro espaço na gestão política do Município para se discutir a EEQ, o referido conselho é tomado pelos representantes das comunidades para dar vazão às demandas educacionais.

[...] nos parece que o único espaço legítimo a tratar da educação escolar quilombola é mesmo o COMDESQ, já que equivocadamente inexistente representante quilombola no Conselho Municipal de Educação, importante instância que, aliás, possui significativas atribuições na gestão da modalidade dadas pela Resolução nº 8/2012 [...] O planejamento, a implementação e o controle (estatal e social) das políticas, no caso deste trabalho no campo da educação, requerem a superação de uma lógica setorializada que tem sido responsável pelo confinamento de temas que se inter-relacionam, o que se transformou em um desafio para o contexto brasileiro (SANTOS, Suelen, 2018, p. 120).

Ao ponderar sobre como a organização política setorializada dificulta o acesso aos direitos sociais, sobretudo ao direito à educação nas comunidades quilombolas, Suelen Santos (2018) destaca que a educação no território quilombola não se reduz aos aspectos formais previstos para o ensino regular.

E essa lógica setorializada, que ao longo do tempo foi se firmando como suporte para as políticas públicas e as ações que delas derivam, deve ser urgentemente repensada, principalmente quando se tem como foco a implementação da educação escolar quilombola, cuja regulamentação prezou pelo abandono dos limites que encarceram a educação na escola e tratou de se enveredar por outros caminhos para a emergência de novos horizontes. Qualquer tratamento que fuja da compreensão desta abrangência incorre em promover uma implementação deficiente da modalidade (SANTOS, Suelen, 2018, p. 123).

Assim, como evidencia a pesquisa de Melo (2016), pode-se afirmar que as demandas em torno da educação quilombola localizam-se na interseção de outros aspectos que não somente a redistribuição, de ordem material, do acesso à escola. As lutas pelo reconhecimento identitário, étnico-racial, entre outras, comparecem interligadas às demandas pela educação escolar e somam-se a outras perspectivas do direito como a que a pesquisadora apresenta:

O final da década de 2000 há uma inflexão na política nacional de educação infantil, dando início à construção de uma agenda de políticas públicas favorável ao direito à diferença, envolvendo as crianças do campo e os grupos étnicos [...] Nesse sentido, a abordagem de Rosemberg (2012, 2014) colabora para promover reflexões ao situar as tensões entre igualdade e diversidade na infância e o lugar das crianças quilombolas na escala de justiça social, na perspectiva de políticas redistributivas, de reconhecimento e de representação política (MELO, 2016, p. 84).

Essa perspectiva é corroborada pela pesquisa de Alves (2019), que descreve como a atuação das comunidades no âmbito das políticas públicas ultrapassam a mera conquista da institucionalização da escola por parte dos Poderes Públicos. A pesquisadora revela, em sua pesquisa no Quilombo Santa Rita do Bracuí, em Angra dos Reis-RJ, o protagonismo político da comunidade, que se dá por seus movimentos de resistência e “re-existência”:

Daqui para frente o que observamos no âmbito da experiência do quilombo Santa Rita do Bracuí e da sua escola local foram movimentos de atuação que expressam muito mais uma atuação da política de educação escolar quilombola do que a sua institucionalização propriamente dita. Quando nos referimos a uma atuação da política estamos querendo dizer que, para além do processo de implementação, há “um movimento que se dá fora da máquina formal da elaboração da política oficial” (BALL, MAGUIRE, BRAUN, 2016, p. 13), que pode ser identificado como a política em cena, em atuação, com suas limitações, porém feita pelos atores sociais e sujeitos da política dentro daquilo que chamamos de brechas da resistência e re-existência (idem) (ALVES, 2019, p. 224).

As reflexões e análises propostas pelas pesquisas até agora examinadas nos conduzem ao entendimento de Fraser (2009) sobre como as políticas públicas precisam caminhar no sentido de buscar a representação, o reconhecimento e a redistribuição como faces de promoção da justiça social. Nesse sentido, a representação dos interesses das comunidades, por meio da participação de seus membros em órgãos consultivos, como o conselho em questão, precisa estar articulada ao reconhecimento das especificidades dessas comunidades ante os direitos sociais em pauta, sendo, portanto, fundamental, fazer a interlocução entre o “objeto” da demanda e “quem” demanda:

No que diz respeito ao equilíbrio, o desafio vem de visões conflitantes sobre o “quê” da justiça: redistribuição, reconhecimento ou representação? No que diz respeito ao mapa, o problema surge dos enquadramentos conflitantes do “quem”: cidadania territorializada, humanidade global ou comunidades de risco transnacionais? Em *La problemática de labalance*, portanto, a questão central é que ela deve ser considerada como uma verdadeira questão de justiça. No mapa, ao contrário, a questão é quem conta como verdadeiro sujeito da justiça (FRASER, 2009, p. 191, tradução nossa).²⁷

²⁷ “Por lo que se refiere a labalanza, el desafío proviene de puntos de vista contrapuestos sobre el ‘qué’ de la justicia: ¿redistribución, reconocimiento o representación? Por lo que toca al mapa, el problema surge de los marcos conflictivos del ‘quién’: ¿ciudadanía territorializadas, humanidad global o comunidades de riesgo transnacionales? En *La problemática de labalanza*, por tanto, la cuestión central es que hay que considerar como genuino asunto de justicia. En el mapa, por el contrario, la cuestión es quién cuenta como auténtico sujeto de justicia” (FRASER, 2009, p. 191).

Além disso, o protagonismo das comunidades em defesa do direito à educação e as lutas dos movimentos sociais negros e quilombolas diante do Poder Público descritos nas pesquisas aqui analisadas ampliam nossa reflexão sobre os processos de constituição da política de EEQ uma vez que amplia a própria concepção de política e política pública. Para além das prerrogativas estatais, a EEQ faz-se política no próprio território em conjunto com outras demandas das comunidades. A “letra da lei” (SAVIANI, 2008) que circunscreve a política por si não revela os conflitos e os jogos de poder existentes na disputa pela educação. Como abordaremos na próxima seção, os marcos normativos são pautados por conflitos e por disputas em torno da escola e dos propósitos do direito à educação. As agendas políticas conformam os processos de instauração normativa da modalidade conforme se aproximam ou não das agendas de reivindicação dos movimentos sociais.

2.2.1.2 Marcos normativos regionais

No tópico anterior, ao demonstrarmos a sinergia da atuação do Movimento Negro e das comunidades quilombolas em defesa e promoção do direito à educação, percebemos, nas pesquisas analisadas, que as demandas pela educação perpassam tanto a luta pela presença física da escola no território quanto pela ampliação do ensino ofertado a essas comunidades. A construção de normativas que garantam as especificidades dessas comunidades em torno da educação escolar e sua interligação com o território, memória e cultura é outro aspecto que configura a composição das agendas de reivindicações dos Movimentos Negro e Quilombola:

É nesse contexto mais amplo de produção de legislações, ações e políticas voltadas para a questão quilombola, no Brasil, que a política educacional começa, aos poucos, a compreender que a educação escolar quilombola vem sendo negada como um direito. Entretanto, na gestão dos sistemas de ensino, nos processos de formação de professores, na produção teórica educacional, essa realidade tem sido invisibilizada ou tratada de forma marginal. São as pressões das organizações do Movimento Quilombola e do Movimento Negro que trazem essa problemática à cena pública e política e a colocam como importante questão social e educacional (RESOLUÇÃO CNE/CEB nº 8/2012, p. 18).

A produção de legislações, ações e políticas voltadas para a questão quilombola, em nível regional ou municipal, tem sido objeto de várias análises acadêmicas. É o caso da pesquisa de Oliveira (2018) que, ao evidenciar, em sua pesquisa, a Lei nº 10.639/2003²⁸ como a

²⁸ A alteração dos artigos 26-A e 79-B da Lei nº 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – pela Lei nº 10.639/2003, a Resolução CNE/CP nº 1/2004, que define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 3/2004, compõem um conjunto de dispositivos legais considerados como indutores de uma política educacional voltada para a afirmação da diversidade cultural e da concretização de uma Educação das Relações Étnico-Raciais nas escolas, desencadeada a partir dos anos de 2000. Tanto a legislação

impulsionadora da EEQ no Município de Vitória da Conquista-BA, examina o processo de criação de normativas municipais pelo Conselho Municipal de Educação, em especial a CME/CP nº 008/2016 e a Resolução nº 013/2006 que criam a disciplina História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, que passa a compor a parte diversificada do currículo das escolas municipais. Já as análises de Franco (2018) destacam a inexistência de ações específicas do Município de Paracatu-MG para o fomento da EEQ, sendo que as proposições sobre as relações étnico-raciais na perspectiva político-pedagógica no âmbito daquele Município são garantidas pelas políticas públicas estaduais com destaque para Dia da Consciência Negra:

Constatamos que a SEE-MG, em cumprimento à legislação, mantém em sua página eletrônica dois vídeos sobre educação para relações étnico-raciais e um artigo sobre a educação quilombola no Vale do Jequitinhonha, além de um vídeo da campanha do Projeto Afro-consciência, que implanta o Núcleo de Estudos Afro-brasileiros nas escolas da rede estadual. A Superintendência Regional de Ensino de Paracatu (SRE), por sua vez, desenvolve, através de alguns decretos, projetos nas escolas estaduais do município, mesmo que apenas no dia 20 de novembro, Dia da Consciência Negra. Esse é o único momento em que a escola reflete sobre o tema e o desenvolve. Ademais, não identificamos ações da Secretaria Municipal de Educação de Paracatu voltadas para a educação escolar quilombola (FRANCO, 2018, p. 73).

Medeiros (2017) em sua pesquisa na comunidade de Camorim – Maciço da Pedra Branca e Santa Rita do Bracuí destaca que a inserção da categoria “quilombola” no âmbito das políticas públicas contribuiu para “profundas mudanças no cenário nacional”, pois evidenciou demandas até então desconsideradas pelas esferas públicas, tais como: reconhecimento das terras (*status* diferenciado), o direito à educação escolar, a exigência de registro da história e da memória (MEDEIROS, 2017, p. 37).

Da agenda de reivindicações dos Movimentos Negros e Quilombola decorrem ações políticas no âmbito das administrações públicas federal, estaduais e municipais que se materializa na publicação das Diretrizes Nacionais para a Educação Escolar Quilombola e na proposição e construção de legislações de orientação da modalidade nas outras esferas administrativas da federação. Ferreira (2015) menciona o pioneirismo do Estado do Mato Grosso na proposição de políticas públicas para a educação quilombola. Após seminário realizado em 2007 sobre a educação básica em território quilombola, a Secretaria de Educação do Estado do Mato Grosso elaborou um conjunto de orientações sobre as diversidades educacionais.

como seus dispositivos podem ser considerados como pontos centrais no processo de implementação das políticas de ações afirmativas na educação brasileira em seus diferentes níveis, etapas e modalidades educacionais (GOMES; JESUS, 2013).

A Secretaria Estadual de Educação publicou em 2010 as Orientações Curriculares referentes às Diversidades Educacionais, constando dentre as diversas áreas, as Orientações Curriculares para a Educação Escolar Quilombola. Este material representa um avanço significativo no reconhecimento das especificidades destas escolas mediante as políticas públicas educacionais por parte do Estado. Destaca-se, na Parte Diversificada, a definição da área de conhecimento ‘Saberes e Ciências Quilombolas’, que com suas respectivas disciplinas (Práticas em Cultura e Artesanato Quilombola; Prática em Técnicas Agrícolas Quilombola e Prática em Tecnologia Social), visa potencializar a aprendizagem a partir dos conhecimentos específicos das comunidades (FERREIRA, 2015, p. 33).

Essa mesma experiência pioneira do Estado do Mato Grosso é abordada pela pesquisa de Carvalho (2016). Ao analisar a Normativa nº 002/2015/CEE-MT, que estabelece normas aplicáveis para a educação básica no Sistema Estadual de Ensino, a pesquisadora nota que o documento “não reconhece a educação escolar quilombola como modalidade da educação básica, antes, classifica-a, como uma especificidade” (CARVALHO, 2016, p. 89). Ao sinalizar o retrocesso histórico que essa normativa representa ante o percurso do Estado de Mato Grosso, a pesquisadora traz indícios de como a política de educação quilombola é frágil em relação à estrutura burocrática que delinea a organização da educação básica brasileira. Também nesse sentido, a experiência relatada nas pesquisas de Ferreira (2015) e de Carvalho (2016) explicita as relações de governo em torno da formação de uma política pública e evidencia o “jogo de poder entre dois projetos de educação para o País” (CARVALHO, 2016, p. 91), o que advém das lutas dos movimentos sociais e o projeto pautado por interesses de uma educação comprometida com as agendas capitalistas e neoliberais.

A modalidade EEQ vai se constituindo, como retratado nas pesquisas analisadas neste tópico de nosso trabalho, no entremeio dos jogos de poder e constituição de agendas de governo favoráveis à inclusão de seus princípios norteadores em seus sistemas de ensino. A formação dessas agendas favoráveis resulta de micropolíticas (ARRETCHE, 2003) que coexistem no sistema burocrático formal e, no caso das políticas públicas sociais, são tensionadas pelas lutas dos movimentos sociais e pelas dinâmicas políticas das próprias comunidades quilombolas. O Movimento Negro, como “sujeito político produtor e produto de experiências sociais diversas” (GOMES, 2017, p. 28), amplia a concepção de política pública e de agendas políticas ao reverter pautas de reivindicação em processos formativos de tensionamento das estruturas normativas e da gestão governamental no âmbito da educação básica.

A constituição de cenários políticos favoráveis em diferentes instâncias de governo (federal, estadual e municipal) é peça-chave para compreendermos como a modalidade vem se configurando nos sistemas educacionais. Gonçalves (2019), ao pesquisar a realidade das escolas quilombolas do Município do Serro-MG, menciona o cenário político-educacional no Estado e nos apresenta indícios para melhor compreendermos a atuação das micropolíticas e

sobretudo do potencial tensionador do Movimento Negro no âmbito da consolidação da modalidade EEQ como uma política pública. Segundo o pesquisador, a criação do GTEQ/MG (RESOLUÇÃO SEE nº 2.796/2015) e a publicação de resoluções que orientam a eleição de diretores e a designação de professores, preferencialmente quilombolas (RESOLUÇÃO SEE nº 3.677/2018), para atuarem nas escolas estaduais quilombolas, e a criação de uma comissão permanente para a educação escolar quilombola,²⁹ contribuíram para o “fortalecimento dessa modalidade educacional” (GONÇALVES, 2019, p. 60) no cenário político estadual de Minas Gerais.

As ações da GTEQ já demonstram resultados na construção da EEQ em Minas Gerais. Segundo dados do governo do Estado, a Resolução SEE nº 3.677/2018 possibilitou um aumento do quadro profissional de origem quilombola, 61 cerca de 90% no caso de auxiliares de serviços gerais, e em 50% no caso dos professores estaduais. A exemplo, na escola quilombola Padre João de Santo Antônio, localizada na Comunidade quilombola de Pinhões, cinco docentes que lá trabalham são quilombolas, bem como seis dos funcionários que auxiliam no funcionamento da escola. Essas iniciativas podem ser positivas para EEQ no tocante às questões identitárias envolvendo a Comunidade e a escola, aproximando esses pares, conjuntamente, para a construção de uma educação que envolva outros conhecimentos e saberes (GONÇALVES, 2019, p. 62).

Os dados das pesquisas aqui em destaque nos conduzem a reflexões sobre a formatação de uma agenda política voltada para a normatização da modalidade nos Estados e Municípios, tendo como parâmetro as diretrizes nacionais, entendidas como resultante do processo histórico de reivindicações do Movimento Negro e Quilombola em torno do direito à educação. Essa agenda reflete tensões políticas advindas dos diferentes interesses em torno da educação escolar no contexto brasileiro, e reforça a disputa pela educação estabelecida no âmbito das reivindicações dos movimentos sociais.

Essa disputa pela educação se materializa na escola, na forma como está organizada e no modo como essa organização passa a ser interpelada pela perspectiva político-epistemológica presente nas diretrizes para a educação escolar quilombola. A forma como essa perspectiva é introduzida pela administração pública em seus respectivos sistemas de ensino nos informa sobre como a modalidade está sendo concebida na estrutura pedagógica da educação básica. Ao passo que a criação de ferramentas normativas pensadas sob essa perspectiva leva ao campo da organização escolar uma nova seara de conflitos e disputas e que faz eclodir rupturas.

²⁹ A Comissão Permanente da Educação Escolar Quilombola, instituída pela Resolução SEE nº 3.689, de 30 de janeiro de 2018, tem o objetivo de auxiliar os trabalhos da Coordenação da Educação Escolar Quilombola.

2.2.1.3 Organização escolar

A modalidade EEQ pressupõe uma reestruturação curricular, didático-pedagógica e de gestão que demanda uma revisão da forma como a educação básica está organizada, já que pressupõe uma lógica pautada em outras racionalidades e ainda apresenta uma condição “alargada”, já que é uma modalidade de ensino que abarca outras modalidades e etapas de escolarização, tal como expresso no Parecer CNE/CEB nº 16/2012 (p. 27):

A educação escolar quilombola pode ser entendida como uma modalidade alargada, pois, dada sua especificidade, abarca dentro de si todas as etapas e modalidades da Educação Básica e, ao mesmo tempo, necessita de legislação específica que contemple as suas características.

Nas pesquisas analisadas, ao buscarmos elementos sobre a organização escolar, percebemos que as exigências trazidas pelas Diretrizes Nacionais para a Educação Quilombola interrogam os currículos, o PPP, o material didático, a formação docente, o calendário escolar, a logística de alimentação e transporte, ou seja, interrogam a escola em sua constituição e em sua institucionalidade. Marcados por “narrativas dominantes sobre ciência e conhecimento” (SILVA, 1995), os cânones sob os quais a escola se organiza são interrogados pelos pressupostos epistemológicos subjacentes à modalidade educação quilombola.

Observamos, no levantamento de teses e dissertações aqui realizado, que o currículo escolar é o alvo principal das interrogações epistemológicas suscitadas pela implantação das Diretrizes para a Educação Quilombola. É exatamente esse aspecto que Ferreira (2015) destaca em sua pesquisa, quando aborda o processo de criação, no Sistema Educacional do Estado do Mato Grosso, de uma área de conhecimento denominada “Saberes e Ciências Quilombolas”. Segundo sua investigação, há, nessa iniciativa, a tentativa de revisão dos conteúdos que compõem o currículo das escolas estaduais quilombolas do Estado a partir do “resgate de conhecimentos tradicionais dessas comunidades”:

Nas cinco escolas estaduais foram implementadas, a partir de 2010, e ministradas em todas estas escolas, as três disciplinas específicas que compõem a área de conhecimento Saberes e Ciências Quilombolas. Estas disciplinas possibilitam o resgate de conhecimentos tradicionais das comunidades quilombolas e, segundo esse mesmo gestor, foram estudadas, analisadas pela gerência, depois validadas pelo Conselho Estadual de Educação (FERREIRA, 2015, p. 37).

A pesquisa de Ferreira (2015) também ressalta a atuação docente como um fator preponderante para que a nova concepção curricular se efetive tal como previsto nas diretrizes e mesmo nas orientações produzidas no âmbito estadual. Em razão disso, apesar da criação de disciplinas com conteúdos específicos e concernentes às comunidades quilombolas, o fato de

não ter acontecido um concurso específico que considerasse o artigo 48 da Resolução nº 8/2012, que reforça a necessidade de atuação de profissionais que sejam das próprias comunidades quilombolas no exercício da docência, apresenta-se, em sua análise, como um desafio que se acentua mais ainda por não haver docentes com formação compatível à natureza das disciplinas propostas nem mesmo material didático formulado com base nessa perspectiva.

O diagnóstico de Ferreira (2015) acerca da importância de haver docentes pertencentes a comunidades à frente de processos pedagógicos nas escolas quilombolas é confirmado por Souza (2015). Essa pesquisadora examina a atuação de profissionais (docentes e gestores) no processo de construção do PPP, do plano de ações e da concepção de currículo da escola da comunidade quilombola de Saracura-PA. Na perspectiva analítica de Souza (2015), serem oriundos da própria comunidade marca sensivelmente os processos pedagógicos, sobretudo por aproximar a escola da realidade do território quilombola.

A memória coletiva é sempre motivo de discussão e participação na escola. Os professores ao elaborar o plano de curso e projetos pedagógicos incorporam a participação dos mais idosos em suas aulas, os quais são convidados a narrar oralmente a história de seus antepassados, especialmente a memória histórica do quilombo (FERREIRA, 2015, p. 122).

Não obstante os esforços de adequação curricular às Diretrizes para Educação Escolar Quilombola, notam-se, em muitos casos, ausências epistemológicas que criam lacunas na organização de nosso sistema educacional. Louzada (2017, p. 126), ao pesquisar a comunidade negra remanescente de quilombos São José da Serra, constata que “o currículo formal da escola segue uma diretriz tradicionalista”, ficando a cargo de outros grupos da comunidade, e não dos responsáveis pela educação escolarizada, a perspectiva pedagógica preconizada pelas diretrizes. Na pesquisa de Oliveira (2018), também fica evidente esse processo de ausência epistemológica. Partindo do papel propulsor da Lei nº 10.639/2003, ao promover articulações políticas que resultaram no processo de implantação da modalidade EEQ no Município de Vitória da Conquista,³⁰ a pesquisadora destaca que essa iniciativa se concretiza por meio das aulas de Literatura, Artes e História nas turmas dos anos finais do ensino fundamental, revelando, assim, uma fragilidade da política. Destaca também que a condução da política de

³⁰ A educação escolar quilombola em Vitória da Conquista surge em 2006, a partir da implantação da Lei nº 10.639/2003. Sua criação foi devidamente aprovada pelo Conselho Municipal de Educação, por meio do CME/CP nº 8/2016 e da Resolução nº 13/2006, que dispõe sobre a criação da disciplina História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, para compor a parte diversificada do currículo das escolas municipais. [...] A partir dessa normativa, o Município inicia seu trabalho de organização da Rede Municipal de Ensino para o atendimento dessa política pública exigida pela Lei nº 10.639/2003 (OLIVEIRA, 2018).

EEQ no Município é equivocada e geradora de preconceitos, sobretudo no que se refere à alimentação, calendário e transporte escolar:

As professoras revelam a partir de suas falas que existe um cardápio diferenciado com café da manhã, lanche e almoço e outro constando de café da manhã e lanche, o que diferencia das demais escolas da rede municipal de ensino, em que somente é servido o lanche às 10h e às 15h. Ocorre que esse cardápio, muitas vezes, não se materializa porque a quantidade de gêneros alimentícios não é suficiente para contemplar as necessidades dos 105 alunos quilombolas e por esse motivo, também, uma das professoras atesta que não existe cardápio diferenciado para os quilombolas. Uma contradição que ocorre na aplicabilidade da Lei de alimentação escolar para os alunos quilombolas, aparece materializada na fala da última professora ao revelar que os próprios alunos quilombolas, por se sentirem diferenciados, discriminados e estigmatizados, são obrigados a abrir mão do seu direito [...] [também] o calendário não retrata a realidade dos alunos quilombolas, pois, uma das características do meio rural do Município pesquisado é que, no período da colheita do café grande parte dos alunos fica sem poder frequentar as aulas porque seus pais saem dos seus territórios para outras áreas onde a colheita do café acontece. [Igualmente] quando essas políticas públicas (transporte) chegam aos quilombos, não são materializadas como o previsto em Lei. As condições para o atendimento das mesmas são desfavoráveis, legitimando as contradições existentes entre os anseios dos camponeses quilombolas e o Governo Municipal, Estadual e Federal (OLIVEIRA, 2018, p. 90).

Franco (2018), em sua pesquisa realizada no Município de Paracatu-MG, relata como a escola que atendia a comunidade quilombola no Município deixou de atuar no próprio território. A pesquisa mostra, primeiramente, o envolvimento da comunidade para que existisse na comunidade uma escola e descreve o processo de nucleação³¹ pelo qual a instituição deixa o território. Aqui, vemos como as lógicas que regem os processos administrativo-burocráticos desconsideram as necessidades das comunidades e estabelecem uma organização do ensino público que ignora as especificidades da comunidade, lógica está pautada na compreensão de mundo colonial. Esse trânsito da escola do território para os limites externos à comunidade, somado à inexistência de um PPP nas escolas que passam a atender aos estudantes quilombolas e o desconhecimento por parte de docentes sobre aspectos ligados à identidade desses estudantes indicam a inexistência de uma política pública que atenda às Diretrizes para a Educação Quilombola em Paracatu.

A realidade atual dos estudantes de São Domingos é bem diferente com a escola totalmente paralisada, onde poderia ter sido desenvolvida a educação escolar quilombola, de acordo com as políticas educacionais vigentes a partir de 2012, o que talvez contribuisse para impedir esse fechamento. Os estudantes estão dispersos em várias escolas regulares e especiais não quilombolas, que muitas vezes não sabem que eles são moradores daquela comunidade e os tratam como alunos de zona rural. [...] Através de pesquisas documentais nas referidas escolas descobrimos que nenhuma possui projeto político-pedagógico voltado para a educação quilombola, e nenhuma

³¹ A nucleação, na primeira fase do ensino fundamental, configura-se como o deslocamento de crianças e jovens das redes municipais e estaduais de ensino das escolas rurais, localizadas em comunidades que apresentam baixo número de matrículas ou caracterizadas como isoladas, devido à precária infraestrutura em relação às escolas de comunidades vizinhas mais bem aparelhadas (RODRIGUES, A., 2017).

trabalha as diretrizes curriculares específicas, mesmo estando em territórios quilombolas. Na Secretaria Municipal de Educação não existe servidor responsável pela educação escolar quilombola; há uma funcionária que responde pelo assunto na área de inclusão escolar (FRANCO, 2018, p. 81, 85).

Scantamburlo (2018) observa, em sua pesquisa, o impacto negativo na qualidade do desenvolvimento da atividade docente devido à alta rotatividade dos profissionais em regime de contratos temporários no Município de Valença-BA. Sua pesquisa sinaliza que, apesar de existirem professoras quilombolas atuantes em escolas de suas comunidades, elas não são efetivas no sistema de ensino, o que demonstra ainda uma fragilidade no processo de configuração da modalidade EEQ no Município. Em sua análise, ela reforça o entendimento acerca da importância de o lugar da docência ser ocupado por profissionais do próprio território quilombola:

As professoras pesquisadas que nasceram nas comunidades quilombolas são exemplos de oportunidade de estudo com base nos pressupostos acima, sendo alunas egressas das escolas e atualmente contribuem com o processo formativo de outras crianças, histórias bonitas, se não enxergássemos o descaso do Poder Público, para com a construção e manutenção destas escolas, carecendo de articulação dos sujeitos que lá habitam para que cidadãos de direitos tenham a oportunidade de estudar (SCANTAMBURLO, 2018, p. 60).

Essas lacunas analisadas por Franco (2018), Louzada (2017), Oliveira (2018) e Scantamburlo (2018) nos remetem às discussões pautadas pelo Movimento Negro no tocante às ausências epistemológicas que criam lacunas na organização de nosso sistema educacional. Ausências traduzidas em currículos que desprezam ou subalternizam a contribuição histórica das populações negras no âmbito econômico, cultural e de produção de saberes, denunciadas pelo Movimento Negro com base em procedimento teórico-epistemológico denominado por Gomes (2017, p. 42) “pedagogia das ausências e das emergências”. Nesse sentido, a Lei nº 10.639/2003 compreende-se como uma estratégia política nesse procedimento teórico-epistemológico. Ao instituir a obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira nos currículos escolares da educação básica, apresenta ao cenário político-educacional a perspectiva do trabalho sobre as relações étnico-raciais no contexto escolar. Isso implica também a consideração da diversidade como elemento norteador para a condução dos processos de organização curricular e pedagógica das escolas.

A aprovação e a paulatina implementação dessa legislação, fruto das pressões sociais e proposições do movimento negro brasileiro, juntamente com os demais aliados da luta antirracista, sinaliza avanços na efetivação de direitos sociais educacionais e implica o reconhecimento da necessidade de superação de imaginários, representações sociais, discursos e práticas racistas na educação escolar. Implica, também, uma postura estatal de intervenção e construção de uma política educacional que leve em consideração a diversidade e que se contraponha à presença do racismo e de seus efeitos, seja na política educacional mais ampla, na organização e

funcionamento da educação escolar, nos currículos da formação inicial e continuada de professores, nas práticas pedagógicas e nas relações sociais na escola (GOMES; JESUS, 2013, p. 22).

Ademais, pelo relato das professoras entrevistadas por Oliveira (2018), é possível perceber o movimento conflitante entre a perspectiva epistemológica apresentada pela referida legislação e as estruturas sociais e escolares fortemente arraigadas num projeto hegemônico de sociedade, e, evidentemente, de educação. A estrutura administrativo-burocrática sob a qual se apoia a organização do sistema educacional brasileiro não contempla as especificidades de uma educação territorializada e emancipatória. Dessa ausência surgem as várias fragilidades da política voltada para a EEQ (material didático que não dialoga com as perspectivas culturais e históricas quilombolas; inexistência de formação docente apropriada às demandas da comunidade; inconsistências nas políticas de alimentação e transporte escolar, etc.), deficiências não apenas presentes no Município de atuação das professoras entrevistadas por Oliveira (2018), mas também nas localidades onde se situam as demais escolas examinadas pelos pesquisadores mencionados.

Por fim, essas fragilidades, que ultrapassam a questão da organização curricular, segundo as análises presentes nas teses e dissertações aqui apresentadas, fazem-nos refletir sobre como as escolas em comunidades quilombolas encontram-se diante de disputas e tensões decorrentes das dinâmicas de dominação e de resistência próprias de sociedades marcadas pela experiência de colonização (SILVA, 1995). Confronto esse estruturado com base na relação de hierarquização racial que se expressa e opera na lógica da “colonialidade” do poder apresentada por Quijano (2005) e nas dinâmicas das “linhas abissais” descritas por Santos (2007). Ambos os aportes teóricos nos conduzem ao entendimento de uma estruturação social, e, conseqüentemente, de uma estruturação escolar, da qual decorre a invisibilização das comunidades quilombolas (MIRANDA, 2016), e de seus aspectos identitários, de memória e território, dado que a escola, sobretudo nos países com herança colonial, pode ser interpretada como o equipamento responsável pela transmissão dos valores eurocêntricos fundamentados na hierarquização dos saberes e normatizações sociais e culturais que privilegiam aspectos da branquitude em detrimento de saberes e expressões socioculturais de outras matrizes étnicas e raciais. Esse entendimento nos leva a questionar, portanto, sobre as repercussões das dinâmicas que compõem os movimentos de luta pelo acesso à educação, pela manutenção de escolas nas comunidades quilombolas e pela ressignificação curricular e pedagógica dessas escolas. Aspectos que nos exigem compreender melhor esse território quilombola e perceber como esse lugar passa a interrogar a escola e seus processos pedagógicos e curriculares.

2.2.2 O território quilombola

Quilombo é um conceito que revela a disputa entre as invisibilidades ativamente produzidas e as visibilidades insurgentes. O território quilombola traz o registro das disputas que delineiam o embate entre visibilidades e invisibilidades. Disputas marcadas no tempo empírico (cronológico, histórico) (SANTOS, 1999) e no tempo das experiências e vivências das comunidades. Uma disputa localizada no espaço geográfico e no espaço das relações sociais, produtivas e culturais em processo, portanto não inertes, mas em constante mudança.

À luz das categorias de análise de Santos (1999) (evento, forma-conteúdo, território usado e saber local), percebemos que a concepção de um território quilombola se processa com base nas dinâmicas, nas vivências cotidianas que ocorrem em tempos-espacos do presente, mas que reverberam vivências de um tempo-espaco passado e se projeta para um tempo-espaco futuro. Território quilombola trata-se então de uma “experiência diaspórica” que não pertence somente ao passado (RESOLUÇÃO CNE/CEB nº 8/2012, p. 5).

Apoiamo-nos em Lopes (2004) para a compreensão do conceito de diáspora africana que se diferencia da acepção grega (dispersão espontânea). No que se refere à diáspora africana, tem-se a “desagregação compulsória” (MIRANDA; LOZANO, 2018), que Lopes (2004) localiza em dois momentos: sendo o primeiro

Gerado pelo comércio escravo, ocasionou a dispersão de povos africanos tanto através do Atlântico, quanto através do oceano Índico e do mar Vermelho caracterizando um verdadeiro genocídio, a partir do século XV – quando talvez mais de 10 milhões de indivíduos foram levados, por traficantes europeus (LOPES, 2004, p. 237).

E o segundo, como descrito em sua *Enciclopédia brasileira da diáspora africana* (LOPES, 2004), diz da imigração para as metrópoles coloniais a partir do século XX. Com base nesse entendimento de diáspora africana, vemos as comunidades quilombolas como território construído numa perspectiva diaspórica.

Essa experiência diaspórica que transita entre o passado e o presente se dá na forma como as comunidades vivenciam sua cultura e religiosidade, em paralelo às lutas contemporâneas pela titularidade de sua terra. Processos esses marcados por conflitos internos e externos que dizem do espaco de vida, da existência em sentido amplo das sujeitas e dos sujeitos, que considera as experiências, inclusive as de violência, (HAESBAERT, 2020) que incidem sobre esse território.

2.2.2.1 *Cultura, memória e religiosidade em territórios quilombolas*

A territorialidade, na perspectiva de Haesbaert (2007, p. 21), consiste nas formas como o espaço é vivido, experimentado e organizado:

A territorialidade, além de incorporar uma dimensão mais estritamente política, diz respeito também às relações econômicas e culturais, pois está “intimamente ligada ao modo como as pessoas utilizam a terra, como elas próprias se organizam no espaço e como elas dão significado ao lugar”.

Nesse sentido, a cultura, memória e religiosidade das comunidades quilombolas também perfazem as territorialidades do espaço-tempo (SANTOS, 1999) constituinte do território quilombola e coexistem com as organizações políticas, as relações econômicas e as lutas sociais que marcam a forma como os quilombolas experimentam e atribuem significado ao mundo. As produções acadêmicas analisadas nesta seção, ao abordarem a questão do território quilombola e suas territorialidades, revelam os vários indícios do modo como a educação é interpelada por essa importante dimensão constitutiva das políticas públicas criadas para fomentar a EEQ.

Um desses indícios encontramos no trabalho de Guilherme Rodrigues (2017), que destaca como as territorialidades presentes na realidade que ele estuda servem de lentes que desvelam o significado do próprio território aos moradores da Colônia do Paiol:

A realidade da Colônia do Paiol que percebemos como seus moradores expressam estas territorialidades a partir de suas pertencas: simbolismos, religiosidades, tradições, saberes e fazeres diferentes de outros grupos sociais. Carregam suas identidades e memórias específicas, isto é, revelam um modo de enxergar o território em que ocupam. Novamente, quando destaco as falas dos moradores da Colônia do Paiol, identifico e atendo para as especificidades de cada comunidade quilombola, com trajetórias de vida e de luta singulares dentro do contexto no qual ocupam ou inserem. Retornar a estes aspectos de pertencimento e valorizar a memória significa um importante catalisador para uma afirmação mais coletiva do território em que ocupam. Significa ter sensibilidade do que aquele espaço representa para a comunidade uma vez que, de acordo com Silva (2005), o território revela as suas marcas e desvelar certos silêncios possibilita descobrir a resistência desses grupos sociais (RODRIGUES, G., 2017, p. 51).

Na mesma direção, a pesquisa de Santos (2017), ao examinar a vivência no território de Mata Cavalo, põe em relevo em que medida a relação dos moradores com “paisagens e histórias de um povo” constitui-se como expressão das resistências dessa comunidade. Também Melo (2018) apresenta, em sua pesquisa, elementos que enfatizam a relação com o território não somente com base em perspectivas de ordem material, mas também na perspectiva espiritual, marcada por significações simbólicas:

A trajetória da Comunidade é a da obstinação; conta-se que mesmo antes da posse legal, a Comunidade resistiu ao avanço da expropriação de suas terras ao impedir que o velho jequitibá (Figura 13), que fica no alto do Quilombo fosse derrubado, pelo

fazendeiro branco, cujo interesse era a venda de madeira da região. Importa destacar que esta árvore centenária tem grande significado simbólico para a comunidade, visto que foi e ainda é junto de seu opulento tronco e sob sua frondosa sombra que a comunidade se revitaliza diante de suas 46 demandas pessoais ou coletivas, de ordem material e ou espiritual representando para a comunidade a antiguidade de sua relação com o território (MELO, 2018, p. 45).

Silva (2017), ao estudar as marcas das diversidades de crenças e ritos religiosos na atualidade e a herança religiosa de matriz africana que impactam as relações cotidianas do Quilombo de Coqueiros, detecta que conflitos e estereótipos religiosos atravessam as vivências das territorialidades religiosas nessa comunidade. Nesse mesmo sentido, as pesquisas de Silva (2017) e Sousa (2018) reforçam o entendimento de território com base na concepção de processo, movimento e mudanças. A noção de construção do território é assinalada em Sousa (2018) pela leitura das relações étnicas existentes nas comunidades de Coqueiros e Umarizal.

Em Coqueiros, essa identificação territorial vem sendo construída há séculos, com a chegada dos primeiros moradores que, pelas circunstâncias históricas, elegeram o espaço para moradia e bem-viver. Criaram um modo de vida e de organização próprio, que vem sendo transmitido e reproduzido há gerações, contribuindo para construção de sentimentos de pertencimento ao território usado. Assim, as identidades territoriais que dão sentido à existência do grupo étnico são construídas por meio da origem comum do grupo, da memória herdada de seus antepassados e da cultura, vividos no território.

No caso da Comunidade de Umarizal, o território é entendido como resultante de elementos étnicos que se manifestam nas relações construídas com e no território. Trata-se da reinvenção e reafirmação de elementos étnico-culturais (*sic*) que conduzem os modos de vida e dão significado de pertencimento ao lugar, que marcam a identidade coletiva, pois a identidade étnica dos remanescentes de quilombos é recriada pela memória das lutas de seus antepassados (SOUSA, 2018, p. 33).

Um aspecto bastante evidenciado pelas pesquisas aqui analisadas é a questão da origem das comunidades. Esse aspecto é relevante, pois nos informa sobre o papel do simbólico na constituição do território quilombola. Segundo ressalta Haesbaert (2007), o papel do símbolo na constituição do território está vinculado à função política e social de mobilização de um grupo em torno de sua existência, mesmo quando o território em si não exista materialmente ou, no caso quilombola, não tenha ainda uma validação jurídica. É o que a pesquisa de Campos (2017) põe em relevo ao detectar que o simbólico e o funcional são apresentados como elementos constituintes da comunidade:

Diante desse quadro, nas comunidades tradicionais o aprendizado se constrói no âmbito das famílias, nos quintais, na festa, na pescaria, no mutirão, no velório, na lavoura. Especificamente, para os quilombolas as narrativas orais são acrescidas de elementos simbólicos, compreendidas como atividades de natureza lúdica, partícipe e grupal. Há interação entre as narrativas, os narradores e a territorialidade, o

parentesco, o compadrio, a vizinhança, o sentido de pertencimento. A criação e manutenção de laços afetivos e de consanguinidade se caracterizam tão essenciais quanto o que pode ser aprendido nesses espaços-tempo culturais (CAMPOS, 2017, p. 86).

Confirma-se, assim, aquilo que Haesbaert (2007) sustenta acerca da dualidade entre funcionalidade e simbolismo existente no território quilombola, no qual as relações de subsistência das comunidades se correlacionam aos significados construídos a partir das vivências nas comunidades. É o que também aparece nas pesquisas de Amorim (2017) e Brasileiro (2019), igualmente focadas no modo como as comunidades estudadas narram sua origem como comunidade quilombola.

Por meio de leituras e relatos dos quilombolas de Mata Cavalo foi possível compreender que as terras ocupadas hoje por esta comunidade é fruto de uma doação de terras para alguns escravos, que foi feita por uma antiga dona de sesmaria no ano de 1876. A senhora Ana Silva Tavares, deixou, em 1883, um testamento lavrado em cartório, o qual atestava parte de sua terra, a sesmaria Boa Vida aos seus escravos e ex-escravos. Partes da terra também foram compradas pelos escravos e seus descendentes no século XIX, e com o fim da escravidão em 1888, negros livres também chegaram a Mata Cavalo com o intuito de moradia e vida nova (AMORIM, 2017, p. 47).

O Território Quilombola de Jambuaçu foi, historicamente, marcado pela resistência negra e pela formação de quilombos, antes mesmo da criação do município de Moju. No entendimento de Machado (2014), a cidade de Moju tem sua origem num povoado baseado nas terras de Antônio Dornellas de Sousa, que ficavam na freguesia de Igarapé-Miri, conhecido como Sítio de Antônio Dornellas, elevado ao patamar de freguesia após a visita do Bispo do Pará em 1754, Frei Miguel de Bulhões. Apesar disso, o ato de criação do município só se daria no ano de 1871 (BRASILEIRO, 2019, p. 64).

Já o trabalho de Oliveira (2018) sobre a comunidade quilombola do Cumbe, ao tratar da relação da comunidade com o mangue e a forma como esse espaço é apropriado simbolicamente e pelas práticas socioculturais da comunidade,³² demonstra a pertinência das categorias de “território em processo” e “território usado”, cunhadas por Milton Santos para a melhor compreensão dos fenômenos envolvidos na implantação da educação escolar em território quilombola. Do mesmo modo, Araújo (2019), a partir da descrição de conflitos internos à convivência na comunidade, salienta a importância dessas concepções de Santos (1999), ao mencionar a dinâmica de ocupação do espaço regulada por marcas simbólicas, como as cercas que passam a ser construídas conforme a necessidade do momento:

Uma das mudanças na forma de convivência com a natureza foi a forma de criação de animais. Seu Jonas me contou que, antes, os animais eram criados soltos, sem

³² Em outras palavras, o mangue representa o espaço simbolicamente construído pela comunidade quilombola do Cumbe, portanto o espaço de produção, reprodução e reinvenção das práticas identitárias reveladoras de processos de interação. Como território, o mangue do Cumbe foi apropriado pelos atores sociais da comunidade, visto que representa o espaço da realização de suas práticas socioculturais tradicionais.

problemas de roubo. Eles retornavam à casa de seus donos quando anoitecia. Esta criação não criava problemas até o momento em que, com a venda das terras do hereu, a roça precisou migrar de terras mais distantes para os terrenos das próprias casas dos quilombolas. Com esta mudança, os animais soltos passaram a comer alimentos da plantação dos vizinhos, o que criou problemas de convivência. Foi necessário, assim, cercar os terrenos e prender os animais (o local em que os animais eram presos foi chamado de colônia) [...] A venda das terras do hereu acabou acarretando uma mudança não prevista no modo de vida das populações que a utilizavam. Uma mudança que incentivou a reclusão, as cercas e os desentendimentos (ARAÚJO, 2019, p. 81-82).

As concepções de território usado e território em processo, expressas na pesquisa de Araújo (2019), e que decorrem da teoria de Santos (1999) nos ajudam na reflexão acerca de uma compreensão de quilombo distinta das concepções pautadas no passado escravista, e cristalizada no tempo e espaço. Abre-nos outra face dos territórios quilombolas a partir da reflexão sobre as experiências e vivências, portanto, sobre as territorialidades dessas comunidades. Ponto central para a concepção de uma educação que se pense com base no diálogo com o território quilombola. Também sob esse aspecto, Brasileiro (2019), ao traçar o movimento que liga a ancestralidade africana com a cultura amazônica atual, que se mescla na comunidade quilombola de sua pesquisa, informa-nos sobre uma territorialidade que nasce do fluxo da história e de suas experiências acumuladas e que deságuam em vivências no tempo presente que dizem sobre a identidade quilombola.

Durante a realização da pesquisa, deparei-me com um Território Quilombola repleto de outros traços culturais, em meio a todo esse contexto, é possível identificar elementos da cultura ribeirinha e amazônica, que essencialmente, apresentam referências do povo negro que habitou e habita esta terra desde a colonização do estado. A marca da ancestralidade africana já com as mesclas da cultura amazônica aparecem nas mais diversas formas de manifestação, sejam por meio de suas histórias ancestrais, da produção de sua literatura, por suas manifestações religiosas, por suas músicas, festas e encontros de formação política e cultural. Finalmente, o que presenciei foi uma riqueza poética que transborda em todos os momentos (BRASILEIRO, 2019, p. 60).

Nesse mesmo sentido, Costa (2019) descreve como os moradores da Comunidade de Itacuruçá, ao nomearem os espaços da comunidade conforme as vivências e relações que estabelecem com locais dentro do território, dizem do espaço vivido e experimentado, portanto, em movimento, em processo.

Neste sentido, percebemos que na comunidade do Itacuruçá dentro do próprio território vários significados são construídos pelos próprios moradores, como por exemplo, a denominação de “terra firme” tal como empregada pelos mais antigos moradores, assume vários sentidos. A “terra firme” compreende os diversos caminhos que levam aos retiros; do centro para a área das roças; e de mata adentro a área da floresta onde se concentram algumas espécies da fauna e da flora; onde ficam os locais distantes da beira do rio, como por exemplo, o campo de futebol, o ramal ou a escola. Além de especificar os espaços do agir cotidiano, também envolve o lugar afastado

que exige cuidado redobrado, pois segundo eles existem situações e pessoas estranhas “vindas” de fora que ameaçam a segurança do local (COSTA, 2019, p. 62).

Os dados apresentados por essas pesquisas dialogam com o que Haesbaert (2007) teoriza a respeito da multiplicidade das manifestações e poderes incorporados ao território e suas territorialidades, a partir do envolvimento de múltiplos sujeitos, demandas individuais e coletivas expressas nesse território e acionadas nas dinâmicas de existência e resistências dessas comunidades quilombolas. As pesquisas aqui analisadas também dialogam com as perspectivas teóricas de Santos (1999), ao confrontarem-se com a perspectiva de invisibilidade das comunidades quilombolas, ativamente produzidas como estratégia política de aniquilação das contribuições econômicas, culturais e políticas das comunidades tradicionais para a sociedade brasileira. Conforme veremos na próxima seção, as territorialidades que expressam a identidade das comunidades são embainhadas por gamas variadas de conflitos e demarcadas pelas lutas políticas que se processam no interior dos territórios quilombolas em projeção às relações externas às comunidades.

2.2.2.2 Lutas sociopolíticas e econômicas em territórios quilombolas

As lutas pelo reconhecimento e titulação das terras quilombolas marcam o modo como essas comunidades se reorganizam ante a luta por outros direitos sociais e trazem novos contornos para as identidades destas comunidades. Inserem-se no embate histórico entre as invisibilidades ativamente produzidas e as visibilidades que reagem a essa condição de apagamento. Guilherme Rodrigues (2017) aborda o processo vivenciado por moradoras e moradores da Colônia do Paiol acerca do processo de reconhecimento da comunidade e a forma como esse processo marca a construção identitária e as lutas políticas em torno da terra:

Ora, quando recorremos ao processo de reconhecimento da comunidade Colônia do Paiol como remanescente quilombola, percebo que há uma mudança na forma pela qual estes sujeitos enxergam seu território, isto é, passam a assumir outra dinâmica, identidade, se não uma nova estratégia de luta pautada na busca por direitos, políticas e, especialmente, a demarcação de suas terras que requererá, inclusive, a ampliação do território ocupado atualmente pela comunidade – o que nos faz entender esta ideia de fluidez, apropriação e reapropriação pautada na conflitualidade (no nosso caso a disputa entre comunidade e fazendeiros da região). Foi a partir da possibilidade de reconhecimento enquanto remanescente quilombola que os sujeitos passaram suscitar este passado quilombola – o que não significa dizer que a história da comunidade passa a acontecer depois de 2005, pelo contrário, as tensões, opressões, mortes, dificuldades, como também os saberes, fazeres, práticas e costumes se ressignificam através da identidade e memória, como elementos fundamentais para a afirmação da Colônia do Paiol no presente (RODRIGUES, G., 2017, p. 49, 55).

Campos (2017) também observa, em sua pesquisa, a relação entre identidade, pertencimento e territorialidade, relação essa marcada por conflitos que envolvem o direito à terra:

Posto dessa forma, como se sabe, as questões inerentes à identidade, pertencimento e territorialidade são marcas importantes vivenciadas pelas comunidades negras e afrodescendentes. Em Morrinhos não foi diferente no que se refere às dimensões espaciais, experiências tensionadas por conflitos e litígios pelo direito à terra, envolvendo regularização fundiária, fazendeiros e garimpeiros que fazem divisa com a comunidade (CAMPOS, 2017, p. 24).

Santos (2017) observa que a regularidade das terras quilombolas fortalece a identidade coletiva das comunidades e mobiliza o entendimento acerca de outros direitos sociais:

A população de Mata Cavalo, reconhecida pela Fundação Cultural Palmares em 2000, sonha com a regularização fundiária para melhorar a qualidade de vida. Atualmente padecem com a falta de renda, agravada pelos pequenos espaços que lhes são destinados para cultivo. Enquanto esta situação perdura, cada família recebe cesta básica, no entanto, uma das entrevistadas denuncia a falta de regularidade no fornecimento deste auxílio [...] Diante de tantas dificuldades, é na luta comunitária pelo território que o ânimo se renova. Esta agrega, fortalece a identidade coletiva, mantém e revitaliza a força necessária para permanecer em Mata Cavalo. A experiência coletiva da luta é extremamente importante para sua continuidade (SANTOS, 2017, p. 87, 90).

Também se projeta no interior dos territórios quilombolas os conflitos e lutas pelas terras. As comunidades quilombolas vivenciam embates relacionados ao reconhecimento e titularidade das terras. O racismo ambiental (HERCULANO; PACHECO, 2006) opera na forma como os territórios quilombolas são dimensionados social, econômica e culturalmente, refere-se “às injustiças sociais e ambientais que recaem de forma desproporcional sobre etnias vulnerabilizadas” (HERCULANO, 2008, p. 16).

Soares (2018) demonstra, em sua pesquisa, como o racismo ambiental interfere na forma como as comunidades estabelecem relação entre sua cultura e a natureza:

Temos percebido também as violações dos direitos humanos e as agressões ambientais que o território quilombola sofre e que estão, majoritariamente, ligadas ao racismo e às ações e atividades dos expropriadores, e acabam por afetar e modificar a relação entre cultura e natureza que esta comunidade tem estabelecido nos longos anos de resistência. Não há como negar que a restrição de acesso às áreas de referência e aos locais onde estão espécies vegetais importantes para extrativismos de produtos que têm ligação profunda com o seu modo de vida, os pequenos espaços destinados aos roçados, as dificuldades de acesso à água e às plantas medicinais são fatores que contribuem fortemente para o desaparecimento de hábitos relacionados diretamente com suas manifestações culturais (SOARES, 2018, p. 94).

Iala Queiroz (2017) analisa as disputas políticas e econômicas que marcam o território de Cabula. A pesquisadora afirma que os conflitos socioambientais afetam a qualidade de vida das comunidades.

Os conflitos socioambientais vivenciados na região do Cabula se configuram como conflitos corolários do período da modernidade, que tem como características a colonização, a conquista de territórios, a integração econômica entre as Nações, a globalização, as políticas neoliberais que têm como consequências o aprofundamento das desigualdades sociais, as destruições dos espaços de produção e reprodução de cultura, a retirada agressiva dos recursos naturais, materializada na lógica desenfreada de produção e consumo, disseminada pelos mercados, que gera degradação ambiental, minimiza a qualidade de vida e transforma tudo em mercadoria (QUEIROZ, I., 2017).

A autora, ao trazer as relações da comunidade quilombola do Castainho com o território, reitera a importância da terra como “elemento identitário essencial para afirmação das identidades quilombolas”. Para as moradoras e os moradores dessa comunidade, “a terra é uma bandeira de luta, resistência e de sobrevivência dos quilombolas”. Entretanto, como observa a pesquisadora, a afirmação identitária e sua relação com a terra é confrontada pelas especulações imobiliárias. Aspecto que também está correlacionado ao racismo ambiental e a forma como as relações capitalistas chegam ao território quilombola.

Considerando o elo entre identidade e território, bem como a importância da territorialidade para os aspectos organizativos como, a existência das associações quilombolas, que mobilizam os membros da comunidade. Chamamos a atenção para a dimensão territorial que envolve as origens da comunidade e elementos constitutivos das identidades da comunidade no sentido de pleitear políticas públicas específicas destinadas a garantir o exercício e preservação de sua cultura. Contudo, para além do âmbito das terras quilombolas ser um aspecto fundamental de afirmação identitária por outro lado, também é motivo de disputas entre os membros da comunidade com o setor imobiliário da região (QUEIROZ, 2017, p. 98).

Brasileiro (2019) afirma que o território quilombola de Jambuaçu é fruto do movimento histórico pela garantia de titulação das terras. Destaca que a área é bastante visada por empresas internacionais, fato que motiva a mobilização das comunidades e da sociedade civil no sentido de garantir o espaço territorial quilombola. A luta pela terra e pela valorização da cultura enfrenta a lógica capitalista, num embate que marca a existência da comunidade. Na comunidade de Mata Cavalo, conforme observado por Santos (2017), os conflitos acontecem entre os quilombolas e os fazendeiros da região. A pesquisadora pondera que essas disputas decorrem da “da omissão do Estado burocrático brasileiro, de sua relação promíscua com o capital, do racismo institucionalizado e da má gestão de políticas públicas” (SANTOS, 2017, p. 94).

A constituição das associações comunitárias, a forma como atuam no território e como constroem o diálogo internamente marcam outra face das lutas e conflitos vivenciados pelas comunidades quilombolas. Amorim (2017) observa que as associações fortalecem o movimento de reivindicação dos direitos das comunidades:

A criação das seis associações deu força à comunidade, que conseguiu a certificação de quilombo pela Fundação Cultural Palmares, passando então a ser reconhecida pelas instituições que atuam na área, fato que fortalece o movimento pela posse definitiva da terra e reivindicação de seus direitos (AMORIM, 2017, p. 48).

Guilherme Rodrigues (2017) pontua em sua pesquisa a habilidade articuladora das associações em favor da transformação da realidade local:

Ademais, a partir do momento que a Associação propõe encontros e reuniões com as professoras da escola da Colônia do Paiol há uma importante dimensão condensadora da luta, que pode indicar – e isso só o processo histórico dirá – a construção de uma correlação de forças e sentimento de unidade fundamental para transformação da realidade local, tendo como horizonte, entretanto, o desafio de como agregar outras experiências (em contextos sociais e políticos diferenciados) e encorpar um movimento mais denso (RODRIGUES, G., 2017, p. 48).

Entretanto, as articulações promovidas pelas associações também revelam matizes de conflitos e disputas que envolvem as comunidades internamente e externamente. Nesse sentido, Santos (2017, p. 92), observa:

Ainda que esta pesquisa tenha uma discussão direcionada aos aspectos etnográficos, artísticos e culturais, não há como negar um campo político de tensões e conflitos pulsantes. Somando-se ao racismo, as exclusões e todas as dificuldades que este povo enfrenta, existem também conflitos internos que muitas vezes dificultam a união e a articulação da luta, conforme relatos da própria comunidade. Em muitos momentos o convívio coletivo é permeado de disputas entre as associações que formam o complexo quilombola de Mata Cavalo, o que prejudica a luta pela efetivação dos direitos sociais e coletivos.

Oliveira (2018) também demonstra, em sua pesquisa, o conflito entre associações e pontua como as relações que se estabelecem no âmbito das associações acabam refletindo interesses contrários ao movimento de valorização da cultura quilombola e preservação do território:

Primeiramente, registro a existência das duas associações que representam a comunidade, quais sejam: a Associação Quilombola do Cumbe e a Associação Comunitária do Cumbe e da Canavieira. É notório que a primeira organização social se coloca a favor da construção identitária negra-quilombola conjuntamente a tradicional-pesqueira, isto explicaria o fato de a maioria de seus associados serem trabalhadores e trabalhadoras do mangue. Enquanto a segunda organização social aparece a partir de sua articulação com os projetos econômicos (energia eólica e de carcinicultura), de modo que a maioria de seus associados não fazem uso do mangue como fonte de subsistência própria e familiar. A desvinculação laboral deste grupo com o ecossistema em xeque pode configurar outra construção identitária ajustada aos interesses de privatização do território do Cumbe (OLIVEIRA, 2018, p. 74).

Com base nas pesquisas aqui destacadas, percebemos que o território quilombola se dimensiona e redimensiona a partir das lutas sociais que reverberam nas relações internas e externas ao território. A escola, quando presente no território, encontra-se em meio a essas tensões pulsantes no território. Considerar ou não essas tensões na construção das práticas

educativas é uma escolha que a política de EEQ sinaliza como necessária quando acentua a necessidade de diálogo entre comunidade e escola.

2.2.3 *As docências*

Nesta seção, a partir do levantamento bibliográfico feito no banco de teses e dissertações da Capes, visamos a extrair elementos que auxiliem no entendimento acerca do repertório docente em território quilombola (TAYLOR, 2013), procurando identificar os aspectos acionados pelos docentes para sua atuação na perspectiva da nova modalidade de ensino EEQ. Ponderamos acerca dos elementos presentes (ou ausentes) nos processos que se interpõem entre a docência e a elaboração acerca de suas práticas pedagógicas, e buscamos refletir sobre quais são os aspectos balizadores para o exercício da docência em escolas no território quilombola. Em suma, explicitar o que as pesquisas selecionadas assinalam acerca da docência no quilombo e em que medida o repertório docente se reconfigura com base em sua relação com o território quilombola são os questionamentos que orientaram a análise proposta nesta seção.

As pesquisas analisadas demonstraram que o exercício da docência em escolas localizadas em comunidades quilombolas é atravessado pelas ambivalências vivenciadas nas comunidades no que se refere aos conflitos inerentes ao reconhecimento jurídico, aos processos de incursão pelas memórias, cultura e tradição das comunidades e ao reconhecimento dos saberes locais ao longo do processo de reconhecimento da comunidade. Ainda, a institucionalização da modalidade de ensino localizada entre o cumprimento curricular da base nacional e as exigências apresentadas pelas Diretrizes para a Educação Quilombola suscitam novas demandas pedagógicas para a organização do ensino nessas escolas.

Santos (2019) nos auxilia na compreensão desse quadro quando destaca a marca do pensamento abissal na compreensão de pertencimento ou identidade. O autor defende que esse entendimento, quer seja nas dimensões ontológicas, epistemológicas ou metodológicas, é pautado na concepção universal de ser humano, em que a diferença é vista sob o prisma de desqualificação e da subalternidade. Desse modo, ser quilombola, ser comunidade quilombola é acentuar uma diferença que desqualifica, ante o ser universal, logo é uma dimensão de reconhecimento marcada por conflitos. Nesse compasso, ser escola quilombola, ser docente quilombola ou atuante em escola quilombola é também se envolver com esses conflitos ou silenciar-se em razão de sociabilidades universais que não dialogam com o território.

Embora nem todas os docentes e as docentes entrevistados nas pesquisas que deram origem aos trabalhos acadêmicos examinados neste capítulo apresentassem práticas

pedagógicas e curriculares desenhadas a partir da compreensão desses conflitos, é possível perceber um esforço, em grande parte das narrativas, no sentido de organizarem-se pedagogicamente em torno de uma aproximação com o território. Fato que não foi percebido nas pesquisas descritas em Silva, Regis e Miranda (2018).

Essa aproximação entre a ação pedagógica e o território quilombola configura-se como um aspecto em destaque nos marcos legais que regem a modalidade EEQ. Contudo, observa-se que somente as normativas não garantem essa aproximação na prática docente. As pesquisas analisadas fizeram surgir também outros aspectos que interseccionam o diálogo previsto nas legislações sobre a EEQ como uma modalidade da educação básica. Destacamos aqui as trajetórias de vida e profissional como elementos constitutivos dos repertórios que orientam a prática pedagógica dessas e desses docentes. As concepções acerca da dinâmica racial das comunidades onde atuam é outro aspecto que destacamos como sendo de forte impacto na construção de outros repertórios para a atuação em escolas quilombolas. Assim, neste tópico, traremos o que dizem as pesquisas analisadas acerca desses dois aspectos, tendo como chave de leitura o conceito de repertório de Taylor (2013) e o de pedagogia engajada de Hooks (2013).

2.2.3.1 *Repertórios docentes*

Compreendemos como repertório aquilo que Taylor (2013) conceitua como a “memória incorporada”. Para a autora, gestos, movimentos, oralidades, aspectos nem sempre reproduzíveis, constituem os repertórios que orientam as *performances*. Tal como expressa Taylor (2013), o repertório é um inventário que favorece a agência individual. No caso dos docentes em escolas quilombolas, estamos entendendo como repertório tanto as construções teóricas feitas ao longo de processos de formação quanto aspectos de sua formação social marcada pelo racismo estrutural que constituem a sociedade brasileira. Os conjuntos de normativas educacionais também configuram, em nosso entendimento, elementos constitutivos do repertório docente, uma vez que fazem parte do inventário político que orientam as práticas escolares.

A pesquisa de Pereira (2017) destaca que a carência na formação docente acerca de conteúdos que tratam a constituição da identidade étnico-racial no Brasil reflete na forma como eles percebem a identidade étnico-racial e territorial do Quilombo do Curiaú-RJ e, conseqüentemente, sobre as relações vivenciadas por seus estudantes e demais moradores da comunidade. A pesquisa ressalta a constituição social brasileira sob a égide das políticas de embranquecimento como um elemento presente na forma como os docentes percebem o

território no qual a escola encontra-se inserida. A formação docente também ganha destaque na pesquisa de Moraes Neto que enfatiza a carência de uma formação pensada a partir das realidades do território quilombola:

As professoras, assim como os professores não indígenas que ministram aulas para indígenas, afirmaram que a formação docente é deficitária, que não acompanha a realidade vivenciada nas comunidades quilombolas, seu trabalho docente deve se adequar à realidade das comunidades, havendo a necessidade de romper com métodos tradicionais de ensino, embora tenhamos constatado que é mais influenciado pelo ensino tradicional (MORAES NETO, 2017, p. 198).

Silva (2017) afirma que as práticas curriculares dos docentes da comunidade de Santa Luzia do Norte-AL estão atreladas a seus olhares sobre as experiências culturais negras e saberes quilombolas, sendo estes (per)formados a partir da formação inicial e continuadas desses docentes, e com base em suas vivências com estudantes dessas comunidades. A pesquisadora destaca o currículo oficial e outros documentos de orientação pedagógica, ofertados pela Secretaria de Educação do Município como aportes iniciais para o trabalho docente. Esses documentos compõem o repertório que as docentes usam como referência para seu trabalho:

Cada professora demonstrou suas considerações e suas aproximações no que estão correlatas com as referências utilizadas em suas aulas, porém com algumas especificidades. Destacamos que, ao dialogar com os sujeitos nos contatos iniciais sobre a pesquisa, foi dito que a Secretaria de Educação do município de Santa Luzia do Norte tem um currículo próprio que é distribuído para as escolas. Entendemos que esse subsídio, com os que são oferecidos pela escola, são os aportes iniciais utilizados para compor as práticas curriculares, além do Plano de ação, o planejamento escolar e os livros didáticos que agregam e ancoram as práticas curriculares das docentes de nossa pesquisa (SILVA, 2017, p. 115).

Jesus (2017, p. 88) apresenta o PPP como uma “fonte de inspiração” na qual os docentes podem buscar elementos para balizar o planejamento de sua prática. Em sua análise, Jesus (2017) aponta que o PPP, ao interpretar a Lei nº 10.639/2003 de forma “limitada”, acaba por inviabilizar ao professor o uso das prerrogativas desta lei com mais propriedade em sua prática. Ao analisar os níveis de compreensão por parte dos docentes no tocante à Lei nº 10.639/2003 e sua prática escolar, o pesquisador revela o potencial da referida lei como um repertório que, ao ser acionado pelos docentes, ainda que de forma pouco elaborada, acaba por reverberar em sua prática em sala de aula.

Ao analisar os dizeres dos professores sobre a importância da sua prática pedagógica para a aplicabilidade da lei em escolas quilombolas, os mesmos não são explícitos ao expressarem as suas respostas, mas, de alguma forma, apontaram algumas contribuições como: ajudar o aluno negro aceitar-se como quilombola, a inclusão da cultura local nas atividades escolares, fazer a interação da educação quilombola com as demais educações não quilombola e conectar a Língua Portuguesa com a língua

popular dos territórios quilombolas. Essas questões levantadas pelos professores tornam-se interessantes, pois, mesmo não dominando ou não sabendo dos direcionamentos propostos pela lei, eles percebem que suas práticas pedagógicas colaboram de alguma forma para fortalecer a identidade étnica-cultural (*sic*) dos quilombos do Alto Rio Trombetas (JESUS, 2017, p. 95).

Ao discorrer sobre a formação docente, no tocante à Lei nº 10.639/2003, o pesquisador nos auxilia na compreensão acerca da formação docente como elemento de constituição dos repertórios docentes que reverberarão em sua atuação pedagógica em escolas quilombolas. As prerrogativas dessa legislação exigem o uso de outras bases epistemológicas para a constituição dos currículos escolares e outros elementos para subsidiar a prática docente.

Sobre esse aspecto, o levantamento aqui realizado nos traz duas dimensões que dialogam com a perspectiva da introdução, por força de lei, de conteúdos de história da África e cultura afro-brasileira nos currículos escolares e a instituição da modalidade EEQ. A primeira, conforme descrevemos anteriormente, refere-se à importância da formação docente na perspectiva das diversidades e constituição de novos repertórios a serem acionados pelos docentes. A segunda se relaciona com a base epistemológica e ideológica da organização curricular das escolas e salienta a forma como nossa sociedade está estruturada e como suas dimensões epistemológicas e ideológicas são traduzidas em preconceitos e estereótipos no contexto das práticas escolares.

A escola, enquanto instituição social responsável pela organização, transmissão e socialização do conhecimento e da cultura, revela-se como um dos espaços em que as representações negativas sobre o negro são difundidas. E por isso mesmo ela também é um importante local onde estas podem ser superadas. Cabe ao educador e à educadora compreender como os diferentes povos, ao longo da história, classificaram a si mesmos e aos outros, como certas classificações foram hierarquizadas no contexto do racismo e como este fenômeno interfere na construção da autoestima e impede a construção de uma escola democrática. É também tarefa do educador e da educadora entender o conjunto de representações sobre o negro existente na sociedade e na escola, e enfatizar as representações positivas construídas politicamente pelos movimentos negros e pela comunidade negra (GOMES, 2003, p. 78).

Nessa perspectiva, Moraes Neto (2017) aponta, em seu estudo, como o preconceito racial e a estereotipagem da cultura quilombola marcam os repertórios docentes acionados na elaboração de sua atuação pedagógica.

No discurso dos professores que desenvolvem seu trabalho docente junto com os quilombolas, foi possível concluir que a presença no discurso da preservação cultural é legítima. [...] Seu trabalho docente, no entanto, é influenciado por ações urbanas, as professoras dos quilombolas mostraram sinais de preconceito com a cultura quilombola a todo momento se referindo a este grupo como atrasados, pouco evoluídos e outras expressões semelhantes (MORAES NETO, 2017, p. 198).

O pesquisador chama a atenção para o fato de que os docentes das comunidades quilombolas e indígenas da fronteira franco-amapaense afirmam sobre a importância da

valorização da cultura e saberes da comunidade, contudo, entre os dados apresentados em sua pesquisa, os murais escolares e as atividades curriculares não expressam a identidade étnica das comunidades.

No discurso foi possível observar uma forte crítica acerca do papel ameaçador da escola para com a cultura. Tal crítica apela para mudanças no método de ensino, que tem como objetivo mitigar as ações corrosivas da sobreposição cultural urbana sobre os quilombolas. No entanto, foi possível reconhecer uma grande dose de preconceito, tanto nas ações que realizam em sala de aula, quanto no material do qual se utilizam. O espaço da escola é rodeado de crianças brancas, lacinhos, florzinhas, igual a escolas das capitais. Isso sugere que ainda não houve conversas sobre o tema, pois, apesar de afirmarem a preservação da cultura quilombola, há uma valorização, ainda que velada, da cultura branca (MORAES NETO, 2017, p. 198-199).

A pesquisa de Brasileiro (2017) também traz indícios do preconceito e discriminações oriundos dessa estrutura epistemológica e ideológica sob as quais a escola se organiza. A pesquisa traz dados sobre o racismo que se faz presente na base das relações escolares e sobre os marcadores de discriminação que permeiam a construção das identidades dos estudantes.

Percebeu-se a distância entre o que a escola deveria ser e como ela se apresenta. As entrevistas revelaram e o segundo encontro do GF confirmou que os professores vêm fortalecendo um tipo de racismo atípico, o que alguns autores chamam de ambíguo, porque ele vai se afirmando gradativamente por sua negação, passando assim de forma despercebida. [...] A discriminação é um fator presente na escola objeto do estudo, associada a uma série de episódios preconceituosos, às claras, por parte dos próprios alunos, relatados pelos professores na entrevista, questionário e no primeiro encontro do GF: eles negam a cor de sua pele e acabam por rejeitar sua própria identidade [...] A imagem que se constrói sobre os negros na escola ainda é deprimente e humilhante. Os recursos pedagógicos utilizados segregam e inferiorizam os alunos, pois temas como a escravidão continuam sendo o foco centralizador das discussões em sala de aula. [...] A escola insiste em enaltecer o pensamento e a cultura eurocêntrica, negligenciando a cultura quilombola e os saberes sobre o continente africano e suas diversidades. Os professores salientam no primeiro encontro do GF que não conhecem a cultura quilombola local, assim como, não dispõem de conhecimentos sobre questões relativas à África, não tem tempo para isso ou não dispõem de material que dê suporte às suas aulas (BRASILEIRO, 2017, p. 116-117).

A pesquisa de Brasileiro (2017) também apresenta o relato e análise acerca de como esses aspectos foram discutidos por docentes da Escola Municipal Quintina Marculina dos Santos, do Município de Caldeirão Grande-BA, em um grupo focal, o qual deu origem um plano de ação da escola.

Dessa forma, foi preciso organizar, no formato de um Plano de Ação, orientações que direcionassem as práticas pedagógicas e estimulassem os profissionais ampliando a visão de ensino para a diversidade, dentro de uma escola quilombola, com adoção de mecanismos didáticos que possibilitem constituir e ressignificar as práticas profissionais. [...] Para a elaboração desse documento, formou-se um Grupo Focal com o intuito de proporcionar um espaço privilegiado de reflexão, questionamentos e descobertas ligados à pesquisa, levando em consideração os conhecimentos adquiridos/construídos nos três encontros do GF contemplando: a cultura quilombola, o currículo, a identidade da escola e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (BRASILEIRO, 2017, p. 108).

Ainda nessa pesquisa, a formação é apontada como estratégia para a constituição de novos repertórios docentes ante as particularidades do ensino em escolas quilombolas e sua estreita relação com os aspectos da diversidade étnico-racial. A própria Resolução nº 8, como examinadas nas pesquisas de Suelen Santos (2018) e Jairza Silva (2018) informam acerca deste caráter estratégico da formação. O Parecer CNE/CEB nº 16 de 2012 coloca a formação docente no conjunto de estratégias voltadas ao apoio, por parte do Poder Público, às escolas no processo de implantação da modalidade:

Para que tais ações aconteçam, as escolas precisarão do apoio do Poder Público local e da realização de algumas atividades, a saber: mobilizar a comunidade quilombola rural ou urbana para que seja sujeito na construção do PPP; registrar as práticas e as experiências de educação existentes nas comunidades quilombolas, sobretudo valorizando a sabedoria dos anciãos; valorizar os saberes da terra, os saberes aprendidos no trabalho, a ancestralidade construída no interior das diferentes comunidades quilombolas; **organizar, dialogar com as secretarias estaduais e municipais a fim de conseguir tempo, espaço para discussão e desenvolvimento de processos de formação continuada em serviço de professores em atuação na educação escolar quilombola e estabelecer ações intersetoriais** (PARECER CNE/CEB nº 16/2012, p. 48, grifo nosso).

O Parecer e as Diretrizes, além de destacarem a ação docente e sua formação como ponto estratégico da política de EEQ, trazem importantes elementos que precisam ser tomados como balizadores da atuação docente. Entretanto, conforme observado por Menezes (2017), há, ainda, o desconhecimento por parte dos docentes dos aspectos orientadores descritos nas DCNEEQ, e esse desconhecimento precariza a prática docente em escolas quilombolas. Suelen Santos (2018, p. 97) afirma, com base em sua pesquisa, que as DCNEEQ vêm “alicerçando a reelaboração do novo PPP da Escola Estadual Quilombola Reunidas de Cachoeira Rica”, corroborando nosso entendimento de que essa normativa oferece aos docentes um conjunto de outros repertórios possíveis e necessários à prática docente.

Ainda nessa perspectiva, Jairza Silva (2018) e Moreira (2019) trazem, em suas respectivas pesquisas, elementos que sustentam as Diretrizes e a Lei nº 10.639/2003 como marcos para composições de um novo repertório e para o planejamento da ação docente:

Os documentos que norteiam e orientam, tanto a educação das relações étnico-raciais (Lei 10.639/03, DCN's para educação das relações étnico-raciais) e para educação escolar quilombola, fazem parte do planejamento escolar. A cada quinze dias, na elaboração do planejamento semanal, as professoras tentam colocarem prática elementos destes documentos em suas aulas. Por mais que, segundo Acotirene, exista uma ausência da secretaria municipal de educação no trato para com a educação das relações étnicas, a escola vem se esforçando para colocar esses documentos em prática (SILVA, Jairza, 2018, p. 86).

Sua narrativa (professor entrevistado) ressalta a importância da Lei 10.639/2003, aprovada em 9 de janeiro de 2003 [...] a Lei contribui para a inclusão, termo utilizado

pelo professor, uma vez que em seus objetivos a Lei visa a assegurar o reconhecimento e valorização da identidade negra em todos os níveis educacionais, assim como o reconhecimento da pluralidade étnico-racial, na tentativa de identificar e superar as manifestações de racismo, preconceitos e discriminações (MOREIRA, 2019, p. 145).

Jairza Silva (2018, p. 81) discorre sobre o curso *Kizomba*, ofertado pela FaE/UFMG, na perspectiva das DCNEEQ, estruturado em oposição à “perspectiva eurocêntrica, branca e heteronormativa” sob as quais os cursos de formação docente organizam suas matrizes de conteúdos, deixando os saberes, oriundos de povos africanos e indígenas na periferia dessa organização. Coadunando com nosso entendimento que as premissas constituintes das normativas sobre a educação quilombola e o processo de formação à luz dessas premissas são constituintes de outras delineações para a composição do repertório docente.

2.2.3.1 *Atuação docente*

A atuação docente se dá a partir do inventário simbólico e material que os docentes passam a constituir ao longo de sua formação e atuação profissional. O conjunto de pesquisas analisadas neste tópico traz a descrição de elementos curriculares, de estratégias de planejamento pedagógico e a constituição da carreira docente em escolas quilombolas como aspectos preponderantes na construção da prática docente em comunidades quilombolas. Trazem ainda as relações dos docentes com o território e o tipo de vínculo que estabelecem com seus estudantes e suas questões de vida, como balizadoras da construção de suas práticas pedagógicas.

Destaquemos de início a importância do itinerário formativo e da trajetória profissional constituintes da atuação docente. De acordo com a investigação conduzida por Moreira (2019), para os professores que atuam em escolas quilombolas, o período de formação é visto como uma etapa primordial para o desenvolvimento pessoal, e o momento de inserção profissional é entendido como sendo um desafio que requer o manejo adequado de habilidades e competências necessárias para a aceitação de sua atuação na comunidade:

Cada participante, ao narrar sua trajetória profissional, atribui sentidos distintos às experiências vividas, que estão relacionados ou à origem deles ou à condição de seguir nos estudos ou às condições pessoais e psicológicas, ou ainda às oportunidades que surgem ao longo do percurso e relatam, de maneira explícita ou velada, a escola como marco importante no seu desenvolvimento. [...] O momento de inserção profissional dos professores em diferentes contextos esbarra na adaptabilidade a esses contextos, à escola, aos alunos, à infraestrutura, à gestão escolar, entre outras situações. Nesse momento, o professor faz uso de parte dos conhecimentos adquiridos durante sua formação inicial, assim como os de suas experiências vividas, os quais lhe provocam novos conhecimentos. O cotidiano escolar e de sala de aula requer do professor uma desenvoltura enquanto profissional para conseguir atuar e ser aceito no contexto

escolar, tal situação fica evidenciada nas falas de Ana Marciane, Juarez e Leandra (MOREIRA, 2019, p. 140).

A atuação docente na EEQ exige também uma percepção sobre a realidade da comunidade. Essa percepção da realidade em que a escola se insere implica a preocupação constante, por parte do professor, em valorizar a cultura da comunidade quilombola ao se trabalhar sua disciplina. Tal cuidado pode levar o professor a estabelecer comparações entre a realidade na qual se insere a escola com a realidade de outras regiões do Brasil. Esse aspecto, relacionado com a importância de se ter uma adequada percepção da comunidade, é corroborado pela pesquisa de Pereira (2016), que realça o quanto que as docentes do Quilombo de Curiaú conseguiram entender a importância das manifestações culturais para a construção da identidade daquela comunidade:

As entrevistadas entenderam que a identidade cultural da comunidade do Curiaú encontra-se reveladas nas suas manifestações culturais, nas suas tradições que o povo negro traz consigo desde o início da sua história, as festas de santos, o mar abaixo, o batuque, as ladainhas, seu modo de falar, sua maneira de plantar, pescar, enfim é apropriar-se de seus valores e do seu lugar (PEREIRA, 2016, p. 54).

Quando a própria comunidade escolar não conhece sua identidade cultural expressa nas danças, cantos e demais tradições legadas pelos antigos, são os professores, com suas práticas pedagógicas voltadas para o resgate dessa cultura, que ajudam a comunidade a recuperar sua identidade. A definição dos objetivos, incluindo a valorização e o resgate da cultura quilombola, tem trazido para a escola e seu entorno a importância da articulação estreita da prática pedagógica desenvolvida na escola com a realidade local. É o que nos atesta a pesquisa de Suelen Santos (2018), ao registrar o lento processo de implantação da proposta curricular para escolas inseridas em território quilombola.

Em meio a esse processo, aos poucos a escola começa a perceber a necessidade de reorganização do currículo escolar com vistas à inclusão de disciplinas e práticas para subsidiar a abordagem das temáticas e das questões quilombolas, compreendidas como parte integrante da cultura e do patrimônio afro-brasileiro, cujo conhecimento é imprescindível para a compreensão da história, da cultura e da realidade da comunidade local. [...] De acordo com os professores em princípio, as mudanças foram apenas na documentação da escola e na fachada da escola. As práticas no interior das salas de aula permaneceram a mesma de outrora, contudo os professores salientam que os cursos de formação continuada foram um divisor de águas na história da escola, tendo em vista que os conhecimentos angariados nos encontros possibilitaram-lhes ter uma compreensão melhor sobre a proposta curricular para as escolas inseridas em território quilombola (SANTOS, Suelen, 2018, p. 96).

No tocante às exigências interpostas ao trabalho docente no território, Halda Silva (2018) destaca lugares de tensões que dizem, em nosso entendimento, do confronto entre os

repertórios trazidos pelos docentes em sua formação profissional e outros repertórios anunciados pela modalidade EEQ:

Tornar-se um professor quilombola desafia o “saber-fazer” que está posto à dinâmica escolar. Considerando a dinamicidade de ações e informações que cruzam o cotidiano das professoras, reforçamos que as tensões presentes nessa formação encontram-se em constante interação. Nessas condições, elencamos esses lugares de tensões percebidos em nosso campo de pesquisa, os quais interferem no fortalecimento da identidade étnica na escola. (ausência de formação; escolha e forma de trabalhar os conteúdos; desconfiança do trabalho realizado por professores da comunidade). Os conflitos internos quanto à identidade étnica se confrontam com a identidade profissional, de forma que nem sempre a soma desses elementos é encarada de maneira positiva (SILVA, H., 2018, p. 169).

Esse cenário de múltiplas crises é contemplado também na investigação de Silva (2017), ao assinalar o papel metanarrativo da docência neste cenário de conflito:

O conflito entre o desafio e a realização apresenta a significância e a percepção dos saberes escolares e experienciais, ou seja, entre o vivido e o pensado. Pôr esses tópicos em um campo de diálogo infere na autovalorização da docência e do sujeito docente, de modo que o conhecimento curricular e pedagógico caminhe para uma experiência real experimentada que faz do docente e da docente meta narradores e autores de vivências pessoais e curriculares, privilegiando significados e conteúdos que colaborem para a interação dessas perspectivas para seus discentes. Em face dessa observação, podemos entender que o fazer educativo é diverso, compilado de tensões e contrassensos que, ainda assim, oportunizam aprendizagens diferenciais (SILVA, 2017, p. 114).

Além dos fatores anteriormente mencionados, deve-se compreender que a atuação docente na EEQ também está atravessada pela questão de gênero e raça. Quanto às questões de gênero, deve-se aqui mencionar o fenômeno da feminização do magistério e no que se refere ao aspecto racial, deve-se registrar a atuação das mulheres negras na docência. Esses aspectos estão contemplados na pesquisa de Jairza Silva (2018). Ao abordar a interseção entre a feminização do magistério e entrada de mulheres negras no magistério, ela diz:

Refletir sobre a feminização do magistério, a partir das professoras quilombolas, exigirá levar em conta a mulher negra, com seu corpo e sua história, como sujeita, o que resulta em interrogar as premissas que sustentam o próprio conceito. Significa repensar a afirmação de que a profissão se tornou atrativa para as mulheres das classes populares no início do século passado, conforme argumentam Diniz; Vasconcelos; Miranda (2004), e inclusive as mulheres negras. É preciso considerar que estas perfaziam um quadro extremante reduzido se comparado a presença de outras mulheres. [...] Exercer a carreira da docência, portanto, para essas sujeitas não está necessariamente relacionado em ocupar socialmente uma profissão de baixo prestígio social. Pelo contrário, para elas significa alcançar determinada ascensão e mobilidade social, haja vista a sua trajetória de vida e familiar [...]. Pude perceber que as vivências de gênero e raça, em suas performatividades biográficas, ocorrem, quase sempre, relacionadas com as suas experiências docentes e militantes. Estas articuladas com as especificidades geográficas (rural/quilombo), de ressignificação do status social da docência e dos enfrentamentos relacionados à luta territorial pelo direito à posse da terra e pelo direito à educação (SILVA, Jairza, 2018, p. 85-88).

O panorama apresentado a partir das análises sobre a atuação docente em comunidades quilombolas trazem marcas que dizem das construções curriculares e didático-metodológicas em um contexto sociocultural delimitado pela relação entre as lutas territoriais, identidades raciais e a forma como essas questões incidem sob os repertórios trazidos pelos docentes, com base em sua formação profissional inicial. Esses repertórios também assumem contrastes diferentes conforme a relação da docente, do docente com o território. Como trataremos no capítulo 5, a atuação docente em território quilombola se faz por meio da constituição de novos repertórios, sendo que essa constituição se dá pelo engajamento docente ante o entrecruzamento entre as políticas públicas e o território quilombola. O engajamento da docência em escolas quilombolas marca o exercício territorializado da docência.

2.2.3.2 *Pertencimento ao território*

Tomaremos como ponto de partida desta reflexão a problemática referente à contratação de professores da comunidade para atuação na EEQ. Segundo a pesquisa de Suelen Santos (2018, p. 110):

Reportando às informações do IPEA (2015), ancorado nos dados do Censo escolar 2013, podemos constatar que pouco mais 50% dos docentes que atuam em escolas quilombolas possuem vínculo efetivo, os demais mantêm contratos temporários com o poder público.

Tal situação, além de fazer com que as escolas quilombolas sofram com a rotatividade de docentes, impede também que os professores acumulem experiência no sistema educacional, dado que muitos são apenas contratados temporariamente e vem de outras localidades.

Certamente a prioridade quanto à contratação de docentes pertencentes às próprias comunidades contribuiria para sanar esse quadro. No entanto, conforme a pesquisadora destaca,

Esta prioridade, em termos gerais, é uma questão delicada para o Estado-administração, pois a isonomia e impessoalidade avocadas pelo Poder Público, muitas vezes conflitam com o reconhecimento das especificidades levantadas realidade educacional ligada aos territórios pelos quilombolas (SANTOS, Suelen, 2018)

As experiências escolares onde há a presença de docentes das próprias comunidades trazem contribuições singulares para a reflexão sobre uma docência territorializada.

É o que assinala, por exemplo, a investigação de Menezes (2017, p. 47), ao tratar da problemática relativa ao impacto da especificidade do ser docente no quilombo, na identidade do próprio educador:

A especificidade de ser docente em uma escola de uma comunidade remanescente de quilombos faz com que a identidade do educador e educadora seja interpelada pelas heranças locais, de maneira que os conteúdos curriculares e as particularidades locais sejam aportes que introjetem bagagem para um lembrar crítico e reflexivo sobre ensinar e aprender em um espaço escolar como o citado. Essa percepção acaba por subsidiar uma busca para saber quais os referenciais que influenciam na escolha dos conteúdos que trabalharam e/ou trabalham na escola no município de Santa Luzia do Norte.

Todavia, nessa mesma pesquisa, Menezes (2017) observa que o protagonismo do docente quilombola ainda provoca inquietações que exigem o engajamento do próprio profissional para garantir os investimentos necessários para consolidar as conquistas garantidas pelas normativas. Nesse sentido, menciona-se o valor positivo da iniciativa de cotas para docentes quilombolas, implantada no contexto de Serrote do Gado Brabo:

Embora seja uma medida de caráter provisório, a permanência das professoras locais na comunidade foi mantida minimamente, através da reserva de vagas nos processos seletivos. No mesmo sentido, não se pode deixar de registrar que as cotas também viabilizaram a contratação de quilombolas para cargos administrativos nas escolas localizadas no território quilombola (merendeiros e auxiliar de serviços gerais), viabilizando o acesso ao trabalho para a população local (MENEZES, 2017, p. 130-131).

Medidas como essa se justificam para minimizar situações como a descrita por Silvana Santos (2018, p. 109):

O quadro de servidores atuantes na Escola Estadual Quilombola Reunidas de Cachoeira Rica é formado por 19 pessoas, desse total, 08 integram o corpo docente. Sendo 05 mulheres e 02 homens, com idades entre 28 e 48 anos, todos os professores aqui mencionados são contratados, ou seja, não são servidores efetivos da rede estadual. Dos 08 professores apenas uma professora reside na comunidade e se identifica como quilombola, os demais moram na cidade de Chapada dos Guimarães e percorrem uma distância de cerca de 60 km para ir e voltar do trabalho todos os dias.

O protagonismo das docentes, dos docentes oriundos das comunidades traz marcas do engajamento que decorre de sua identidade e ligação com o território. Hooks (2017) destaca o lugar do engajamento docente na proposição de uma pedagogia crítica, a qual estamos considerando, no exercício de elaboração desta tese, como uma perspectiva que dialoga com a proposta política da modalidade educação quilombola.

As pesquisas aqui analisadas demonstram que a estrutura administrativa das escolas quilombolas passa a ser tencionada pela possibilidade de se considerar a contratação de docentes das próprias comunidades como uma estratégia para a efetivação da modalidade. Demonstram também que a atual estrutura compromete a consolidação de práticas pedagógicas mais aproximadas das especificidades da modalidade, haja vista a rotatividade existente no quadro de professores nessas escolas. O pertencimento ao território, conforme evidenciado nas pesquisas, é fator diferencial no que se refere à *performance* docente.

2.3 A tríade conceitual e o problema de pesquisa

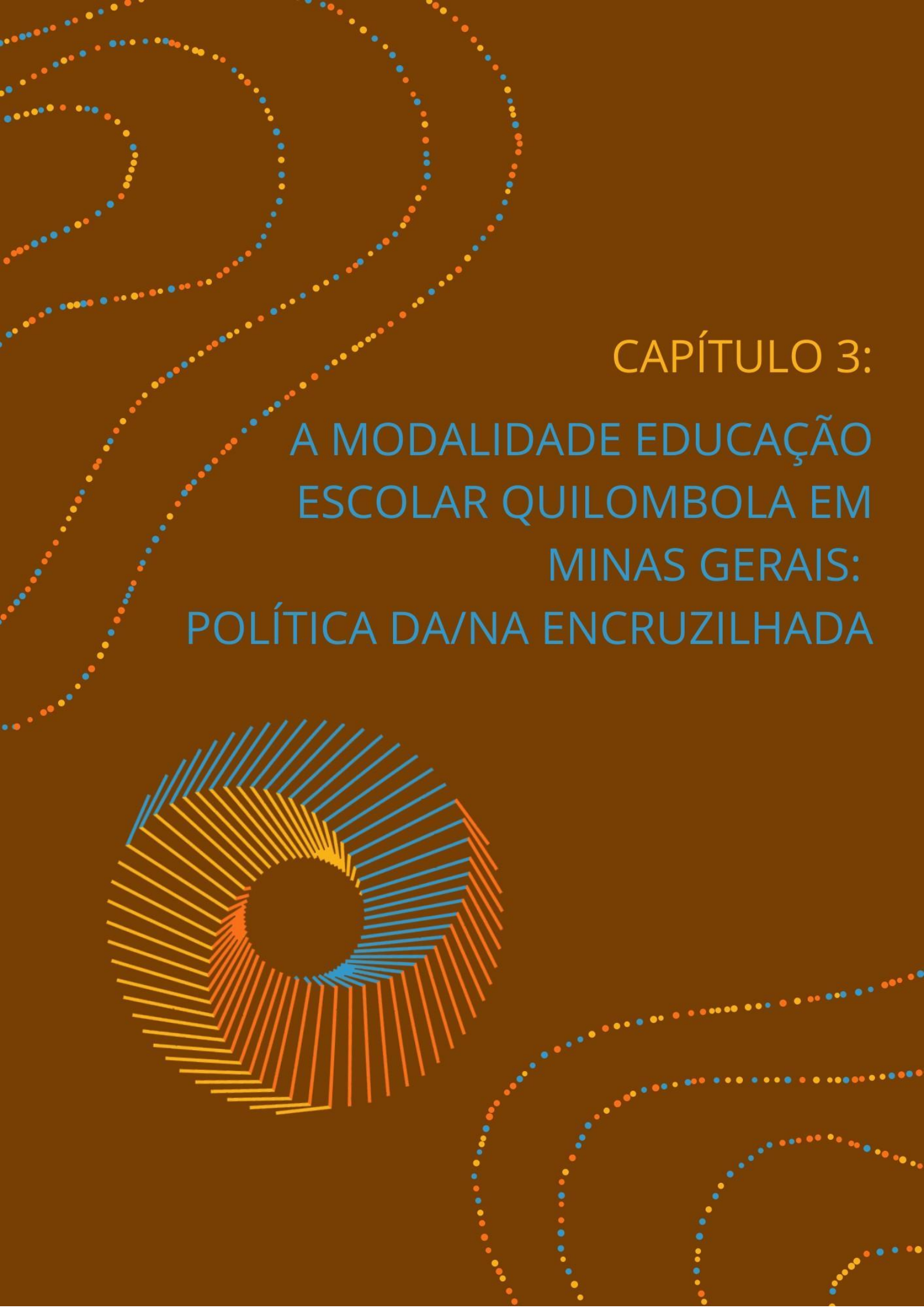
As pesquisas aqui analisadas trazem elementos que ajudam na compreensão acerca da atuação política dos movimentos sociais, na perspectiva apresentada por Arroyo (2003), e contemplam sobretudo a atuação política das comunidades quilombolas em sintonia com o Movimento Negro em torno da educação escolar (GOMES, 2017) e a emergência de práticas pedagógicas emancipatórias. Dizem também da aprendizagem dos direitos (ARROYO, 2017) e das disputas (SILVA, 1995) estabelecidas no âmbito da organização curricular e pedagógica das escolas, diante das demandas apresentadas por esses movimentos. As pesquisas salientam ainda como as administrações públicas nos âmbitos estadual e municipal atuam no sentido de conduzir, em suas esferas administrativas, as prerrogativas descritas nas diretrizes nacionais, o que faz dessa normativa um ponto importante na construção de uma política pública amparada pela premissa do reconhecimento (FRASER, 2006; 2009).

As pesquisas sobre educação e quilombo desenvolvidas no início dos anos 2000 evidenciam o quanto a escola coloca-se em obstáculo a aspectos da memória, identidade, cultura, lutas e resistências dessas comunidades (SILVA; REGIS; MIRANDA, 2018). Ao mesmo tempo, as pesquisas fazem apontamentos sobre o posicionamento estratégico da educação escolar no contexto das disputas sociais pelo reconhecimento histórico e político das comunidades quilombolas. Ponderar acerca dos elementos presentes (ou ausentes) nos processos de configuração da docência para a atuação na modalidade de EEQ é também um caminho necessário para a composição desta tese.

Território e docência são postos em um franco diálogo a partir da instauração da modalidade EEQ no campo das políticas públicas educacionais. Decorrente da luta dos Movimentos Negro e Quilombola no Brasil, a modalidade insere-se no seio das disputas pelo direito à educação e demanda ao sistema educacional a inserção de outras lógicas (memória, território, história, tecnologias e conhecimentos) específicos dessas comunidades para a organização escolar, e, portanto, para o trabalho docente.

A disputa pela educação insere-se em um contexto maior por lutas pela construção cidadã dessas comunidades, e a escola e seus docentes se encontram em contato com os conflitos, internos e externos, das comunidades que envolvidas nessa disputa. O território, a existência de territórios quilombolas redimensionam e impulsionam a política por outras lógicas e racionalidades. A existência de escolas quilombolas, por sua vez, impulsiona e redimensiona a configuração das docências. No próximo capítulo, a partir da reflexão sobre a

comunidade de Pinhões, no Município de Santa Luzia-MG, propomo-nos a refletir sobre o território quilombola e suas identidades, territorial, étnico-raciais, culturais e políticas.



CAPÍTULO 3:
A MODALIDADE EDUCAÇÃO
ESCOLAR QUILOMBOLA EM
MINAS GERAIS:
POLÍTICA DA/NA ENCRUZILHADA

3 A MODALIDADE EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA EM MINAS GERAIS: POLÍTICA DA/NA ENCRUZILHADA



Figura 2 - Estudantes do ensino médio da Escola Padre João de Santo Antônio, comunidade quilombola de Pinhões, Santa Luzia-MG

Fonte: Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais (SSE/MG)³³

Iniciamos este capítulo com a imagem que estampa a notícia publicada no *site* da Secretaria de Estado de Educação, em maio de 2018: em círculo, estudantes do ensino médio da Escola Estadual Padre João de Santo Antônio, na comunidade quilombola de Pinhões, fazem atividade referente ao projeto NUPEAAs (Núcleo de Pesquisas e Estudos Africanos e Afro-brasileiros), cujo foco era a interseção entre a iniciação científica e os estudos sobre as relações étnico-raciais no campo da produção de conhecimento. A narrativa estabelecida nesta notícia apresenta um recorte da política adotada na gestão da educação entre 2015 e 2018, quando a pauta das relações étnico-raciais é incorporada. Além do mais, a notícia enfatiza o protagonismo

³³ Disponível em: <https://www2.educacao.mg.gov.br>. Acesso em: 15 fev. 2020.

das estudantes e dos estudantes que integraram a ação, bem como o envolvimento de vários segmentos escolares para a realização da proposta. É o que se pode constatar por meio dos trechos relacionados a seguir:

Depois de cumprir todos os processos do edital do Ubuntu/Nupeaas, em 2017, a Escola Estadual Padre João de Santo Antônio foi uma das 74 escolas que tiveram seu projeto aprovado entre quase 500 inscritos. Como 32 alunos se inscreveram para participar da pesquisa e havia vagas apenas para 12, foi feito um processo de seleção pela equipe escolar. “Reunimos professores, coordenadores, diretora, vice-diretor e funcionários da secretaria e da cantina para discutir quais estudantes tinham mais perfil de participar de um projeto de iniciação científica de acordo com seu comportamento em sala de aula, interação com os colegas e professores e interesse por livros e pesquisas. [...] Alunos reunidos com o objetivo de descobrir o porquê de muitos de seus colegas não reconhecerem os valores da comunidade quilombola onde estão inseridos. Esse é um cenário frequente na Escola Estadual Quilombola Padre João de Santo Antônio, no distrito de Pinhões, em Santa Luzia, município da Região Metropolitana de Belo Horizonte, quando a turma do projeto de iniciação científica se encontra para colocar em prática o cronograma de pesquisa.³⁴

A escola em destaque na notícia é o *locus* de nossa pesquisa. Encontra-se localizada no território quilombola de Pinhões (Município de Santa Luzia-MG). Ao escolherem discutir sobre os motivos que explicam o não reconhecimento, por parte de outros estudantes, dos valores da comunidade quilombola na qual estão inseridos, o grupo de pesquisa formado por estudantes do ensino médio da EEPAJOSA, criado em razão dessa iniciativa da SEE/MG, demarca na escola uma discussão que comparece na pauta das reivindicações dos Movimentos Negro e Quilombola. A identidade quilombola e a perspectiva do reconhecimento são dimensões constituintes da resistência contemporânea das comunidades quilombolas.

Partindo do pressuposto de que a disputa pela EEQ se insere no bojo das lutas sociais pelo reconhecimento histórico e político das comunidades quilombolas, neste capítulo, visa-se a demonstrar que essas dimensões adentram o espaço escolar por meio de um movimento singular no campo das políticas públicas educacionais no contexto de Minas Gerais, ocorrido entre os anos de 2015 a 2019, quando o cruzo entre as lutas sociais e o sistema educacional brasileiro propiciou o surgimento de uma modalidade que coloca o território quilombola como eixo de sua estruturação pedagógica.³⁵ Em suma, procura-se aqui evidenciar os caminhos que

³⁴ Disponível em: <https://www2.educacao.mg.gov.br/component/gmg/story/9741-alunos-de-santa-luzia-fazem-pesquisa-cientifica-sobre-aceitacao-da-cultura-quilombola>. Acesso em: 22 nov. 2021.

³⁵ Além das reflexões de Rufino (2019) em torno de uma Pedagogia da Encruzilhada, como referencial teórico subjacente às análises deste capítulo pode-se mencionar: Fraser (2006; 2008), em suas reflexões sobre as políticas de reconhecimento e representação e as disputas no campo da justiça social; Quijano (2008), refletindo acerca das colonialidades presentes nas relações sociais; Santos (2010) com suas teorizações em torno das epistemologias do sul; Arroyo (2017), com sua reflexão acerca das indagações radicais às políticas presentes nas lutas coletivas dos sujeitos subalternizados; Gomes (2017), teorizando sobre o protagonismo político do Movimento Negro no campo educacional; Carneiro (2005), pensando sobre o epistemicídio; e Walsh (2007; 2013), com sua incursão epistêmica na articulação das dimensões pedagógica e decolonial.

levaram a proposição da modalidade de EEQ na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais na gestão de 2015 a 2019, e como essa proposição se localiza na encruzilhada entre as dinâmicas de reivindicação dos movimentos sociais (Negro e Quilombola) e o cenário das políticas públicas educacionais do período em questão.

Em vista disso, empreende-se a análise das publicações da SEE/MG, em seu portal de notícias referentes à implantação da modalidade na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais, para evidenciar as narrativas políticas construídas em torno da proposição normativa da modalidade dentro do Sistema Estadual de Ensino de Minas Gerais e de destacar o protagonismo dos Movimentos Negro e Quilombola no que se refere à luta pela educação como direito estratégico para os processos de visibilização das comunidades quilombolas. Assim, numa perspectiva metodológica netnográfica, ao buscarmos nas publicações da SEE/MG, em seu portal de notícias,³⁶ registros do percurso de implantação da modalidade de EEQ na Rede Estadual de Ensino, pôde-se observar o quanto que a atuação militante e educadora dos Movimentos Negro e Quilombola (GOMES, 2017) reverberaram no campo das políticas públicas educacionais de Minas Gerais.

³⁶ Pesquisa realizada entre os meses de janeiro e agosto de 2020 por meio de buscas por palavra-chave: educação quilombola no *site* <https://www2.educacao.mg.gov.br>.



Figura 3 - EEQ em Minas Gerais

Fonte: elaborado pela autora.

Considerando o que foi acima exposto, este capítulo se encontra dividido em três seções. Na primeira, apresentamos o cenário normativo e organizativo da modalidade EEQ na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais, por meio do recorte de algumas das publicações encontradas em nosso mapeamento netnográfico. Na segunda seção, com base nas narrativas das docentes e dos docentes entrevistados nesta pesquisa, demonstramos a ressonância da política de EEQ no território de Pinhões, ressaltando, entre outros aspectos: as tensões e possibilidades relativas à atuação docente na escola da comunidade. Na terceira sessão, tecemos reflexões acerca da configuração política da modalidade EEQ e o intercruzamento com a ação educadora dos Movimentos Negro e Quilombola numa perspectiva de ampliação do direito à educação.

EDUCAÇÃO QUILOMBOLA EM MINAS GERAIS

01 DE AGOSTO DE 2011



Grupo de trabalho debate qualidade da educação do campo em Minas Gerais

17 DE ABRIL DE 2013



Governo de Minas cria comissão permanente para a educação do campo no Estado

31 DE MAIO DE 2012



Educação do campo e os desafios em lidar com a diversidade nesse contexto

23 DE MAIO DE 2013



Secretaria empossa membros da Comissão Permanente de Educação do Campo do Estado de Minas Gerais

30 DE JULHO DE 2015



Educação conquista espaço com criação de grupo para debater especificidades dessa modalidade de ensino

18 DE NOVEMBRO DE 2014



Figura 4 - Linha do tempo 1

Fonte: produção colaborativa do grupo de pesquisa

Comissão Permanente de Educação do Campo conclui 'Proposta de Diretrizes para Educação do Campo'

3.1 A educação escolar quilombola na Rede Estadual de Educação de Minas Gerais

De acordo com a PNAD³⁷ de 2015, Minas Gerais é o terceiro Estado em população negra do Brasil e, segundo os dados do Centro de Documentação Eloy Ferreira da Silva (Cedefes), conta com mais de 800 comunidades quilombolas certificadas pela Fundação Cultural Palmares e/ou reconhecidas/autodeclaradas pelo Cedefes. Entretanto, somente muito recentemente, com as Diretrizes Estaduais para a Educação do Campo (2015), que abarcava também a organização pedagógica das escolas quilombolas, passou-se a configurar, na estruturação da educação básica de Minas Gerais,³⁸ um aparato normativo ou orientação pedagógica que abarcasse a realidade das escolas quilombolas, porém sem ainda conferir à EEQ um reconhecimento de sua especificidade como modalidade. Ademais, mesmo a EEQ figurando no texto das Diretrizes Curriculares Estaduais para a Educação do Campo de Minas Gerais, publicada em 2015, a situação dos quilombos urbanos e de outras formas de territorialidade não foi contemplada na formulação oficial proposta pela Resolução SEE nº 2.820, de 11 de dezembro de 2015, que instituiu as diretrizes acima mencionadas. Esse processo está registrado nas publicações que compõem a linha do tempo 1 (fig. 4), que ilustra bem a invisibilidade política das questões quilombolas no âmbito da organização da educação básica no Estado de Minas Gerais.

Embora os desafios inerentes à EEQ, potencializados pelas dimensões raciais que permeiam desigualdades educacionais no contexto brasileiro, já estivessem presentes no Parecer CNE/CEB nº 16/2012,³⁹ nota-se que há um atraso no acolhimento dessa especificidade

³⁷ Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), de periodicidade anual, foi encerrada em 2016, com a divulgação das informações referentes a 2015. Planejada para produzir resultados para Brasil, Grandes Regiões, Unidades da Federação e nove Regiões Metropolitanas (Belém, Fortaleza, Recife, Salvador, Belo Horizonte, Rio de Janeiro, São Paulo, Curitiba e Porto Alegre), ela pesquisava, de forma permanente, características gerais da população, educação, trabalho, rendimento e habitação, e, com periodicidade variável, outros temas, de acordo com as necessidades de informação para o País, tendo como unidade de investigação o domicílio. A PNAD foi substituída, com metodologia atualizada, pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua), que propicia uma cobertura territorial mais abrangente e disponibiliza informações conjunturais trimestrais sobre a força de trabalho em âmbito nacional (Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/9127-pesquisa-nacional-por-amostra-de-domicilios.html?=&t=o-que-e>. Acesso em: 24 jan. 2022).

³⁸ A Rede Estadual de Ensino do Estado de Minas Gerais conta com o expressivo número de 3.658 escolas de educação básica, que atende aos 853 Municípios mineiros. Segundo dados publicados no portal de notícias da SEE/MG, a Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais conta com 31 escolas estaduais quilombolas, distribuídas em 21 Municípios do Estado. A rede conta ainda com 12 anexos (segundos endereços), totalizando, assim, 45 unidades, que atendem 6.575 estudantes de educação básica.

³⁹ Por exemplo, quando se diz: “Há dimensões de constituição histórica, das marcas de um passado escravista e das lutas pela liberdade, da forte presença da ancestralidade, da memória e da forma como a terra foi conquistada, doada e comprada quando nos referimos aos quilombolas. Há também a vivência do racismo, da discriminação e

no cenário mineiro das políticas públicas educacionais. Conforme observamos no levantamento feito no portal eletrônico da Secretaria de Estado de Educação, entre a criação do grupo de trabalho para a educação do campo em 2011 e a criação do grupo de trabalho específico para a EEQ em 2015 há um hiato no que se refere às chamadas/notícias sobre a modalidade EEQ. Por exemplo, a reportagem de 31 de maio de 2012 destaca o desafio relacionado com a implantação da educação do campo, modalidade que estava na pauta política da SEE/MG na gestão daquela época:

Articular uma ideia de educação do campo no estado de Minas Gerais que dê conta de recuperar defasagens históricas ligadas ao êxodo e ao analfabetismo, além de saber lidar com as diversas modalidades de campo e agrupamentos que vivem na área rural. Os temas fizeram parte do principal eixo de discussão do Grupo de Trabalho de Educação do Campo, na última quarta-feira, 30, em Jaboticatubas – Região Metropolitana de Belo Horizonte.⁴⁰

Somente com a audiência pública realizada em 12 de fevereiro de 2015,⁴¹ com a participação de representantes de 14 comunidades quilombolas⁴² pertencentes a 11 Municípios mineiros,⁴³ pode-se dizer que as especificidades das comunidades quilombolas passaram efetivamente a figurar na agenda política de Minas Gerais. A audiência, uma expressão da atuação política educativa do Movimento Negro e do Movimento Quilombola de Minas Gerais, trouxe demandas de diversas ordens, entre elas, questões de infraestrutura, como serviços de saneamento básico e água potável, e demandas referentes às escolas e à implantação das Diretrizes para a Educação Escolar Quilombola na Rede Estadual de Minas Gerais, sobretudo, no que se refere à incorporação de elementos da cultura, memória e identidades quilombola nos projetos político-pedagógicos e currículos das escolas estaduais quilombolas. O Grupo de Trabalho da Educação Escolar Quilombola, criado por meio da Resolução SEE nº 2.796 de outubro de 2015, decorre dessa audiência e marca o processo de proposição de normativas que visavam à organização da EEQ como modalidade da educação básica no sistema de ensino mineiro. Observamos que a criação desse canal de participação social na estrutura burocrática

do preconceito racial, que são específicas das comunidades quilombolas e que atravessam sua relação com o Estado, a sociedade mais ampla e a escola” (PARECER CNE/CEB nº 16/2012, p. 22).

⁴⁰ Disponível em: <https://www2.educacao.mg.gov.br/component/gmg/story/3083-educacao-no-campo-e-os-desafios-em-lidar-com-a-diversidade-nesse-contexto>. Acesso em: 12 nov. 2021.

⁴¹ Essa audiência pública foi solicitada a partir da formação docente do curso de aperfeiçoamento *Kizomba*, ofertado pela FaE/UFMG, em 2014.

⁴² Comunidades: Indaiá, Santo Isidoro, Mocó dos Pretos, Morrinhos, Porto dos Alves, Carrapatos, Poções, Vila Nova de Poções, Alegre, Mambuca, Teotônio/Malhadinha, Puris, Praia e Lapainha.

⁴³ Municípios: Antônio Dias, Berilo, Chapada do Norte, Bom Despacho, Francisco Sá, Janaúba, Januária, Jequitinhonha, Gameleiras, Manga e Matias Cardoso.

da gestão da educação reflete a atuação do Movimento Negro e Quilombola no Estado de Minas Gerais, e coincide com a chegada de uma mulher, negra e militante, Macaé Maria Evaristo dos Santos, à gestão da pasta da Educação, no período de 2015 a 2018.



Figura 5 - Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais em audiência pública

Fonte: SEE/MG, 4 dez. 2015.

Um exemplo da nova sensibilidade institucional em relação à questão da EEQ pode ser visto no seguinte registro:

Macaé fez uma exposição das políticas de exclusão recorrentes em toda a história, falou da necessidade de “reconhecermos que o país produziu em sua política de estado um racismo institucional” e demonstrou como a negação à educação para crianças jovens negras se deu de forma sistemática e institucional. Ela citou o Decreto 1.333 de 17 de fevereiro de 1854 proibindo a admissão de escravos nas escolas públicas. Posteriormente, no ano de 1878, depois da lei do “Ventre Livre”, o Decreto 1.878 estabelecia que os negros libertos só poderiam estudar após os 14 anos e no período noturno. Todo esse processo somente começou a ser desconstruído em 2003, a partir da Lei 10.639, que estabeleceu diretrizes e bases da educação nacional para incluir no

currículo oficial da rede de ensino, a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira e Africana”.⁴⁴

O posicionamento político da gestora reforça o posicionamento dos movimentos sociais (Negro e Quilombola) que educam e reeducam a sociedade conforme, entre outras pautas, denunciam a ausência destas outras racionalidades nas estruturas organizativas e curriculares do sistema educacional brasileiro. A presença de uma liderança do Movimento Negro à frente da pasta da Educação no Estado faz com que esse processo de educação e reeducação decorrente das lutas dos Movimentos Negros se fizesse presente na arena política do Estado nesse período. Essa constatação se dá a partir da reflexão realizada sobre aspectos vivenciados ao longo de minha atuação profissional na SEE/MG. Ao rememorar aspectos vividos em diferentes gestões, nos anos compreendidos entre 2006 e 2015 (período em que estive como analista educacional no órgão), no que se refere à pauta da educação e diversidade, é possível perceber que a presença de uma liderança política com esse vínculo militante trouxe outra tônica à constituição das agendas para a educação. Contudo, essa presença não se faz suficiente para que haja uma ruptura com as estruturas burocráticas marcadas pelas lógicas colonialistas.

Como observaremos ao longo desta tese, o campo das políticas públicas educacionais em Minas Gerais recebe um tensionamento por parte da ação do Movimento Negro e Quilombola, esse tensionamento reverbera em ações políticas pontuais que, embora não mudem por completo a tessitura política do sistema educacional, traz elementos importantes para o processo de ampliação do direito à educação. Por exemplo, ao lançar a campanha *Afroconsciência, com essa história a escola tem a ver*, a gestão da SEE/MG insere nas orientações pedagógicas direcionadas às escolas do Estado a perspectiva enunciada pelas demandas e denúncias dos movimentos sociais. Outro exemplo, já mencionado na abertura deste capítulo, é a proposição de grupos de estudos nas escolas de ensino médio com enfoque nos debates acerca das relações étnico-raciais exemplifica a tônica assumida pela gestão. A proposta do Ubuntu/NUPEAAs compõe um conjunto de ações da Secretaria de Estado de Educação voltadas para a inserção da temática étnico-racial no âmbito das políticas educacionais.

O Projeto Ubuntu/NUPEAAs, ação que integra a Campanha Afroconsciência da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, constitui uma iniciativa que considera as particularidades inerentes às relações étnico-raciais no contexto escolar, visa contribuir para a diminuição dos índices de evasão escolar, ampliação dos níveis de proficiências e elevação do padrão de qualidade do processo de ensino-aprendizagem, tendo como foco o protagonismo das juventudes que cursam o ensino

⁴⁴ Disponível em: <https://www2.educacao.mg.gov.br/component/gmg/story/7628-macae-destaca-exclusao-do-negro-atraves-de-politicas-publicas>. Acesso em: 3 nov. 2021.

médio na Rede Estadual de Ensino. Esta ação insere-se dentro de uma conjuntura política cuja agenda prioriza a inserção das premissas da diversidade no âmbito da educação básica. E coloca em evidência as dinâmicas próprias do processo de construção de políticas públicas, uma vez que se configura como uma micropolítica (Arretche, 2011) na medida em que traz em si elementos que interseccionam-se (*sic*) com diferentes instâncias da organização política, burocrática e da gestão da educação pública (CUNHA *et al.*, 2018, p. 237).

A pauta da educação das relações étnico-raciais ganha espaço político e chega às escolas do Estado por meio de ações de incentivo à pesquisa sobre as diversidades por meio de projetos como o NUPEAAs que, por meio da iniciação científica, promoveu a produção de conhecimentos, a partir da lógica de outras racionalidades, e envolveu estudantes, professoras e professores do ensino médio em outra perspectiva de ação pedagógica. Assim, o desenvolvimento da política educacional em Minas Gerais na gestão 2015-2018 propiciou que as escolas estaduais, sobretudo as quilombolas, tivessem suportes normativos e de orientação pedagógica que dialogassem com as pautas dos movimentos sociais, principalmente com as do Movimento Negro. Observamos, no quadro 2, que a temática racial e o pertencimento étnico-territorial adentram o espaço escolar por meio de um programa de incentivo a pesquisas, no qual as concepções do Movimento Negro acerca de outras racionalidades possíveis são convocadas ao se pensar a composição dos currículos escolares.

Quadro 2 - Escolas estaduais quilombolas de Minas Gerais com projetos de iniciação científica

Superintendência Regional de Ensino	Escola	Código da Escola	Nome do Projeto
Araçuaí	E. E. Manuel Pedro da Silva	82554	Juventude negra: reencontrando a nossa história
Araçuaí	E. E. Ribeirão do Altar	23183	Coisas da nossa terra e da nossa gente
Araçuaí	E. E. Santo Isidoro	23191	O quilombo de Santo Isidoro
Januária	E. E. Antônio Correa e Silva	62464	Encantos do quilombo: memórias de um povo
Januária	E. E. Monsenhor Florisval Montalvão	62642	Sou quilombola sim: desbravando minha comunidade
Metropolitana C	E. E. Padre João de Santo Antônio	10642	Relações entre a construção da identidade quilombola e o processo de educação escolar das novas gerações – Pinhões, Santa Luzia-MG
Montes Claros	E. E. Wenceslau Ramos da Cruz	79961	A formação da comunidade de São Geraldo – remanescente quilombola

Fonte: Equipe da Educação Escolar Quilombola

Conforme se verifica nos elementos supracitados, a modalidade EEQ recebe, na gestão 2015-2018 da SEE/MG, um novo direcionamento pautado pelo acolhimento das perspectivas políticas defendidas pelo Movimento Negro e Quilombola. Além disso, conforme é possível notar nas chamadas das matérias constantes na linha do tempo 2 (fig. 6), o reconhecimento e a representação são também dimensões que orientam as normativas decorrentes da gestão educacional desse período.

23 DE MAIO DE 2013



Secretaria empossa membros da Comissão Permanente de Educação do Campo do Estado de Minas Gerais

30 DE JULHO DE 2015



Educação conquista espaço com criação de grupo para debater especificidades dessa modalidade de ensino

18 DE NOVEMBRO DE 2014



Comissão Permanente de Educação do Campo conclui 'Proposta de Diretrizes para Educação do Campo'

07 DE OUTUBRO DE 2015

Rádio comunitária vai valorizar cultura



Figura 6 - Linha do tempo 2

Fonte: produção colaborativa do grupo de pesquisa

04 DE DEZEMBRO DE 2015



Grupo de Trabalho da Educação realiza o 3º encontro do ano

05 DE OUTUBRO DE 2015



Secretaria de Educação cria Grupo de Trabalho de Educação

04 DE DEZEMBRO DE 2015



Macaé destaca exclusão do negro através de políticas públicas

Foram publicadas a Resolução SEE nº 2945, de 18 de março de 2016,⁴⁵ que atentou para as especificidades do processo de escolha de servidores ao cargo de diretor e à função de vice-diretor para exercício em escolas estaduais quilombolas; a Resolução SEE nº 3.658, de 24 de novembro de 2017,⁴⁶ que instituiu as Diretrizes Estaduais para a Educação Escolar Quilombola em Minas Gerais; a Resolução SEE nº 3.677/2018,⁴⁷ que orientava o processo de designação para escolas estaduais em territórios remanescentes de quilombo; e a Resolução SEE nº 3.689/2018,⁴⁸ que criou a Comissão Permanente de Educação Escolar Quilombola no Estado de Minas Gerais. A agenda política, na ocasião, estava favorável ao adensamento de normativas com enfoque nas diversidades e diferenças.

O potencial simbólico e educativo do 20 de novembro é tomado estrategicamente como momento político de divulgação de atos políticos que reforçam a representatividade das comunidades negras e marca a publicação das Diretrizes Estaduais para a Educação Escolar Quilombola. É o que observamos ao lermos a notícia em que destaca um ato político realizado no dia 20 de novembro.

“Esse decreto vai transformar em política pública ações que o governo já está fazendo desde que tomamos posse em 2015. Já fizemos muita coisa. Avançamos muito, mas ainda é pouco diante do que tem de ser feito. As tarefas são grandes e o decreto é um instrumento indispensável para que a gente possa resolver problemas que, muitas vezes, ficam parados muito tempo, muitos anos. Estavam parados em Minas Gerais desde sempre. Até a gente conseguir chegar ao governo para, aí então, transformar em medidas práticas aquilo que são reivindicações históricas da nossa gente”, afirmou (então governador).⁴⁹

Em outra notícia, observamos que a identidade quilombola é colocada em diálogo com a docência territorializada, como é possível perceber na parceria entre a SEE/MG e a FaE/UFGM na promoção de formação de profissionais das escolas quilombolas por meio do curso *Afirmando direitos*. O movimento iniciado com a publicação de resoluções específicas para o processo de designação em escolas quilombolas também nos mostra o quão favorável estava a gestão ante a valorização das identidades quilombolas. No relato da experiência de uma docente quilombola que passa atuar em uma escola de sua própria comunidade é possível percebemos a dimensão tomada por essa agenda favorável.

⁴⁵ Anexo II, Resolução SEE nº 2.945, de 18 de março de 2016.

⁴⁶ Anexo III, Resolução SEE nº 3.658, de 24 de novembro de 2017.

⁴⁷ Anexo IV, Resolução SEE nº 3.677/2018.

⁴⁸ Anexo V, Resolução SEE nº 3.689/2018.

⁴⁹ Disponível em: <https://www2.educacao.mg.gov.br/component/gmg/story/9326-no-dia-da-consciencia-negra-fernando-pimentel-regulamenta-politica-de-povos-e-comunidades-tradicionais>. Acesso em: 20 nov. 2022.

Por ser quilombola e atuar em uma escola que recebe grande parte de estudantes da comunidade do Alegre, Luciana ressalta a importância de trabalhar a cultura com seus alunos. “Nas minhas aulas sempre busquei ressaltar a cultura africana e a quilombola. Mostrar essa realidade para os estudantes. Os alunos são da comunidade, mas muitos tinham vergonha de falar que eram quilombolas. Com a escola fazendo esse tipo de trabalho, eles passaram a se reconhecer mais e hoje não têm mais vergonha”, conta a professora.⁵⁰



Figura 7 - Professora quilombola atua em escola da comunidade onde cresceu

Fonte: SEE/MG.⁵¹

Em consonância com a proposta de uma gestão integrada a um governo democrático popular, e encampado pela existência de uma secretária de Estado com identidades de gênero e raça politicamente delimitadas, a EEQ em Minas Gerais encontrou na época uma *janela de oportunidades* (CAPELLA, 2007) sob a qual passaram a ser cunhadas as políticas para a EEQ no âmbito das escolas estaduais de Minas Gerais. A linha do tempo 3 (fig. 8) ajuda-nos a perceber o destaque à questão quilombola na agenda política do Estado.

⁵⁰ Disponível em: <https://www2.educacao.mg.gov.br/component/gmg/story/8358-professora-quilombola-atua-em-escola-da-comunidade-onde-cresceu>. Acesso em: 23 jan. 2022.

⁵¹ Disponível em: <https://www2.educacao.mg.gov.br/component/gmg/story/8358-professora-quilombola-atua-em-escola-da-comunidade-onde-cresceu>. Acesso em: 23 jan. 2022.

14 DE OUTUBRO DE 2016



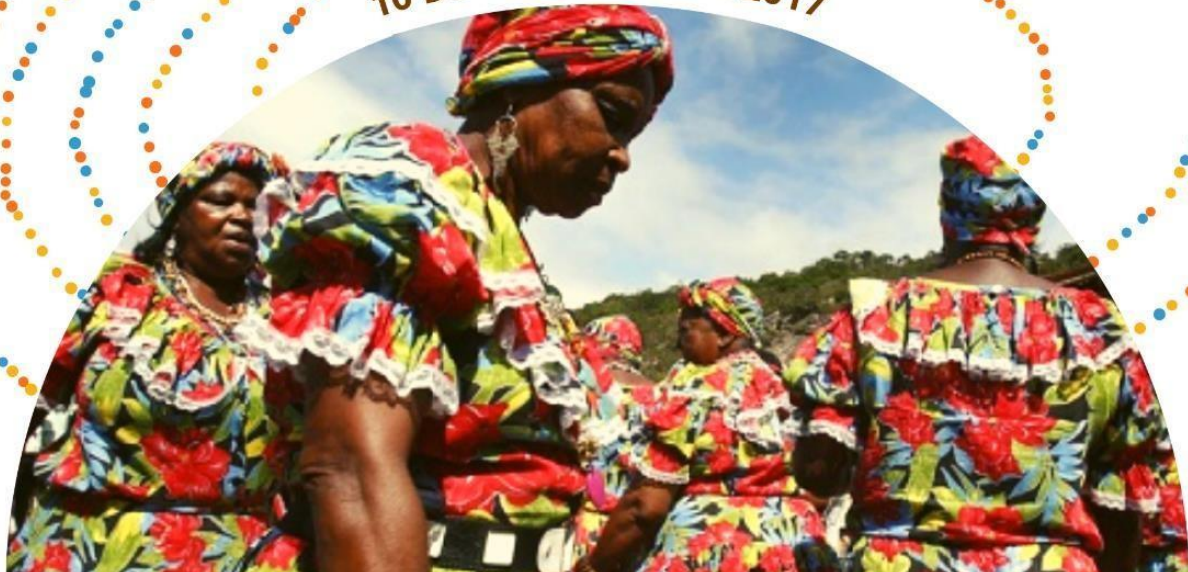
Professora atua em escola da comunidade onde cresceu

16 DE AGOSTO DE 2017



Secretaria de Educação promove capacitação para servidores de escolas

10 DE FEVEREIRO DE 2017



Comunidades recebem certificação quilombola e garantem acesso a políticas públicas

27 DE NOVEMBRO DE 2017



Secretaria publica
diretrizes voltadas
para Educação Escolar

17 DE JANEIRO DE 2018



Educação Quilombola

09 DE JANEIRO DE 2018



Secretaria de Educação divulga
resoluções específicas para
designação em escolas estaduais
quilombolas e de áreas de
assentamento em 2018

31 DE JANEIRO DE 2018



Macaé Evaristo se despede da gestão
da Secretaria de Estado de Educação

21 DE NOVEMBRO DE 2017



No dia da Consciência Negra,
Fernando Pimentel regulamenta Política
de Povos e Comunidades Tradicionais

Figura 8 - Linha do tempo 3

Fonte: produção colaborativa
do grupo de pesquisa

Ressaltamos que essa janela de oportunidades expressa, para além das dinâmicas políticas de governo, dinâmicas políticas do Movimento Negro que evidencia outras racionalidades também para o campo normativo e burocrático do Estado. É o que se nota, por exemplo, quando, em 9 de janeiro de 2018, a SEE/MG noticia que publicou, no Diário Oficial Minas Gerais, resolução específica para designação em escolas estaduais quilombolas e de áreas de assentamento em 2018:

A resolução SEE nº 3677, específica sobre o processo de designação para escolas estaduais em territórios remanescentes de quilombo, define como data de inscrição dos profissionais interessados o período de 15 a 24/01, das 8h às 12h e das 14h às 16h. As vagas são para professor regente de turmas e de aulas, ATB, ASB e orientador educacional ou supervisor pedagógico. As inscrições devem ser feitas onde o candidato visa atuar, e é possível escolher entre 31 escolas estaduais quilombolas, localizadas em 11 SREs. A lista de classificação será divulgada de 26 a 30/01. No dia 1º de fevereiro começa a chamada inicial para designação presencial, que vai até o dia 7/02. Para ter acesso a todas as regras do processo de designação para atuação nas escolas quilombolas, o candidato deve consultar a resolução neste *link*: <http://bit.ly/2mhVJtL>.⁵²



Figura 9 - Secretária Macaé Evaristo discute educação do campo e políticas de igualdade racial em Uberlândia

Fonte: SEE/MG.⁵³

⁵² Disponível em: <https://www2.educacao.mg.gov.br/component/gmg/story/9444-secretaria-de-educacao-divulga-resolucoes-especificas-para-designacao-em-escolas-estaduais-quilombolas-e-de-areas-de-assentamento-em-2018>. Acesso em: 14 ago. 2021.

⁵³ Disponível em: <https://www2.educacao.mg.gov.br/component/gmg/story/8071-secretaria-macae-evaristo-discute-educacao-do-campo-e-politicas-de-igualdade-racial-em-uberlandia>. Acesso em: 25 jan. 2021.

A criação e publicação de normativas pautadas na ampliação da concepção do direito à educação nesta gestão fez com que as demandas levantadas pelos movimentos sociais Negro e Quilombola ganhassem espaço nas dinâmicas burocráticas do sistema educacional mineiro. As resoluções publicadas ao longo dos anos de 2016 e 2018 demonstram como a pauta quilombola materializou-se na agenda política. A modalidade passa a ser demarcada na estrutura burocrática de organização do ensino e funcionamento escolar. A saída da secretária Macaé Evaristo da gestão da pasta da Educação no Governo do Estado de Minas Gerais marca um novo momento político que delineaia outros contornos para a EEQ na Rede Estadual de Educação.

No evento que marca o término da gestão de Macaé Evaristo à frente da pasta da Educação, é possível destacar a presença dos movimentos sociais entre as entidades ali representadas. Demonstrando, mais uma vez, o caráter político-militante existente nessa gestão. É o que observamos no recorte da notícia extraída das publicações da pasta da Educação.

A reunião de transição do cargo contou com a participação de subsecretários, superintendentes e diretores da Secretaria de Estado de Educação, além de muitos outros servidores da casa, e de representantes do Movimento Estudantil, do Movimento Negro e estudantes da Educação do Campo. [...] Ao assumir a gestão, Macaé Evaristo criou a Campanha Afroconsciência, que tem o objetivo de fomentar, por meio de diferentes iniciativas, ações nas unidades escolares para a superação do preconceito racial, na busca pelo reconhecimento e valorização da história e da cultura dos africanos na formação da sociedade brasileira, além de iniciativas que enfrentem o racismo e promovam a igualdade racial no âmbito educacional no Estado.

No fim da gestão, é possível perceber uma descontinuidade gradativa dessa investida política, entretanto os marcos normativos criados ainda impactam as relações vivenciadas nas escolas no território, como veremos mais à frente, no capítulo dedicado à docência. Após a mudança na gestão da pasta, têm-se ainda desdobramentos da política então instaurada, conforme observamos na linha do tempo 4 (fig. 10).

27 DE NOVEMBRO DE 2017



Secretaria publica
diretrizes voltadas
para Educação Escolar

17 DE JANEIRO DE 2018



Educação Quilombola

09 DE JANEIRO DE 2018



Secretaria de Educação divulga
resoluções específicas para
designação em escolas estaduais
quilombolas e de áreas de
assentamento em 2018

31 DE JANEIRO DE 2018



Macaé Evaristo se despede da gestão
da Secretaria de Estado de Educação

21 DE NOVEMBRO DE 2017



No dia da Consciência Negra,
Fernando Pimentel regulamenta Política
de Povos e Comunidades Tradicionais

10 DE MAIO DE 2018



02 DE FEVEREIRO DE 2018



Alunos de Santa Luzia fazem pesquisa científica sobre aceitação da cultura quilombola

Secretaria de Educação cria Comissão Permanente da Educação Escolar Quilombola

02 DE JANEIRO DE 2019



Publicadas resoluções que definem critérios e procedimentos para designação nas escolas quilombolas, conservatórios e CAP São Rafael

19 DE NOVEMBRO DE 2018



Figura 10 - Linha do tempo 4

Fonte: elaborado pela autora.

Combate ao racismo mobiliza estudantes e professores da rede estadual de ensino

A publicação das diretrizes estaduais demarca ações importantes para a modalidade dentro da rede. A designação de docentes com critérios que consideram, em caráter preferencial, a identidade quilombola é uma ação que se mantém como política construída sob as perspectivas apontadas pelos Movimentos Negro e Quilombola. Contudo, há novamente um hiato na proposição de novas ações direcionadas às escolas estaduais quilombolas. A Comissão Permanente de Educação Escolar Quilombola, por exemplo, somente começou a atuar em 2021, conforme noticiado:

A Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG) realizou, na última quinta-feira (20/5), a primeira reunião da Comissão Permanente de educação escolar quilombola. O encontro teve em sua pauta discussões voltadas para o processo de convocação e contratação dos profissionais quilombolas, cursos de capacitação e aperfeiçoamento dos professores que atuam em escolas da modalidade, o Novo Ensino Médio e as mudanças no currículo mineiro, além das Diretrizes da educação escolar quilombola e o processo de reconhecimento de escolas quilombolas. A superintendente de Políticas Pedagógicas e presidente da Comissão, Esther Augusta Nunes Barbosa, ressaltou que o órgão colegiado fortalece a modalidade. “A SEE/MG, alinhada com as políticas educacionais para as comunidades quilombolas, reconhece a importância do papel da Comissão para o fortalecimento da modalidade e melhoria da qualidade de educação oferecida aos povos remanescentes de quilombos, respeitando a história, o território, a memória, a ancestralidade e os conhecimentos tradicionais.”⁵⁴

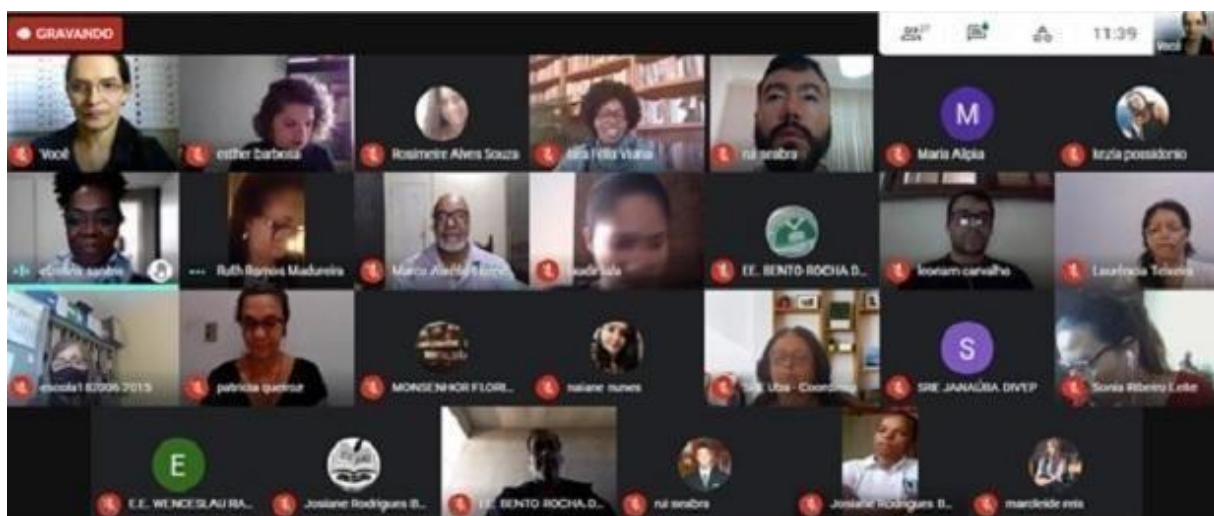


Figura 11 - Secretaria de Educação promove primeira reunião da Comissão Permanente de Educação Escolar Quilombola – Reportagem de 25 de maio de 2021

Fonte: SEE/MG.⁵⁵

A trajetória de inclusão da pauta das relações étnico-raciais e EEQ na agenda política do governo do Estado de Minas Gerais na gestão 2015-2018 demonstra as marcas abissais da

⁵⁴ Disponível em: <https://www2.educacao.mg.gov.br/component/gmg/story/11398-secretaria-de-educacao-promove-primeira-reuniao-da-comissao-permanente-de-educacao-escolar-quilombola>. Acesso em: 25 jan. 2022.

⁵⁵ Disponível em: <https://www2.educacao.mg.gov.br/component/gmg/story/11398-secretaria-de-educacao-promove-primeira-reuniao-da-comissao-permanente-de-educacao-escolar-quilombola>. Acesso em: 25 jan. 2022.

colonialidade presentes no campo das políticas públicas educacionais. Constatamos que as dimensões polissêmicas e as complexidades (MIRANDA, 2012) que circundam as políticas públicas educacionais, sobretudo no que se refere ao reconhecimento e à representatividade das comunidades negras tradicionais na organização do sistema educacional, estavam condicionadas pelas estruturas de poder de caráter excludente que operam em várias dimensões de nossa sociedade. Em razão disso,

A implantação da modalidade de educação quilombola insere-se no conjunto mais amplo de desestabilização de estigmas que definiram, ao longo de nossa história, a inserção subalterna da população negra na sociedade e, conseqüentemente, no sistema escolar (MIRANDA, 2012, p. 374).

As dimensões discursivas subjacentes à organização dessa modalidade de ensino operaram certa subversão dessa condição de subalternidade histórica sobre da população negra. Nesse sentido, a implantação da modalidade EEQ pode ser interpretada como uma reação às marcas abissais de colonialidade e passa a se conformar como política pública na encruzilhada que se dá a partir da atuação educadora do Movimento Negro e Quilombola e o campo das políticas públicas educacionais. É nesse sentido que também se deve analisar as resoluções da SEE/MG concernentes à implantação da EEQ, reconhecendo-se o lugar dos movimentos sociais como promotores de tensionamentos políticos capazes de incidir sobre a tessitura política.

Além da condição de “provocações” (RUA, 1998), as demandas dos movimentos sociais, aqui expressas pela participação de representantes da educação, associações culturais e de mulheres quilombolas, da Federação Quilombola e do Movimento Negro de Minas Gerais no GTEQ, criado pela SEE/MG, demarcaram o exercício formativo desses movimentos que educam e reeducam a sociedade (GOMES, 2019), visto que problematizaram as estruturas organizativas da educação básica até então existente. Somada a essas duas dimensões expressas na ação dos movimentos sociais (provocação e formação) tem-se o cenário político mineiro daquele período que ofereceu condições mais favoráveis para a inserção das relações étnico-raciais na discussão das políticas públicas educacionais.

3.2 As narrativas docentes sobre as políticas públicas

As docentes e os docentes entrevistados nesta pesquisa mostraram, em suas falas, três pontos importantes sobre a política de EEQ no território de Pinhões. O primeiro refere-se à insurgência da identidade quilombola; o segundo salienta as tensões impostas pela política ao território quilombola; já o terceiro ressalta as possibilidades inauguradas pela política para a atuação docente na escola da comunidade. Sobre a insurgência da identidade quilombola, observamos, nas entrevistas, aspectos que Ilka Boaventura Leite (2010) insere no âmbito das violências simbólicas impostas pelos processos coloniais, dos quais decorre a desumanização de grupos étnicos. A autora demonstra que a reação a essas violências se dá com a insurgências de identidades étnicas fortalecidas em processos sociais de luta. Tendo essa compreensão, observamos, nas falas das professoras e dos professores, pontos que evidenciam o processo de enunciação da identidade quilombola e que põem em relevo como essa identidade é interpretada sob um novo relevo a partir da instauração de uma política pública que traz o anúncio de uma valorização das identidades territoriais e um conseqüente alargamento do direito à educação.

E aí começaram a ter essas... Essas... Nós começamos a ter informação sobre a escola quilombola com mais ênfase. E saiu vários outros direitos e tal. E pra gente poder ir reivindicar. E a gente começou a reivindicar. E começamos a levar pra comunidade o... O que tava acontecendo, quais que eram os direitos, né, que a gente tinha e que não tava sendo exercido. E... E... E coisas que tavam deixando passar. E as nossas crianças que é... Não tinham a mínima consciência do que era... Que aqui, de fato, que até mesmo que aqui, por aqui ser um quilombo eles não sabiam (Márcio).

E teve a notícia foi recebida com uma negatividade, porque nenhum dos meninos, também pela falta do conhecimento sobre o assunto. Os mesmos não conheciam o que era uma escola quilombola. Como era a forma que ele tinha que trabalhar, e, aos poucos, nós fomos explicando para alguns alunos até relataram pra mim que não gostava de ser quilombola que não queriam participar de uma escola quilombola porque eles tinham o entendimento de que o negro era um povo sofrido (Márcia).

Nos dois trechos destacados, observamos o movimento de insurgência. Tanto pelo processo descrito pelo professor Márcio, que narra a atuação da associação em torno do processo de conscientização da comunidade ante os novos direitos de reconhecimento da identidade quilombola, quanto na fala da professora Márcia, que traz o impacto desse movimento dentro do contexto escolar. A professora Márcia traz ainda a importância da escola nesse processo com os estudantes.

Uma pessoa que foi escravizada e, aos poucos, você vai colocando a realidade ensinando para eles como funciona, o que não é bem assim que acontece, e começamos a trabalhar com eles. [...] Sobre as resoluções que nós tínhamos que trabalhar a comunidade estava em reconhecimento como comunidade quilombola, pela escola estar pertencendo neste ambiente, nesse espaço da comunidade, ela também é uma comunidade quilombola uma escola quilombola. E assim, aos poucos,

os alunos foram mudando essa visão negativa de ser quilombola e começou a ver o lado positivo de pertencer a um espaço quilombola (Márcia).

A escola, na perspectiva narrada pelas docentes e pelos docentes, caminha entre aspectos da política que são de ordem material (como o *per capita*⁵⁶ dobrado para a merenda escolar dos estudantes de comunidade quilombola) e o de ordem simbólica quando se tratando do processo de “aceitação” desta identidade e os processos decorrentes desta aceitação.

Como território quilombola. E, a partir dessa época; eu ainda não era gestora, mas a escola começou a receber, em 2009, uma verba um pouco diferenciada das demais, que era na alimentação. E teve uma vez que eu até participei de uma reunião, e eu perguntei pra nutricionista da... da Secretaria. Perguntei assim: “Ô, Renata, por que que a nossa escola, como quilombola, recebe uma verba, né, diferenciada das demais?”. A gente recebe é pelo número de alunos, né (Paola).

Ela (escola) recebe, por isso, então, isso, ela tinha que fazer. Mas, assim, no início, é claro que tem alguns que têm uma boa aceitação e tem outros, na comunidade, também que não têm aquela boa aceitação; aí, ficam (Ângela).

Em 2010. Aí, quando a escola passou a ser reconhecida como quilombola, isso veio a fortalecer mais ainda a nossa caminhada. E a gente, enquanto associação, a gente começava a contar essa história pras pessoas, o que que é ser uma escola quilombola, por que que tinha esse título. E quais são os benefícios que viria com isso e tal. E aí é... Eu estava dentro da escola ainda, né. A gente viu algumas ações nessa trajetória de ser reconhecido (Sônia).

No que se refere às tensões impostas pela política ao território, há também, nas narrativas, pontos que, em nosso entendimento, dizem de organizações políticas arraigadas nas estruturas colonialistas que, ao serem confrontadas por novos parâmetros de reconhecimento da identidade quilombola, reverbera em situações conflituosas de dimensões simbólicas e que, portanto, não podem ser lidas, em nossa compreensão, sob a ótica das relações pessoais.

Vi também a escola deixar de informar no censo, né, e perder, né, é... Alguns benefícios [da merenda escolar], e ouvi, né, das pessoas: “Ah, a gente perdeu porque a gente não lançou”. “Os meninos não querem ser quilombolas. Mas os meninos não sabiam, né, é... Não foi colocado isso pra eles, pras famílias. Naquele momento, tava tudo muito novo, né, até mesmo essa questão de... de... de... de ser quilombola ligado ao escravismo, né. É... é... Aquela questão de... De eu ter vergonha de... De falar sobre isso, né (Sônia).

Então travou-se uma guerra [...] Porque tem coisas. Eu falo. Eu falo muito que eu confio em toda e qualquer boa ação. Mas toda e qualquer boa ação que venha de pessoas, até mesmo pelas daqui. Mas muitas pessoas de fora, ela tem uma segunda, uma terceira, uma quarta intenção. Então eu falo que, se a gente que é daqui não lutar, é... é..., pelo... pela melhoria das coisas. Pelos nossos filhos, os nossos futuros netos e os nossos sobrinhos, etc., quem vai fazer, né? Nós vamos entregar sempre o ouro

⁵⁶ O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE/MEC) aumentou em 23,52% o valor *per capita* do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) para os alunos das áreas remanescentes de quilombos. O valor praticado desde junho do ano passado era de R\$ 0,34. A partir de agora, passa a ser R\$ 0,42. A medida está na Resolução nº 5, de 24 de março, que altera determinação anterior prevista na Resolução nº 38, de 23 de agosto de 2004 (Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/202-264937351/5900-sp-1824824608>. Acesso em: 30 jun. 2022).

pro bandido? [...] Porque enquanto você deixa pra lá, o outro tá aproveitando. O outro tá tomando posse de um direito que é seu. O outro tá tirando proveito de um direito que é seu sabe? Então assim, e não é nem um direito que eu que adquiri agora. É um direito que ele é reconhecido. Que ele está sendo reconhecido por várias e milhares de pessoas que sofreram no passado, né? (Márcio)

A política de EEQ em Minas Gerais, como veremos no capítulo 5 deste trabalho, também suscitou conflitos referentes ao pertencimento e identidade quilombola. Ao estabelecer a prerrogativa “preferencialmente quilombola” para o processo de designação e de escolha de diretor e vice-diretor para a atuação em escolas quilombolas, estabeleceu-se também, no território de Pinhões, uma série de tensões que ultrapassou o alcance da lei, mas que se revela como dimensões de como a política reverbera no território e como, a partir das relações internas à comunidade, o território lê e se apropria dessa política. As possibilidades ao trabalho docente inauguradas pela política de EEQ são trazidas nas entrevistas e demonstram a potencialidade que as ações de reconhecimento da identidade e os processos de alargamento da concepção do direito à educação ocasionaram na comunidade quilombola de Pinhões.

Então foi muito difícil. Mas nós fomos fazendo. Aos pouquinhos, nós fomos fazendo. Trabalhando, né, durante um ano. Na Consciência Negra, nos (outros) anos, a gente dava mais ênfase? Dava. Né, não vou mentir pra você. Depois do reconhecimento ficou mais fácil. A gente já conseguiu trabalhar durante o ano, sem precisar dar ênfase só em novembro (Paola).

Nosso plano de aulas semanais muitas vezes atendia aquele tema. A gente retratava esses conteúdos, esses temas transversais. Então assim é vista diariamente trabalhar nesses assuntos na PAJOSA como não só eu, mas como todos os outros professores e isso fica determinado já no planejamento anual. Então é uma coisa bem tranquilo e os alunos, como eu já disse, hoje há aceitação. Então hoje é muito fácil de trabalhar esses assuntos porque temos projetos maravilhosos dentro da temática (Márcia).

As duas narrativas marcam a transição do trabalho na escola, antes e depois das normativas nacionais que instauram a EEQ. Com o advento de legislações estaduais percebemos, como registrado no capítulo 5, outros movimentos decorrentes da política de educação quilombola.

3.3 Educação em disputa e a política da/na encruzilhada: o caráter transgressor da educação escolar quilombola

Segundo Cury (2001, p. 68), “A história da educação escolar no Brasil é, antes de tudo, uma história de exclusão das maiorias”. Como índice dessa exclusão e revelando políticas educacionais historicamente pouco comprometidas com a reparação das desigualdades de acesso ao direito à educação por parte da população negra e indígena, tem-se a questão do acesso físico à escola em comunidades tradicionais. Sabe-se, por exemplo, que, na maioria das vezes, não há uma escola de educação básica com todos os níveis de ensino dentro do próprio território quilombola, e, mesmo havendo uma escola nesse território, o acesso simbólico ao ensino escolar é negado, visto que ainda não se tem um currículo e estratégias didático-metodológicas que assegurem, por exemplo, os princípios estabelecidos pelas diretrizes nacionais quanto à consideração da diversidade étnico-racial, da vinculação a práticas sociais e valorização das experiências extraescolares das e dos estudantes quilombolas, conforme prescrito no parágrafo 3º da Lei nº 9.394/1996 (LDB). Nota-se que a negação do acesso da população quilombola à educação básica em seu próprio território radica numa exclusão ainda mais profunda relacionada com o fato de a organização do sistema escolar brasileiro ter se constituído com base em um processo de validação epistemológica que operou exclusões radicais dos saberes não europeus, produzindo e justificando uma única forma de conhecimento e o protagonismo de um único sujeito produtor ou capaz de acessar a produção intelectual.

Esse processo de “exclusão radical” confirma que, como um dos elementos que configuram a identidade nacional, a educação escolar institucionalizada pelo Estado mantém estreita relação com nosso passado colonial e continua alimentando processos de invisibilização das culturas indígenas e negras, subalternizando os processos de produção saberes e as contribuições culturais advindas das trajetórias históricas desses povos. Em razão disso, historicamente, no que se refere à construção curricular da educação básica e à compreensão acerca de suas especificidades pedagógicas, constata-se que, no cenário brasileiro, houve o predomínio de teorias educacionais e de práticas pedagógicas pouco comprometidas com os estudos sobre as relações étnico-raciais e sem proximidade com as perspectivas epistemológicas colocadas pelos sujeitos sociais organizados em movimentos sociais e ações coletivas ao campo educacional (GOMES, 2012).

Em razão do que acaba de ser assinalado, neste item de nosso trabalho, pretende-se mostrar em que medida as lógicas de desigualdade, exclusão e subalternidade decorrentes do pensamento abissal permeiam a constituição da educação escolar brasileira em suas estruturas

administrativas e pedagógicas e, por conseguinte, determinam também a subalternização de grupos sociais, seja em sua história, em seus saberes e/ou em suas produções culturais.⁵⁷ Para tanto, a noção de “epistemicídio”, conceito que se refere à exclusão radical dos saberes não europeus dos processos de validação epistemológica nas sociedades (SANTOS, 1996), apresenta-se como um pertinente ponto de partida para nossa análise.

Na perspectiva de Carneiro (2005, p. 97), o epistemicídio consiste em “um processo persistente de produção da inferioridade intelectual ou da negação da possibilidade de realizar as capacidades intelectuais”, do qual se origina, em nossa compreensão, as bases das desigualdades educacionais e a conformação limitada do direito à educação, tal como expressa Carneiro (2005, p. 98) em sua tese doutoral:

O conceito de epistemicídio, assim definido, permite-nos tomá-lo para compreender as múltiplas formas em que se expressam as contradições vividas pelos negros com relação à educação e, sobretudo, as desigualdades raciais nesse campo. O conceito de epistemicídio nos permite organizar esse conjunto de questões a partir de uma concepção epistemológica norteadora da produção e reprodução do conhecimento que determina as relações acima arroladas, bem como a percepção do sistema educacional sobre o aluno negro. Nessa percepção se encontra subsumida uma interpretação de seu estatuto como sujeito cognoscente; por conseguinte, suas possibilidades intelectuais são presumidas de sua diferença cultural/racial, posto que, como afirma Sousa Santos, “para o velho paradigma, a ciência é uma prática social muito específica e privilegiada porque produz a única forma de conhecimento válido.” (Santos, 1997, p. 328) e, nessa percepção, se encontra também o único sujeito cognoscente válido.

Como uma das faces da violência colonial que se perpetua nas sociedades modernas, o “epistemicídio” nos informa sobre o processo histórico-epistemológico de como os saberes orientais, ameríndios e africanos são/foram computados como ilegítimos e, portanto, não são/foram considerados na validação dos poderes políticos, sociais e culturais sob os quais se processam a organização das instituições e instâncias administrativas nos países colonizados.

⁵⁷ Neste estudo, amparados nas contribuições de Quijano (2008), estamos trabalhando com o entendimento de que a concepção de Modernidade opera e sustenta a lógica eurocêntrica das relações de poder em nível global. Logo, os ideais da Modernidade que estão na fundamentação política da democracia, nos países europeus, ganham reverberação nas formulações políticas dos países da América Latina. Essa reverberação encontra-se apoiada nas relações de exploração colonial, sustentadas nos desdobramentos da exploração capitalista e deságuam em estruturas políticas nas quais as desigualdades e exclusões são vistas como aspectos inerentes, naturais e necessários à configuração socioeconômica global. “As determinações capitalistas, contudo, exigiam também, e no mesmo movimento histórico, que esses processos sociais, materiais e intersubjetivos, não tivessem lugar exceto dentro de relações sociais de exploração e de dominação. Conseqüentemente, como um campo de conflitos pela orientação, isto é, os fins, os meios e os limites desses processos. Para os controladores do poder, o controle do capital e do mercado eram e são os que decidem os fins, os meios e os limites do processo. O mercado é o mínimo, mas também o limite da possível igualdade social entre as pessoas. Para os explorados do capital e em geral para os dominados do padrão de poder, a modernidade gerou um horizonte de libertação das pessoas de toda relação, estrutura ou instituição vinculada com a dominação e a exploração, mas também as condições sociais para avançar em direção a esse horizonte. A modernidade é, assim, também uma questão de conflito de interesses sociais. Um deles é a contínua democratização da existência social das pessoas. Nesse sentido, todo conceito de modernidade é necessariamente ambíguo e contraditório” (QUIJANO, 1998; 2000, p. 125).

Nesse sentido, o epistemicídio tem sua gênese ligada ao eurocentrismo, com suas dinâmicas colonialistas de poder que alimentam as colonialidades de poder e de saber presentes nos países colonizados. O eurocentrismo constitui-se hegemonicamente a partir da elaboração ideológica do dualismo Europa e não Europa.⁵⁸ Ao se autoproclamarem civilizados e inaugurarem, no tempo-espaço mundial, a ideia de uma pretensa exclusividade de Modernidade, colocando-se como protagonistas em detrimento dos não europeus, os europeus estabelecem uma perspectiva hegemônica de poder sob seu domínio, dado que, em sua condição de centro do capitalismo mundial, a Europa não somente tinha o controle do mercado mundial, mas pôde impor seu domínio colonial sobre todas as regiões e populações do planeta, incorporando-as ao “sistema-mundo” que assim se constituía, e a seu padrão específico de poder. Para tais regiões e populações, isso implicou um processo de “re-identificação” histórica, pois da Europa foram-lhes atribuídas novas identidades culturais (QUIJANO, 2008).

A colonialidade do poder decorrente das dinâmicas de exploração colonial, inicialmente sustentado na divisão racial do trabalho passa a ditar, na Modernidade capitalista global, as demais relações sociais forjadas na naturalização de relações de exploração e dominação. Essa colonialidade justifica as desigualdades que determinam as subalternidades presentes na forma como as sociedades se organizam em torno dos papéis e dos lugares a serem ocupados por grupos específicos. Dado que os marcadores de subalternidade são pautados, pela lógica de racialização, como uma produção mental da Modernidade ocidental (QUIJANO, 2008) e desencadeiam padrões de poder e de controle que tangenciam as relações de trabalho e de produção que estão na base política e econômica dos países capitalistas, eles acabam por tangenciar as demais relações sociais, culturais e institucionais nestes países. Na lógica da hierarquização, o outro, que não aquele pertencente ao eixo central da geografia capitalista, é criado na estratégia de sustentação da dominação.

Desse modo, depois da América e da Europa, foram estabelecidas África, Ásia e, eventualmente, Oceania. Na produção dessas novas identidades, a colonialidade do novo padrão de poder foi, sem dúvida, uma das mais ativas determinações. Mas as formas e o nível

⁵⁸ Conforme esclarece Quijano (2008, p. 122): “O fato de que os europeus ocidentais imaginaram ser a culminação de uma trajetória civilizatória desde um estado de natureza, levou-os também a pensar-se como os modernos da humanidade e de sua história, isto é, como o novo e ao mesmo tempo o mais avançado da espécie. Mas já que ao mesmo tempo atribuíam ao restante da espécie o pertencimento a uma categoria, por natureza, inferior e por isso anterior, isto é, o passado no processo da espécie, os europeus imaginaram também serem não apenas os portadores exclusivos de tal modernidade, mas igualmente seus exclusivos criadores e protagonistas. O notável disso não é que os europeus se imaginaram e pensaram a si mesmos e ao restante da espécie desse modo – isso não é um privilégio dos europeus –, mas o fato de que foram capazes de difundir e de estabelecer essa perspectiva histórica como hegemônica dentro do novo universo intersubjetivo do padrão mundial do poder”.

de desenvolvimento político e cultural, mais especificamente intelectual, em cada caso, desempenharam também um papel de primeiro plano. Sem esses fatores, a categoria Oriente não teria sido elaborada como a única com a dignidade suficiente para ser o outro, ainda que por definição inferior, de Ocidente, sem que alguma equivalente fosse criada para índios ou negros. Mas essa mesma omissão pôs a nu que esses outros fatores atuaram também dentro do padrão racista de classificação social universal da população mundial (QUIJANO, 2008, p. 121).

As colonialidades expressam-se no âmbito interno dos países colonizados e revelam uma organização global na qual a Europa ocupa o lugar de centralidade. Há, portanto, uma geografia social do capitalismo, herança do sistema colonial, que determina a definição dos eixos político-epistemológicos sob os quais o mundo capitalista moderno se sustenta. Essa “cartografia moderna dual” produz e alimenta a sub-humanidade moderna. Tal qual formulado por Santos (2010, p. 32):

As distinções invisíveis são estabelecidas através de linhas radicais que dividem a realidade social em dois universos distintos: o universo ‘deste lado da linha’ e o universo ‘do outro lado da linha’. A divisão é tal que ‘o outro lado da linha’ desaparece enquanto realidade torna-se inexistente, e é mesmo produzido como inexistente. Inexistência significa não existir sob qualquer forma de ser relevante ou compreensível. Tudo aquilo que é produzido como inexistente é excluído de forma radical porque permanece exterior ao universo que a própria concepção aceita de inclusão considera como sendo o Outro. A característica fundamental do pensamento abissal é a impossibilidade da copresença dos dois lados da linha.

Ao justificar as exclusões que sustentam o universalismo, tal cartografia esteve na base do sistema colonial, colocando colônias e metrópoles em lados opostos das linhas, e continua presente no pensamento moderno ocidental, visto que, por um lado, as relações entre os países, no campo econômico e político, continuam regidos pela lógica de subalternidade; e, por outro, também os países que foram colonizados estruturam suas instâncias políticas, culturais e econômicas seguindo essa mesma lógica. O pensamento abissal encontra-se na base do conhecimento e do direito moderno (SANTOS, 2007, p. 33). No que se refere à ciência moderna, o pensamento abissal localiza-se no cerne das disputas epistemológicas determinantes de verdades científicas com valores universais. No campo do direito, o pensamento abissal é determinante para a definição universal do que é legal e do que é ilegal. Sendo o ilegal existente no lado oposto da linha, na zona colonial. É neste pensamento abissal que são forjados os parâmetros da racionalidade científica e a formulação do conceito de direitos políticos.

Em cada um dos dois grandes domínios – a ciência e o direito – as divisões levadas a cabo pelas linhas globais são abissais no sentido em que eliminam definitivamente quaisquer realidades que se encontram do outro lado da linha. Essa negação radical

de copresença fundamenta a afirmação da diferença radical que, deste lado da linha, separa o verdadeiro do falso, o legal do ilegal. [...] Tudo o que não pudesse ser pensado em termos de verdadeiro ou falso, de legal ou ilegal ocorria na zona colonial (SANTOS, 2007, p. 35)

As linhas abissais que separam o mundo em Norte e Sul conformam-se na lógica de apropriação/violência (SANTOS, 2010) e essa lógica ganha vazão nas formas como são estruturadas (legalmente e epistemologicamente) as institucionalidades do Estado e suas políticas. Logo, a escola e a organização da educação básica encontram-se estruturadas no contexto dessa cartografia, o que acarreta uma organização administrativa e político-pedagógica com matizes bem definidas dessa polaridade (Norte e Sul). É nesse contexto, pautado por uma cartografia que valida o conhecimento, as culturas e a ciência do Norte em oposição aos conhecimentos, culturas e ciências do Sul, que se opera o processo de construção sociopolítica dos países da América Latina e, portanto, o de delimitação do direito à educação, da organização da escola e das políticas que justificam o enquadre curricular e metodológico das propostas pedagógicas assumidas pelos sistemas de ensino. Partindo do pressuposto de Santos (2010) de que as linhas abissais (que continuam a delinear as relações e interações políticas e culturais no mundo global), encontram-se em deslocamento para as relações internas aos países, é necessário estabelecer uma análise acerca da organização política da educação no Brasil tendo como referencial a presença do pensamento abissal na estrutura social brasileira e, portanto, na constituição normativa e epistemológica de nosso sistema educacional.

Nesse sentido, pode-se dizer que a educação escolar carrega consigo as marcas do pensamento abissal e da violência colonial. As colonialidades de poder e saber fazem-se presentes na forma como o sistema educacional brasileiro se constituiu. Exemplo disso encontramos no modo como o direito à educação se processou historicamente para a população negra e quilombola, dado que suas demandas curriculares e por definições didático-metodológicas específicas, quando não excluídas do debate, foram submetidas a relações de subalternização. Arroyo (2015) afirma que inexiste em nosso sistema educacional estrutura física, material e técnica que atenda às reflexões políticas e teóricas advindas das demandas dos sujeitos subalternizados. Essa inexistência, segundo o autor, é intencional e está atrelada à “organização do poder, aos repartos de poderes” que operam em nosso sistema educacional. Indubitavelmente, as lógicas que regem a educação básica no sistema educacional brasileiro testemunham as lógicas coloniais e as marcas das colonialidades que reverberam nas estruturas sociais, políticas, culturais e, conseqüentemente, institucionais existentes em nosso país.

Todavia, do outro lado da linha abissal há também outro olhar lançado a essa mesma realidade educacional brasileira: é o olhar marginal de negros e indígenas excluídos do processo

educacional brasileiro que ganham visibilidade nos movimentos sociais, para os quais, ao contrário do historicamente instituído, o direito à educação é visto como um ponto estratégico para uma mudança social que promova a emancipação das populações subalternizadas. As demandas desses movimentos inauguram tensões que ultrapassam a problemática da concessão de direitos universais e abstratos, uma vez que denunciam a violência colonial e suas estruturas de desigualdade e exclusão no campo material, bem como as estruturas de subalternidade e marginalidade no campo simbólico. De tal modo que a disputa pela educação, para esses grupos, ultrapassa a problemática que a concepção universal do direito à educação apregoa em relação ao acesso à escolaridade e assenta-se na questão da emergência e da visibilidade do que está do “outro lado da linha”.

É nessa perspectiva que se deve entender a militância das comunidades quilombolas em defesa do direito à educação básica em seu território, no contexto da constituição da EEQ como modalidade de ensino em Minas Gerais. Situadas no lado marginal das linhas abissais que subdividem as relações sociais, econômicas, culturais, políticas e epistemológicas na organização da sociedade brasileira, as lutas das comunidades quilombolas pela titularidade das terras bem como pelo reconhecimento de seu patrimônio material e imaterial denunciam a violência colonial que nega a humanidade desses povos e reafirma a humanidade universalista dos colonizadores. Essas lutas denunciam também a estrutura colonialista tal qual descrita por Quijano (2005), visto que estão relacionadas às relações de poder que se expressam desde os processos de resistência do regime escravocrata até a busca pelas titularidades das terras. Todavia, localizadas no âmbito das lutas sociais que trazem outras perspectivas e outras demandas, o Movimento Negro e o Movimento Quilombola reivindicam, politicamente, a “socialização dos modelos de desenvolvimento” (SANTOS, 2010, p. 235) e exigem transformações radicais nas relações sociais, culturais e políticas das sociedades.

Conforme observado em minha pesquisa de mestrado, nas perspectivas abordadas por Melucci (1989) e Rua (1998), os movimentos sociais, nas sociedades contemporâneas, podem ser entendidos como fenômenos capazes de evidenciar os processos de inclusão/exclusão existentes e, sobretudo, “provocar” o Estado, demandando mudanças na tessitura social. Arroyo (2003) e Gohn (2011) destacam ainda a capacidade dos movimentos em produzir saberes e preservar em si uma dimensão educativa que dialoga com a luta por seus direitos. Essa dimensão educativa estende-se não apenas aos sujeitos que compõem os coletivos sociais, mas à sociedade em geral e aos próprios órgãos públicos com os quais esses movimentos se colocam em diálogo e embate, como bem afirma Arroyo (2003). A análise desses saberes e dessa dimensão educativa, segundo Gohn (2011), representa uma importante ferramenta para a

compreensão da ação dos movimentos sociais na Contemporaneidade e os reflexos dessa ação no atual cenário político (CUNHA, 2015). Nesse sentido, as demandas dos movimentos sociais e as exigências em torno de outras cidadanias possíveis interrogam as estruturas políticas na proposição de estruturas emancipatórias. Esses movimentos ampliam as discussões trazendo outras lógicas, para além daquela que se baseia na luta de classes como fator determinante para as desigualdades e exclusão, e evidenciam a existência de outras instâncias que promovem a subordinação de grupos e sustentam a estrutura hierárquica existentes na atualidade.

Os movimentos sociais interrogam o Estado e suas políticas quanto aos processos de exclusão e apresentam à sociedade, por meio de suas demandas, novas chaves de leitura sobre a realidade social exercendo uma função educativa importante para o processo de construção de outros parâmetros para a consolidação dos direitos sociais. Arroyo (2015; 2017) argumenta que as várias dimensões da luta dos movimentos sociais interrogam os currículos e ao interrogarem os currículos interrogam o próprio sistema nacional de educação básica. O direito à educação aparece na fronteira das lutas políticas dos movimentos sociais que colocam em destaque não somente o direito à escola, mas ao reconhecimento de sua diversidade cultural, suas memórias, formas de produção e trabalho, e suas histórias de resistência. Outros sujeitos exigem outros currículos (ARROYO, 2015). É também na fronteira das lutas políticas que surge a necessidade da pedagogia da diversidade (GOMES, 2017), onde “outras racionalidades” interrogam a organização do ensino e da prática docente em escolas no território quilombola.

O Movimento Negro contemporâneo, enquanto movimento social, pode ser compreendido como um novo sujeito coletivo e político que, juntamente com os outros movimentos sociais, emergiu de formas mais orgânica na década de 1970 no cenário brasileiro. Enquanto sujeito coletivo, esse movimento é visto na mesma perspectiva de Sader (1998), ou seja, como uma coletividade onde se elaboram identidades e se organizam práticas através das quais se defendem interesses, expressam-se vontades e constituem-se identidades marcadas por interações, processos de reconhecimento recíprocos, com uma composição mutável e intercambiável. Enquanto sujeito político, esse movimento produz discursos reordena enunciados, nomeia aspirações difusas ou as articula possibilitando aos indivíduos que dele fazem parte reconhecerem-se nesses novos significados. Abre-se espaço para interpretações antagônicas, nomeação de conflitos, mudança no sentido das palavras e das práticas, instaurando novos significados e novas ações (GOMES, 2017, p. 47).

É possível localizarmos a atuação política do Movimento Negro, no contexto brasileiro, dentro do que Guimarães (2021) denomina “Modernidade Negra”, uma vez que essa atuação busca a inserção cidadã da população negra nas estruturas sociais vigentes, considerando, para tanto, a necessidade de ajuste dessas estruturas para que haja a ampliação dessa cidadania. Como o autor argumenta, no caso do Brasil, “o conflito racial transmuta-se em conflito social”

(GUIMARÃES, 2021, p. 163); logo, as lutas por ampliação cidadã perpassam as dimensões sociais e raciais que coexistem paradoxalmente na estruturação da sociedade brasileira.

As lutas do Movimento Negro pela educação trazem, portanto, a denúncia das dimensões universalistas (pautada na hierarquia racial e em seus consequentes desdobramentos sociais) da educação em contraponto às demandas específicas de cada grupo social e suas reivindicações pelo pleno exercício cidadão e organizam-se em torno do direito à memória contra o epistemicídio sob o qual operam as lógicas de organização do sistema de ensino. Esses grupos específicos se apresentam ao Estado (constituído democraticamente), por intermédio de movimentos organizados, e esperam ver contemplado seu pleito por meio da materialização em normas, leis, programas e projetos de governo que venham a resultar em uma política de Estado. A publicação das DCNEEQ evidencia todo esse processo emancipatório acima mencionado, visto que é fruto de um processo histórico das lutas do Movimento Negro em torno da disputa pela educação escolar. A participação de representantes das comunidades quilombolas assessorando a comissão especial da Câmara de Educação Básica (RESOLUÇÃO CNE/CEB nº 8/2012) no processo de construção das diretrizes curriculares demonstra uma tônica política que considera as dimensões de reconhecimento e representação como vieses a serem adotados na busca pela garantia dos direitos e na promoção da justiça para os povos tradicionais quilombolas. A Resolução nº 8/2012, que institui as Diretrizes Curriculares para a Educação Quilombola, configura-se como um instrumento normativo de relevância significativa no campo das políticas educacionais, uma vez que inaugura, no aparato normativo educacional, uma discussão até então inviabilizada pelas lógicas coloniais (MIRANDA, 2012) e orienta a reestruturação do sistema escolar brasileiro. Ao instituir diretrizes específicas para a educação quilombola e regulamentar como uma modalidade o ensino em escolas no território quilombola ou que atendam estudantes das comunidades, a Resolução traz a exigência de uma nova organização pedagógica e curricular em diálogo com o território e, portanto, propõe a ênfase no que antes não era considerado, nomeado ou pronunciado pelas narrativas escolares.

A constituição da modalidade EEQ deve ser considerada uma transgressão ao sistema educacional historicamente vigente também devido ao fato de inserir-se numa dinâmica de tensionamento da pedagogia tradicional e de seu lugar hegemônico (GOMES, 2017). Esse tensionamento se deve sobretudo à defesa e promoção de uma escola e uma docência territorializada, portanto, de uma escola aberta a outras racionalidades possíveis para se pensar a construção do conhecimento (GOMES, 2017), sendo essas racionalidades pautadas pelos saberes e experiências do território (SANTOS, 2019). O Movimento Negro, no campo das políticas educacionais, ao questionar os “currículos colonizados e colonizadores” e ao

denunciar o sistema de desigualdades e exclusão que estruturam as políticas educacionais, exigem do Poder Público “propostas emancipatórias” (GOMES, 2012) e exercem uma intervenção educativa (GOMES, 2017), pois apontam a necessidade de deslocamento das lógicas vigentes para outras lógicas pautadas por outras epistemologias. Ou seja, as construções em torno de uma educação específica para as comunidades tradicionais, em que sejam contemplados seus aspectos históricos e culturais, entre outros, se aproximam daquilo que Santos (1996) nomeou “projeto educativo emancipatório”,⁵⁹ argumento que ganha densidade se o articularmos às demandas dos movimentos sociais que colocam a educação básica, seu currículo e sua organização com um “território em disputa” (GOMES, 2012 p. 103). Nesse sentido, a proposta de uma EEQ se constitui, portanto, como uma reação ao modelo hegemônico de sociedade e de educação e está negociada no âmbito das territorialidades.

A associação direta a um passado de fuga e isolamento, denotam às comunidades quilombolas um caráter igualmente marginal e de segregação social delimitado pela lógica de dominação e hierarquização social que se revela em dimensões de invisibilidades-criminalizações, e as condições de subalternização que passam a constituir o próprio entendimento sobre a história, cultura, e, conseqüentemente, sobre os desdobramentos sociais e políticos que se vinculam ao processo de organização dessas comunidades (MIRANDA, 2016). No contraponto desse entendimento, e tendo como ponto de inflexão as dinâmicas de cada comunidade, tem-se a concepção política de que os quilombolas, as quilombolas resultam das muitas estratégias de resistência da população negra à escravização. Nessa concepção política, a fuga e o isolamento são ressignificados e entendidos como movimentos de resistência negra à escravização.

O processo de ressignificação da identidade quilombola delinea o campo reivindicatório dos movimentos sociais e aponta ao campo das políticas públicas a emergência de se considerar o território como peça basilar para a efetivação dos direitos sociais dessas comunidades. O território quilombola assume, portanto, uma centralidade estratégica “na” e “para” a concretização de uma política educacional tensionada por um movimento de transgressão. E a modalidade EEQ (localizada no cruzo entre as diversas formas de resistência

⁵⁹ Esse projeto emancipatório, no contexto da educação básica, só se faz possível, primeiramente, pela universalização do acesso à escola. No contexto brasileiro, essa garantia vem sendo paulatinamente construída, mediante muitas lutas sociais. Mas não somente o acesso formal à educação garante um projeto emancipatório. Para Santos (1996, p. 18), é necessário que o processo escolar seja pautado também por “imagens desestabilizadoras” capazes de conduzir os indivíduos para fora da estabilidade na qual estavam inseridos. Trata-se, portanto, de educar para o inconformismo e para uma subjetividade capaz de promover a ruptura com o sofrimento da opressão. Eis o foco daquilo que é descrito pelo autor como uma atitude emancipatória.

e a consolidação de uma nova perspectiva de direito) é, em nosso entendimento, um reflexo da dinâmica de ressignificação do conceito de quilombola e da própria identidade quilombola.

Ancestralidade, identidade e memória se entrecruzam no território quilombola (CARRIL, 2006) e expressam uma dinâmica própria de cada comunidade, que marca processos de resistência histórica, mas também de uma resistência contemporânea. Esse inter cruzamento, ou seja, essa territorialidade, no discurso dos movimentos sociais, demanda por uma instituição escolar que compareça no território quilombola e se coloque em diálogo com esse território de modo a contribuir para o fortalecimento das identidades ali expressas, tal como aparece nas Diretrizes Nacionais para a Educação Quilombola, na seção 3.1 do Parecer CNE/CEB nº 16/2012:

Os quilombolas, compreendidos também como povos ou comunidades tradicionais, exigem que as políticas públicas a eles destinadas considerem a sua inter-relação com as dimensões históricas, políticas, econômicas, sociais, culturais e educacionais que acompanham a constituição dos quilombos no Brasil. Consequentemente, a educação escolar quilombola não pode ser pensada somente levando-se em conta os aspectos normativos, burocráticos e institucionais que acompanham a configuração das políticas educacionais. A sua implementação deverá ser sempre acompanhada de consulta prévia e informada realizada pelo Poder Público junto às comunidades quilombolas e suas organizações (PARECER CNE/CEB nº 16/2012, p. 12).

Nas Diretrizes para a Educação Quilombola, confluem um esforço político decorrente das lutas do Movimento Negro, no sentido do reconhecimento e da representatividade das comunidades quilombolas no campo educacional. Compreendemos, então, que a modalidade EEQ, tal como expressa nas diretrizes, é uma alternativa à subalternização e exclusão, ou à subordinação e injustiças. Nesse sentido, a política de EEQ configura-se como um desdobramento de conflitos políticos em torno do reconhecimento da diferença. O reconhecimento das comunidades quilombolas torna-se o aspecto central para a elaboração de políticas que visem a atuar como “remédios” contra as injustiças sociais. Nancy Fraser (2006) nos lembra que, perante as injustiças econômicas e culturais impostas às comunidades tradicionais, são necessários diferentes tipos de remédios:

Insistirei em distinguir analiticamente injustiça econômica e injustiça cultural, em que pese seu mútuo entrelaçamento. O remédio para a injustiça econômica é alguma espécie de reestruturação político-econômica. Pode envolver redistribuição de renda, reorganização da divisão do trabalho, controles democráticos do investimento ou a transformação de outras estruturas econômicas básicas. Embora esses vários remédios difiram significativamente entre si, doravante vou me referir a todo esse grupo pelo termo genérico “redistribuição”. O remédio para a injustiça cultural, em contraste, é alguma espécie de mudança cultural ou simbólica. Pode envolver a revalorização das identidades desrespeitadas e dos produtos culturais dos grupos difamados. Pode envolver, também, o reconhecimento e a valorização positiva da diversidade cultural. Mais radicalmente ainda, pode envolver uma transformação abrangente dos padrões sociais de representação, interpretação e comunicação, de modo a transformar o

sentido do eu de todas as pessoas. Embora esses remédios difiram significativamente entre si, doravante vou me referir a todo esse grupo pelo termo genérico “reconhecimento (FRASER, 2006, p. 232).

Assim, de acordo com o que Fraser (2006) preconiza, surgem da luta das comunidades quilombolas por seu reconhecimento territorial e cultural demandas de ordens material e simbólica que expressam outra lógica acerca das injustiças sociais impostas a essas comunidades tradicionais. Tais demandas requerem o rompimento com um imaginário político que desconsidera as diferenças e encobre as marcas da dominação cultural que estão na base das relações sociais e econômicas de nossa sociedade. Sobre esse aspecto, Fraser (2006) afirma que a concepção de justiça precisa considerar a relação entre redistribuição e reconhecimento, num movimento entrelaçado:

Ao formular esse projeto, assumo que a justiça hoje exige tanto redistribuição como reconhecimento. E proponho examinar a relação entre eles. Isso significa, em parte, pensar em como conceituar reconhecimento cultural e igualdade social de forma a que sustentem um ao outro, ao invés de se aniquilarem (pois há muitas concepções concorrentes de ambos!) Significa também teorizar a respeito dos meios pelos quais a privação econômica e o desrespeito cultural se entrelaçam e sustentam simultaneamente. Exige também, portanto, esclarecer os dilemas políticos que surgem quando tentamos combater as duas injustiças ao mesmo tempo (FRASER, 2006, p. 231).

A garantia de uma educação escolar pautada no reconhecimento, em contraponto às invisibilidades ativamente produzidas, insere-se na concepção de justiça social acima mencionada e exige-nos a compreensão dos elementos que configuram os quadros de desigualdade e de subalternidade que demarcam a trajetória histórica dessas comunidades.⁶⁰ É no amálgama “invisibilidades impostas” e “visibilidades produzidas nas lutas sociais” que se localizam as lutas das comunidades quilombolas pelo direito à educação, sendo as antíteses dominação ou resistência e subalternização *versus* emancipação os elementos que configuram os movimentos sociopolíticos vivenciados nos territórios quilombolas. Essas antíteses correspondem ao “sistema-mundo” arquitetado a partir da centralidade política e econômica imposta aos países colonizados pelos países colonizadores. É no cruzo das reivindicações e dos

⁶⁰ Perante a intercombinação de diferentes elementos relacionados à condição de desigualdades vivenciadas pelas comunidades quilombolas, Fraser (2012) nos chama a atenção para as causas intercombinadas de subordinação e injustiças, salientando que aspectos materiais e simbólicos se conjugam num quadro que a autora denomina “injustiça bidimensional”, dado que questões econômicas e culturais se reforçam mutuamente e originam as injustiças de cunho racial e de gênero, como a autora sinaliza. Assim, as comunidades quilombolas, além de estarem marginalizadas economicamente do modelo capitalista de produção, estão subordinadas a padrões culturais e de produção e validação dos conhecimentos que excluem as relações de produção, subsistência e saberes inerentes do território quilombola. Nessa perspectiva, a escola no território ou que atenda a estudantes do território exige uma alternativa político-pedagógica que, além de garantir o acesso aos bancos escolares, também dê conta de equacionar os outros marcadores de subordinação que incidem sobre essa população.

desenhos institucionais propostos pelo Estado brasileiro para a educação que as invisibilidades, antes predominantes nos conteúdos curriculares, assim como os silêncios operantes nas dinâmicas didático-pedagógicas, passam a cobrar-nos a visão e exigir-nos ouvidos em busca da justa seguridade do direito à educação (QUIJANO, 2008).

A escola que nasce de uma estrutura hegemônica, colonialista e marcada pelo pensamento abissal vê-se interrogada por movimentos contra-hegemônicos que colocam outras racionalidades em destaque. Aqui, o território quilombola comparece como expressão dessas outras racionalidades (SANTOS, 2010), de tal modo que a constituição de uma modalidade que trata da especificidade culturais, históricas e territoriais das comunidades quilombolas rompe como o pensamento abissal que caracteriza nossa sociedade. Assim, o direito à educação, na perspectiva das comunidades quilombolas, pode ser entendido, portanto, com base na concepção bidimensional de justiça proposta por Fraser (2019), na qual dimensões materiais e simbólicas se imbricam da produção de remédios para desigualdades presentes em nossa sociedade. Por essa chave de leitura, entendemos que garantia ao direito à educação em território quilombola não se assenta somente na oferta do ensino (dimensão material) para estudantes quilombolas, mas também na proposição de uma proposta pedagógica que promova o reconhecimento dos aspectos culturais, históricos e epistemológicos ligados a esse território (dimensão simbólica).

No que se refere à Rede Estadual de Educação de Minas Gerais, aqui em análise, observamos que a criação de normativas e ações políticas voltadas para a EEQ trouxe à cena aspectos subalternizados e naturalizados nessa condição no que se refere ao ensino, currículo e organização pedagógica das escolas em comunidades quilombolas. A política então instaurada pelo governo do Estado de Minas Gerais na gestão 2015-2018 operou sob uma lógica que interrogou a escola e sua organização, bem como a docência e sua identidade profissional. Sob essa interrogação, tem-se a premissa, atribuída aqui à construção militante e educadora dos Movimentos Negro e Quilombola, de que o direito à educação se alarga para além do acesso aos bancos escolares e da oferta de uma educação marcada pela igualdade. O direito à educação pautado por esses movimentos sociais perpassa a coexistência de outras racionalidades e outras lógicas de se pensar tanto a construção do conhecimento (em suas dimensões históricas, culturais e territoriais) quanto as sujeitas e os sujeitos dessa construção (sejam docentes, estudantes ou comunidade).

Como observamos, o curso da política educacional em Minas Gerais na gestão 2015-2018 propiciou que as escolas estaduais quilombolas tivessem suportes normativos e de orientação pedagógica que dialogassem com as pautas dos movimentos Negro e Quilombola.

A temática racial e o pertencimento étnico-territorial adentram o espaço escolar por meio de políticas baseadas em outras racionalidades que até então não eram convocadas na estruturação das políticas educacionais para a educação básica. Há uma maior incidência de publicações sobre a EEQ já com a constituição da pasta da Educação com uma equipe chefiada por uma gestora que se autoidentifica como negra e que traz, em sua trajetória pessoal, acadêmica e política, um histórico de lutas sociais em torno da temática étnico-racial.

Na encruzilhada na qual se situa a modalidade, também surgem relações marcadas por tensionamentos entre escola e território. Tensionamentos que questionam a organização político-pedagógica das instituições de ensino e que demandam da docência, em seu trabalho pedagógico, a constituição de novos repertórios de atuação profissional, ou, ao menos, questionam os repertórios constituídos na formação e prática docentes balizadas pelo chamando ensino regular. Ao ser interrogada pelo território quilombola, a escola vê-se na encruzilhada entre o ensino regular (marcadamente organizado por premissas colonialistas) e a modalidade com seu potencial alicerçado em outras racionalidades possíveis. Nessa encruzilhada, encontram-se dilemas produzidos pelas narrativas inauguradas com a promulgação das normativas aqui em destaque. Como se conjuga a determinação “preferencialmente quilombolas”? Que entendimentos e desentendimentos são produzidos nas comunidades a partir das normativas? Que disputas essas legislações inauguram? Como essas disputas reposicionam a escola no território? Questões em aberto que a pesquisa em curso procura responder e que, neste trabalho, destacamos como balizadoras para a leitura acerca da modalidade.

Localizadas no âmbito das lutas sociais que trazem outras perspectivas e outras demandas, o Movimento Negro e Movimento Quilombola reivindicam, politicamente, a “socialização dos modelos de desenvolvimento” e exigem transformações radicais nas relações sociais, culturais e políticas das sociedades. Suas demandas inauguram tensões que ultrapassam a problemática da concessão de direitos universais e abstratos, uma vez que denunciam a violência colonial e suas estruturas de desigualdade e exclusão no campo material, bem como as estruturas de subalternidade e marginalidade no campo simbólico. De tal modo que a disputa pela educação para esses grupos ultrapassa a problemática que a concepção universal do direito à educação apregoa em relação ao acesso à escolaridade e assenta-se na questão da emergência e da visibilidade do que está do “outro lado da linha”. O direito à educação aparece na fronteira das lutas políticas dos movimentos sociais que colocam em destaque não somente o direito à escola, mas ao reconhecimento de sua diversidade cultural, suas memórias, formas de produção e trabalho, e suas histórias de resistência.

Outros sujeitos exigem outros currículos. É também na fronteira das lutas políticas que surge a necessidade da pedagogia da diversidade onde “outras racionalidades” interrogam a organização do ensino e da prática docente em escolas no território quilombola. A modalidade de EEQ (embora relativamente nova) instaura uma lógica que tensiona o fazer pedagógico das professoras e dos professores, uma vez que, com base em seu nível de engajamento, eles têm de acionar outros repertórios para constituírem suas práticas. A modalidade EEQ traz o tensionamento da pedagogia tradicional e de seu lugar hegemônico, visto que convoca uma escola e docência territorializadas.

No que diz respeito especificamente ao processo de constituição da modalidade de EEQ no Estado de Minas Gerais, pode-se assegurar que a presença provocativa e formativa dos movimentos sociais Negro e Quilombola evidenciou a necessidade de que as políticas públicas educacionais pudessem ser pautadas pelas dimensões de reconhecimento das diferenças e especificidades inerentes às identidades quilombolas. Ou seja, evidenciaram a existência de identidades convergentes pautadas nas relações raciais, territoriais e sócio-históricas como sendo aspectos centrais para a formulação de políticas educacionais afirmativas.

Ao se apresentarem como grupo específico, na ocasião da audiência pública de 2015, as representantes e os representantes das comunidades quilombolas vocalizaram a afirmação de suas especificidades (raciais, territoriais e sócio-históricas) em um movimento convergente. Nessa ação militante e educadora dos Movimentos Negro e Quilombola, observamos a perspectiva do cruzo (RUFINO, 2019) que potencializa a encruzilhada criada na dinâmica das lutas e resistências negra e quilombola.

A potência da encruzilhada é o que chamo de cruzo, que é o movimento como sendo o próprio Exu. O cruzo é o devir, o movimento inacabado, saliente, não ordenado e inapreensível. O cruzo versa-se como atravessamento, rasura, cisura, contaminação, catalisação, bricolagem (efeitos exusíacos em suas faces de Elegbara e Enugbarijó). O cruzo é, a rigor, uma perspectiva que mira e pratica a transgressão e não a subversão, ele opera sem a pretensão de exterminar o outro com que se joga, mas de engoli-lo, atravessá-lo, adicioná-lo como acúmulo de força vital (RUFINO, 2017, p. 43).

Em nosso entendimento, conforme observamos no cenário político-educacional mineiro, a modalidade recém-instituída se encontra na confluência entre os processos de reconhecimento de identidades convergentes, as lutas de resistência das comunidades negras e a formulação de uma política educacional específica para o território quilombola. Reconhecimento e representação expressam dois pontos que se encontram na encruzilhada da qual surge a ideia de uma modalidade quilombola de educação. No cruzo entre as lutas sociais

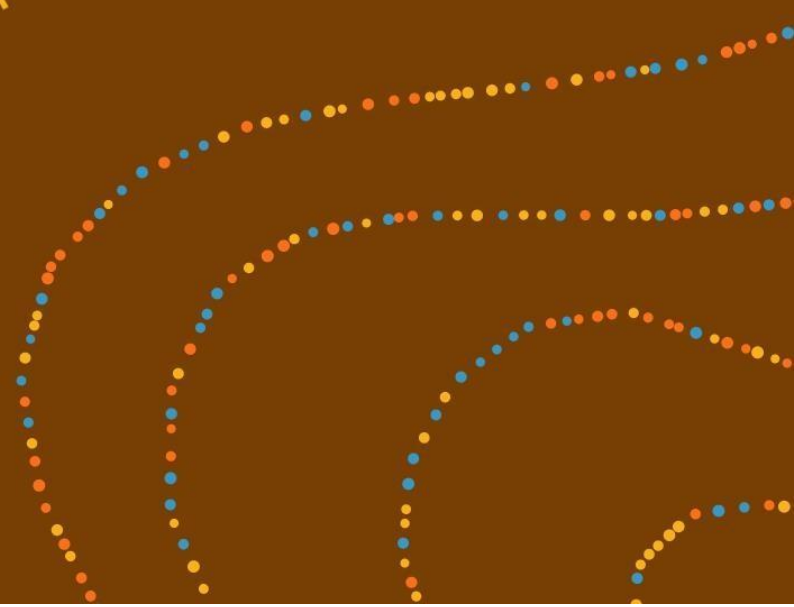
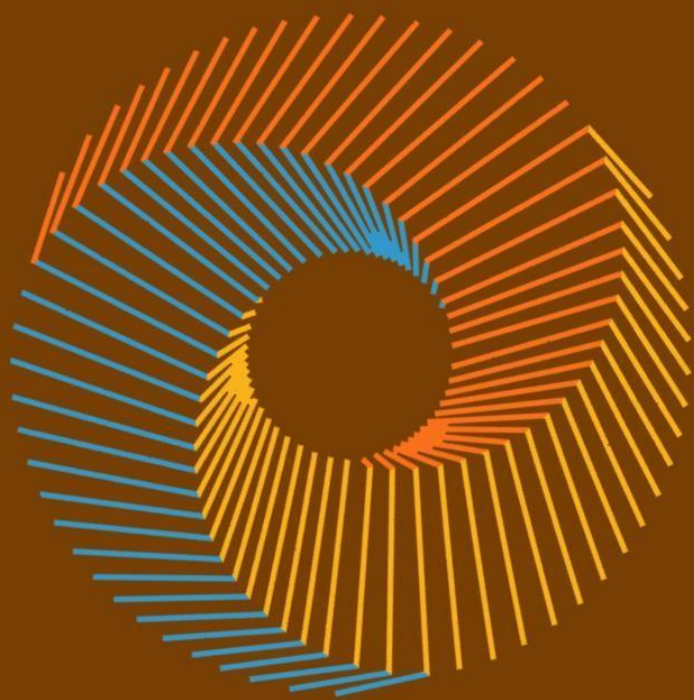
e o sistema educacional brasileiro, aparece uma modalidade interrogada pelo território quilombola. Tal como na Pedagogia da Encruzilhada, proposta por Rufino (2019), a EEQ se molda às margens da educação tradicional, nas frestas de um sistema educacional conformado nas colonialidades do ser e do saber (QUIJANO, 2005). É na transgressão histórica, epistemológica e política ao sistema tradicional e na configuração de uma nova escala de justiça que a proposta política da modalidade se constitui.

Com a aprovação das Diretrizes Nacionais para a Educação Quilombola, em 2012 (evento recente no âmbito das políticas públicas educacionais), deu-se a proposição de uma modalidade específica voltada para uma educação comprometida com as realidades culturais e históricas das comunidades quilombolas. Representa o contraponto à exclusão radical e/ou à invisibilidade institucional às quais essas escolas estavam/estão submetidas, dado que o sistema brasileiro de educação historicamente se organizou a partir do apagamento das especificidades territoriais, culturais e sociais das comunidades quilombolas. Esse caráter transgressor já se fazia notar, conforme Gomes (2012), no próprio processo de universalização do acesso, isto é, no processo de ampliação ao direito à educação.

Tal movimento, ao inserir no campo educacional sujeitos que antes estavam invisibilizados ou desconsiderados como sujeitos de conhecimento, já havia apresentado ao sistema educacional outras demandas outrora desconsideradas ou simplesmente negadas. A presença física desses “outros” interrogava a ausência simbólica, política e epistemológica que orienta as políticas educacionais, suas definições curriculares e pedagógicas. Para Gomes (2012, p. 99), a presença desses sujeitos passou a exigir do sistema educacional respostas epistemológicas que contemplassem suas “demandas políticas, valores, corporeidade, condições de vida, sofrimentos e vitórias”. Assim, entre o reconhecimento jurídico do direito dos quilombolas à terra, previsto na Constituição Federal de 1988, a sinalização das especificidades culturais, históricas e territoriais descritas na LDB da Educação Nacional de 1996, até a construção das Diretrizes Nacionais para a Educação Quilombola, observamos um movimento de tensionamento das estruturas de desigualdade e exclusão que marcam a forma como as lógicas de organização social brasileira e, por conseguinte, nossa organização dos sistemas de ensino.



CAPÍTULO 4:
PINHÕES:
TERRITÓRIO QUILOMBOLA



4 PINHÕES: TERRITÓRIO QUILOMBOLA

Pinhões é um lugar pequeno, composto por uma rua principal e algumas pequenas ruas que a atravessam, talvez por isso seja difícil imaginar a dimensão de tanta riqueza presente neste espaço (SILVA, 2020, p. 156).



Figura 12 - Comunidade de Pinhões: vista a partir do loteamento Casa Branca

Fonte: foto da autora desta tese.

Captada na visita realizada à comunidade, em março de 2022, a imagem que abre este capítulo nos apresenta uma vista da comunidade quilombola de Pinhões a partir do “loteamento”⁶¹ implantado em parte do terreno que hoje compreende o território quilombola de Pinhões. A problemática da especulação imobiliária que a imagem evoca está simbolizada pela cerca que separa um território tradicional⁶² de um empreendimento de urbanização. Essa

⁶¹ Loteamento é o nome utilizado pelos moradores de Pinhões para designar o que o Município de Santa Luzia denomina como “Bairro Casa Branca”. Segundo relatado por Débora, o loteamento foi feito em terras de Pinhões vendidas antes da certificação da comunidade.

⁶² Segundo o Decreto nº 6.040, de 7 de fevereiro de 2007, em seu inciso II os Territórios Tradicionais são: os espaços necessários a reprodução cultural, social e econômica dos povos e comunidades tradicionais, sejam eles utilizados de forma permanente ou temporária, observado, no que diz respeito aos povos indígenas e quilombolas,

paisagem, cujo elemento simbólico de destaque é uma cerca, traz à tona uma dimensão importante da territorialidade que é a fronteira, entendida não apenas em termos de limites ou de términos, mas como ponto de interseção, isto é, como um *entrelugar*, conforme Bhabha (2019).

O que é teoricamente inovador e politicamente crucial é a necessidade de passar além das narrativas de subjetividades originárias e iniciais e de focalizar aqueles momentos ou processos que são produzidos na articulação de diferenças culturais. Esses “entrelugares” fornecem o terreno para a elaboração de estratégias de subjetivação (singular ou coletiva) que dão início a novos signos de identidade e postos inovadores de colaboração e contestação, no ato de definir a própria ideia de sociedade (BHABHA, 2019, p. 58).

O uso da categoria do “entrelugar” como espaço de produção de novos sentidos para a realidade torna-se apropriado para a interpretação dos dinamismos presentes no território de Pinhões, visto que subsiste uma tensão entre o modo como tradicionalmente seus espaços foram ocupados por uma comunidade quilombola e as formas atuais de uso e ocupação destes mesmos lugares com base em outras lógicas.

Como observamos no capítulo em que trabalhamos as teses e dissertações produzidas entre 2015-2019 acerca da EEQ, a territorialidade quilombola se faz na junção de elementos da cultura, memória e religiosidade que se expressam na comunidade. Tais elementos configuram-se como argumentos na luta e nas reivindicações em torno do reconhecimento da identidade quilombola e constituem pontos que sustentam a tradição do território. E a tradição, conforme discorre Hobsbawm (1984, p. 10) constitui-se em uma continuidade em relação ao “passado histórico apropriado”, sendo uma concepção produzida, “inventada” e, portanto, marca jogos de poder. Cultura, memória e religiosidade configuram-se como pontos desta disputa em território quilombola e expressam a insurgência de uma identidade confiscada pelos processos de subalternização da colonialidade.

Aí meu pai e minha mãe pegou... Fizeram promessas pra fazer a festa da comunidade [...] O rei e a rainha, no caso, eles têm que dar almoço no do... No domingo e na segunda [...] Então, assim, a gente recebeu muito doação pra leilão, a gente recebeu de ajuda de quem a gente nem conhecia. [...] Vem caravanas também, ônibus, até que com o tempo foi diminuindo também, as pessoas... Digo assim, pessoas que não são... São evangélicos, às vezes vão lá também, pessoas que não... Que não participa da festa, mas vai lá só pra comer. Tipo assim, a casa do festeiro, vamos lá comer. [...] Algumas pessoas querem tentar manter essa tradição que infelizmente nos dias de hoje fica inviável (Adriano).

respectivamente, o que dispõem os artigos 231 da Constituição e 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e demais regulamentações.

A fala do professor Adriano tece uma narrativa acerca da tradição e os conflitos do tempo atual. A noção de fronteira é, em nosso entendimento, um aspecto que nos auxilia na compreensão do que se localiza no interstício entre o atual e o passado. A Escola em Pinhões também pode ser lida neste interstício. Situada na fronteira entre o rural e o urbano, entre o ensino regular e a especificidade da modalidade quilombola, a educação escolar em Pinhões vem sendo desafiada a se inserir neste entrelugar. Ao estabelecer o diálogo com a comunidade, ao buscar uma nova identidade docente e ao se constituir como uma escola quilombola, a escola de Pinhões se posiciona no entrelugar, onde elementos internos da comunidade, suas tradições, são postos em contato com elementos próprios da escola convencional.

A relação entre território e escola como um entrelugar, tal qual presente na perspectiva proposta por Bhabha (1999), é aqui analisada a partir do exame das produções acadêmicas realizadas sobre a comunidade de Pinhões, no que se refere às territorialidades da comunidade, e dos relatos coletados nas entrevistas feitas com docentes que atuaram ou atuam na escolar. Observamos que na relação estabelecida entre a escola e o território de Pinhões subjazem os antagonismos e as tensões impressas na existência da própria comunidade. Interpretando a escola como um entrelugar verificamos que a EEPAJOSA, como escola oficialmente nomeada como quilombola, desempenha um papel simbólico e material no processo de constituição de uma identidade insurgente. Como já sinalizado anteriormente, a impossibilidade de uma presença física maior na comunidade *locus* deste estudo ao longo de todo o período de pesquisa em virtude da pandemia, levou-nos a explorar outras possibilidades metodológicas que favoreceram outras formas de aproximação com o campo. Contudo, essa impossibilidade não nos privou da percepção da escola como o entrelugar.

Ao realizarmos a netnografia, construímos uma visão panorâmica, *de fora*, sobre o território. Também, além dos três momentos de visita ao território (dois antes da pandemia de covid-19 e um em 2022, quando a pandemia já se encontrava sob controle), as muitas conversas com a pesquisadora Débora Silva, quilombola de Pinhões, permitiu-nos acesso a um conhecimento desde dentro (WALKER, 2018) sobre o território de Pinhões. Nesse sentido, o relato da pesquisadora Débora Silva, com base em seu pertencimento como quilombola, ao descrever-me e mostrar-me lugares da comunidade, narrando fatos e histórias que compõem o mito fundador da comunidade e esclarecendo a forma como a comunidade se organiza atualmente, acrescentou-me aspectos do território quilombola de Pinhões que vão além das paisagens, lugares, pessoas e memórias. Sua narrativa também emoldura os dilemas da comunidade e de seus moradores numa perspectiva da fronteira como entrelugar, todavia ressaltando-se a tensão entre “os de dentro” e “os de fora”:

A convivência em comunidade e conhecer a todos faz com que o quilombo pareça uma grande família. Todos têm, em algum grau, um laço de parentesco com os outros, o que tornam próximas as relações, embora o quilombo, nos últimos anos, tenha recebido muitos moradores que se mudaram para a região. Facilmente as pessoas que são “de fora”, como comumente são referidas as pessoas que não são do quilombo, são designadas a partir da pessoa quilombola com quem se casou com algum, ou a partir do lugar para onde se mudou na comunidade (SILVA, 2020, p. 55).

A tensão anunciada pela pesquisadora permeia as reflexões feitas ao longo deste capítulo. Organizado em três seções, o capítulo traz, na primeira seção, uma apresentação da comunidade a partir dos dados da *netnografia*, das pesquisas acadêmicas já realizadas sobre a comunidade e dos registros do caderno de campo, feitos à ocasião das três visitas de campo. Na segunda seção, buscamos, nas entrevistas realizadas com os docentes, elementos que narram o território de Pinhões, para na terceira seção refletir sobre a relação escola e o território.

4.1 A comunidade quilombola de Pinhões: do local ao lugar

O deslocamento que proporciona o contato com um novo território salienta uma mudança na paisagem que suscita reflexões. Esse deslocamento, como movimento físico também é aqui entendido como um movimento reflexivo que emana “na” e “da” pesquisa realizada na comunidade de Pinhões. São 35 quilômetros entre Belo Horizonte e a entrada da comunidade. O trajeto até lá dura aproximadamente 55 minutos, trata-se então de um lugar relativamente muito próximo da capital mineira, situado a aproximadamente 12 quilômetros do centro histórico de Santa Luzia, Minas Gerais, cidade histórica fundada no ano de 1692, no chamado “ciclo do ouro”. A comunidade quilombola de Pinhões está situada entre o Mosteiro de Macaúbas e a antiga Fazenda de Bicas, próximo ao chamado “cemitério dos escravos” onde ficava a propriedade de uma tradicional família luziense, a família Diniz. Durante o percurso pela MG-020 vemos placas que nomeiam Pinhões como bairro de Santa Luzia, somente mais próximos da entrada de Pinhões é que se indica tratar-se de uma comunidade quilombola.

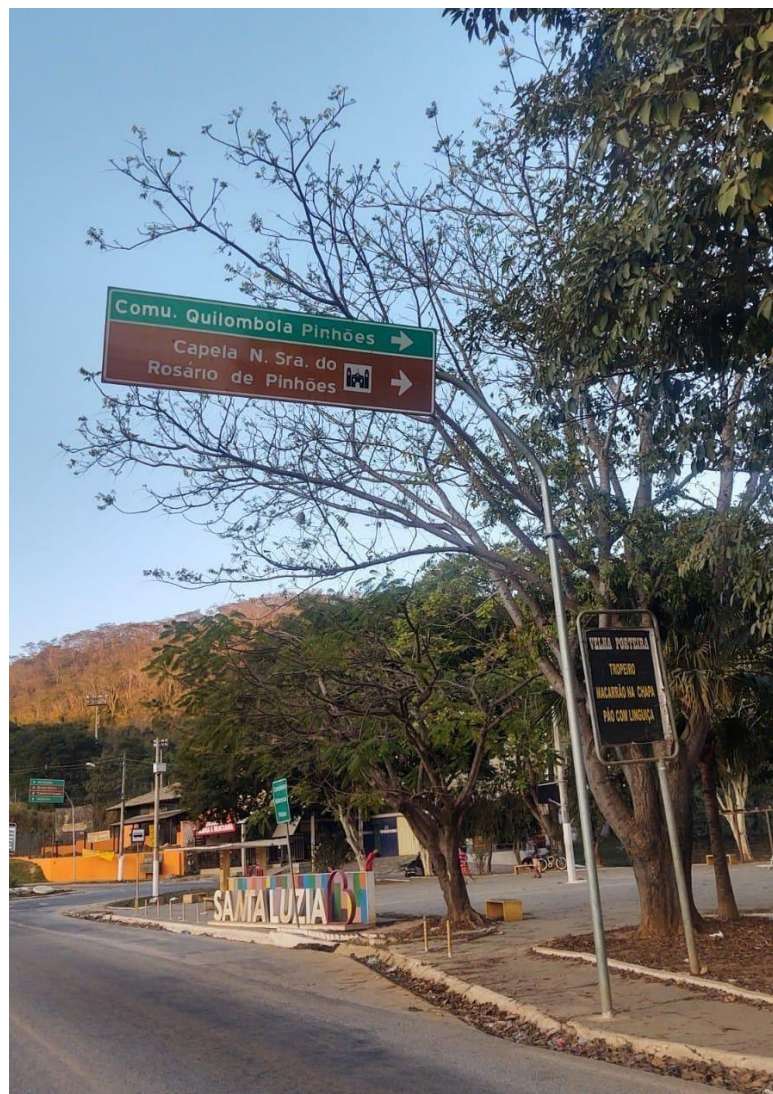


Figura 13 - Indicação da comunidade quilombola de Pinhões, Município de Santa Luzia-MG

Fonte: Débora Silva

Quando se entra nas ruas da comunidade, sons diferentes dos que estou acostumada invadem os ouvidos: é farfalhar das folhas das árvores, são risos de crianças brincando na praça, são pessoas que se cumprimentam pelo nome e se perguntam sobre familiares em comum revelando a mim a existência de relações de parentesco e proximidade entre seus moradores, o que indica um senso de pertencimento ao território. Chama igualmente a atenção a presença marcante de paisagens naturais, algo, inclusive, que faz do território um lugar muito atrativo para a construção de pequenos sítios e condomínios. Assim, na paisagem de Pinhões nota-se a existência de casas e ruas que dão visibilidade a uma comunidade tradicionalmente ali situada, ao lado de novos empreendimentos que passam a integrar o território devido à urbanização e consequente especulação imobiliária que marcaram a Região Metropolitana de Belo Horizonte nas últimas décadas.

Em outros momentos de visita ao território, ainda como representante da Secretaria, as mesmas paisagens não suscitaram essa reflexão que só aconteceu a partir de um deslocamento feito no exercício analítico da pesquisa. A observação da paisagem e o contato e convivência com alguns moradores de Pinhões nos levaram a perceber que este território é marcado pela presença de várias fronteiras, fazendo surgir reflexões sobre a relação entre território, pertencimento e identidade. A localização geográfica, a regionalização e demarcação nos registros do Município e a demarcação física que compõem a compreensão de um local denominado como Pinhões não abarca todas as marcas mobilizadas na configuração das territorialidades expressas na comunidade.



Figura 14 - Paisagem onde está localizada a comunidade quilombola de Pinhões

Fonte: foto da autora desta tese.

O território quilombola, mais que um registro de terras e uma localização geográfica, é um lugar. Um lugar marcado pelas memórias de um passado construído a partir da diáspora africana e das lutas e resistências negra no cenário nacional. Na imagem acima, que foi produzida também na visita a Pinhões guiada pela quilombola e pesquisadora Débora Silva, é possível redimensionar o local a partir da narrativa da pesquisadora que rememora histórias contadas pelos mais velhos sobre a paisagem registrada na foto. Segundo a pesquisadora, há

nas montanhas uma fenda onde antigos moradores de Pinhões, ainda em tempo de fuga e resistência ao cativeiro da escravidão, escondiam suas crianças para que não fossem levadas pelos senhores das terras. A narrativa traz as marcas de uma história que compõe o entendimento sobre pontos específicos do território, fazendo com que esses locais ganhem novas dimensões simbólicas e pessoais à comunidade. Mais que uma bela paisagem para a comunidade de Pinhões, a montanha guarda histórias de resistência. O território quilombola é também um lugar em que pessoas imprimem no tempo presente traços de sua existência cotidiana, com seus desafios reais (econômicos, sociais e culturais). É também um lugar que projeta realizações futuras. O território quilombola se constitui com base em fronteiras entre o que foi, o que está sendo e o que poderá ser.

O Cemitério dos Escravos, o convento de Macaúbas, o rio, a praça Naná Bahia, a igreja... há em Pinhões fronteiras que guardam marcas do presente e do passado e fazem a delimitação territorial, mas sobretudo fazem do Local Pinhões o Lugar Comunidade quilombola de Pinhões.

...Então, a comunidade de Pinhões deveria ter existido poucas pessoas, há mais de cem anos, muito mais de cem anos né? Mas, esse... para falar que era uma comunidade do quilombo, Pinhões, quando na guerra de 1842, que a guerra terminou lá em Santa Luzia, na matriz, era Teófilo Otoni e Duque de Caxias, eles brigaram na guerra, então tinha os fazendeiros, Macaúbas, do Rio Vermelho... fazenda de Bicas... Então os ricos ficaram com medo deles perderem tudo, e como medo de ser morto. Colocaram em cada ponto um casal de escravos, que naquela época eles tinham escravos, né? Um casal de escravo em Pinhões, um casal de escravo lá no Mato Virgem, em Macaúbas, no Rio Vermelho deixava um casal de escravos lá para tomar contados pontos enquanto viajaram por causa da guerra. Só que eles não voltaram, muitos não voltaram. Então foi isso, ficou só os escravos, e eles foram mudando, gerava gente, eles casavam, muitos casavam e mudavam para cá, e foi aumentado a comunidade. [...] (Trecho da entrevista com Lília extraído do Livro Pinhões: Histórias e saberes do quilombo, 2018, p. 8).

Pois é, a gente não pode precisar bem a data não. [...] é que vieram alguns moradores para cá, com a finalidade de servir de vigia pra olhar as demarcações... que aqui fazia divisa, que nesta época aqui era chamada de Sesmaria... que era Sesmaria? Era grande quantidades de terra que o governo daquela época delegava alguém para ser responsável por elas. Então tinha a Sesmaria de Macaúbas e essa nossa aqui que nós pertencemos a Sesmaria da Fazenda das Bica. Então eles vieram aqui porque a divisa daqui com Macaúbas era aqui. [...] E pra vigiá eles escolheram é os escravos de mais confiança para eles vim morá aqui. Então eles vieram para cá, fizeram seus ranchinhos e aqui ficaram vigiando. Então é daí que surgiu a comunidade, que mais tarde houve aquela mistura dos escravos da origem da Fazenda de Pica com os escravos de Macaúbas, então ficou havendo namoros e casamentos de muitos daqui com os de lá e fizeram uma mistura (Trecho da entrevista com Dona Esther extraído do Livro Pinhões: Histórias e saberes do quilombo, 2018, p. 10).

As narrativas que compõem o mito fundador do território estabelecem-se na fronteira entre a história “oficial” e a memória. É com base na memória dos moradores da comunidade que o reconhecimento jurídico das comunidades quilombolas se torna possível. É também

ancorado nas memórias dos moradores destas comunidades que os registros dos costumes e tradições passam a existir. Ao evocar suas memórias é que o território passa a valer-se de uma identidade antes confiscada, nas relações de poder, postas pelas estruturas colonialistas invisibilizadas.

Tais apontamentos nos convocaram ao fato de que o sentido da tradição está nas relações de poder que a instituem como válidas e importantes. Isso começou a fazer sentido quando o reconhecimento como comunidade quilombola, a exigência trazida de superar os traumas da memória pela afirmação de existências válidas, recolocam a importância de determinadas práticas, que ganharam a designação de tradicionais. Ou seja, a tradição está na fronteira das relações de poder – o reconhecimento interno e externo ao quilombo (SILVA, 2020, p. 25-26).

As paisagens de Pinhões quando em consonância com as memórias deste lugar revelam aspectos próprios de um território que se constitui para além das coordenadas geográficas e das ferramentas geopolíticas de zoneamento urbano e rural.

É lá embaixo você tinha o casarão de Naná Bahia igual Dona Hermínia contou para gente né que, lá na casa dela era hospedagem das pessoas que vinha de longe, hospedava na casa dela. Então era a extrema, que mais na frente tinha porteira, extremando Pinhões e Macaúbas e, por fim, depois que acabou esse casarão de Zé Dama, de Naná Bahia, aípos essa porteira e Maria da Porteira mais o sr. Zé Grande, vocês não lembram dele. Dona Maria Carmem, ela tinha uma raiva danada quando chamavam ela de Maria da Porteira, eles vieram também de longe, eles não eram daqui não, eles vieram também trabalhar para as irmãs de Macaúbas e aí colocaram eles para morar lá para tomar conta das extremas. [...] era na Estarad nova. Mais em cima tinha o vale, que é ali no fundo do quintal de sua mãe, de sua avó, e tam a extrema ali dos meninos de Xandi [...] E lá na frene, hoje é a casa da Dádila com Carvalho, tinha uma porteirona [...] uma árvore enorme por cima da porteira, a gente tinha até medo (*sic*) (Trecho da entrevista com Maria Geralda, extraído do livro Pinhões: Histórias e saberes do quilombo, 2018, p. 12).

A memória registra as territorialidades e demarca o território quilombola. Narra as tradições que surgem do exercício de reapropriação da identidade quilombola.

Memórias antigas que narraram o quilombo, através das infâncias, da convivência com os outros e das vivências em comunidade através das festas, das comidas, das brincadeiras, etc.; Memórias das práticas e daquilo que foi aprendido com os mais velhos, como o trabalho, os saberes, o cuidado dos outros ou “dos nossos”, como a benzeção, a alimentação, os partos e através dos conhecimentos do território e daquilo que ele permite acessar, os rios, as ervas e as memórias que não merecem ser lembradas ou acessadas, como as restrições, as dificuldades, a falta de acessos (SILVA, 2020, p. 155).



Figura 15 - Vista parcial da comunidade quilombola de Pinhões, Município de Santa Luzia-MG

Fonte: foto da autora desta tese.

Pertencer ao território quilombola é reconhecer-se na memória de passado de dificuldades e resistência, no presente de lutas e num futuro a ser conquistado. Identidade e pertencimento fazem do local o lugar. O fato de Pinhões ser nomeado como bairro e como comunidade quilombola diz deste trâmite local-lugar. Imprime-se no território múltiplos entendimentos acerca de sua configuração social. Há fronteiras em Pinhões que não são delimitadas somente pela forma como o Município de Santa Luzia registra o “bairro” de Pinhões. Fronteiras que se constituem nas tensões entre os moradores de Pinhões e os pertencentes à comunidade quilombola de Pinhões.

Entre o rio onde se lavavam as roupas e o loteamento que se forma no território a partir de vendas de terras antes pertencentes a quilombolas de Pinhões, uma fronteira é estabelecida. Nesta, os portões dos sítios de visitantes fazem fronteira com os sítios de moradores quilombolas. As fronteiras em Pinhões, longe de encerrar, delimitar ou finalizar uma condição

de passado (escravização, fugas de negras e negros), abrem-se a subjetivação de uma identidade que se faz na “emergência dos interstícios” (BHABHA, 2019, p. 20). O território de Pinhões é delimitado por fronteiras que nos dizem do ser ou não quilombola e do pertencimento à comunidade. Destas fronteiras, no interstício, no entrelugar, a identidade quilombola se forja na oposição ser quilombola, não ser quilombola.

Coabitam em Pinhões aqueles que guardam relação de parentesco e têm seu vínculo com o território fortemente marcado por relações de ancestralidade e aqueles que chegam a Pinhões ou aqueles que retornam a Pinhões. Nas entrevistas, como apresentaremos mais a frente, essa coexistência se apresenta quando as docentes e os docentes relatam seu vínculo com o território. Moradores de Pinhões (quilombolas ou não) se constituem como sujeitos a partir desta coexistência. O território de Pinhões, na atualidade, se faz na sobreposição de existências que marcam as diferentes formas de vincular-se ao território.

É na emergência dos interstícios (a sobreposição e o deslocamento de domínios da diferença) que as experiências intersubjetivas e coletiva de nação (*nationness*), o interesse comunitário ou o valor cultural são negociados. De que modo se formam sujeitos nos “entrelugares”, nos excedentes da soma das “partes” da diferença (geralmente expressas como raça/classe/gênero etc.)? (BHABHA, 2019, p. 20).

A forma como o território se organiza nos interstícios abertos pelas fronteiras nos revela antagonismos (viver no território quilombola e não ser quilombola) e assimetrias (ter a propriedade de terras na comunidade e não pertencer ao território quilombola). Sitiantes, moradores de loteamentos recentes e membros da comunidade estão nos “entrelugares” que se constituem nas fronteiras de Pinhões. A insurgência da identidade quilombola se dá, em nossa leitura, no posicionamento das sujeitas e dos sujeitos que manejam esses antagonismos e assimetrias a partir do resgate/criação, por meio do resgate pela memória, de aspectos que compõem as tradições da comunidade. As pesquisas que trazem Pinhões como lócus de investigação buscam descrever o modo como a identidade se apresenta no traçado do território. Ao registrarem aspectos das tradições de Pinhões, marcadas nas expressões da religiosidade e no modo de sustentação da vida, os estudos realizados na comunidade reforçam o entendimento acerca deste *resgate/criação* de tradições e como esse *resgate/criação* se desdobra na insurgência das identidades.

Em consulta ao portal de teses e dissertações da Capes, encontramos cinco produções que tratam da comunidade quilombola de Pinhões. O exame destes trabalhos sobre Pinhões forneceu-nos dados que nos ajudaram a reflexão acerca dos antagonismos percebidos nas relações vivenciadas na coexistência de modos de vida e vínculo com o território de Pinhões.

Quadro 3 - Trabalhos acadêmicos sobre Pinhões

Título	Autor(a)	Ano	Instituição	Tipo	Recorte da pesquisa
Ser quilombola e ser de pinhões: dinâmicas e experiências de uma produção do lugar	Lúnia Costa Dias	2015	Antropologia UFMG	Dissertação	Identidade quilombola
Manifestações culturais: a congada como espaço educativo dos jovens de Pinhões-MG	Wanessa Ferreira de Sousa	2015	Educação UnB	Dissertação	Juventudes e processos educacionais e culturais
Congo do Divino Espírito Santo de Pinhões/MG: abertura de um reinado por mulheres	Sandra Helena Barroso	2016	Ciências da Religião PUC Minas	Dissertação	Mulheres quilombolas e religiosidade
Ser quilombola, mulher e negra: a agência do coletivo de mulheres Empodere-se do Quilombo de Pinhões	Carmen Regina Teixeira Gonçalves	2019	Educação UFMG	Tese	Mulheres quilombolas e agência
A artesanania das práticas sociais e a existência inventiva das mulheres do Quilombo de Pinhões	Débora Rodrigues Azevedo Silva	2020	Educação UFMG	Dissertação	Mulheres quilombolas e práticas sociais

Fonte: Portal Capes.

As pesquisas trazem elementos que dizem das territorialidades de Pinhões. Daquilo que confere, de forma simbólica e a partir da experiência do vivido, a configuração do território. No registro destas pesquisas observamos elementos que narram Pinhões não somente como uma referência geográfica localizada na proximidade de Belo Horizonte-MG, mas que narram a comunidade de Pinhões como lugar de manifestações religiosas, lugar de relações intergeracionais, de realização de práticas de subsistência. Registram não somente o local, mas o lugar construído nas relações e na forma de viver, no presente e em sua relação com o passado. Ao trazerem aspectos das dinâmicas cotidianas da comunidade (DIAS, 2015), das tradições religiosas (BARROSO, 2016; SOUSA; Wanessa, 2015) e da agência e artesanania das mulheres de Pinhões (GONÇALVES, 2019; SILVA, 2020), as pesquisas apontam para a insurgência da identidade quilombola de Pinhões e registram as territorialidades que fazem a composição desta comunidade. No percurso narrativo deste registro, as pesquisas trazem pontos sobre a educação no território e sobre as formas de apropriação da comunidade dos processos institucionais que organizam a educação escolar.

Os trabalhos de Wanessa Ferreira de Sousa (2015) (*Manifestações culturais: a congada com espaço educativo de jovens de Pinhões-MG*) e de Sandra Helena Barroso (2016) (*Congo*

do Divino Espírito Santo de Pinhões/MG: abertura de um Reinado por mulheres) trazem, já descrito em seus resumos as marcas da religiosidade e sua interligação com a cultura do território estão expressas no título e na descrição da pesquisa.

Wanessa Sousa (2015) destaca, em sua pesquisa, os processos educativos existentes nas crenças e tradições existentes na manifestação cultural da congada no território quilombola de Pinhões. Com base em entrevistas realizadas com jovens da comunidade, a pesquisadora observa o potencial formativo dessas práticas, no sentido de manutenção dos valores e crenças da comunidade. Esse trabalho propôs-se a investigar as relações que a juventude estabelece com os processos educativos caracterizados por trocas de saberes, crenças e tradições no espaço da manifestação cultural da congada no remanescente de quilombo em Pinhões-MG. Como objetivos específicos, buscou-se investigar o que é a juventude e de que modo ela se relaciona com a cultura e com a educação; identificar quais são as crenças, os saberes e as tradições trocadas no ambiente da congada; compreender o que os adultos esperam do jovem e o que estes esperam de si mesmos quanto à sua ligação com a tradição. Os instrumentos metodológicos utilizados foram a entrevista, o grupo focal e a observação. Foram entrevistados 3 adultos (2 mestres da congada e 1 moradora da comunidade) e 5 jovens. Os dados coletados foram transcritos e analisados.

Por meio da análise realizada, foi possível identificar que as práticas educativas que acontecem naquele ambiente cultural, envolvendo adultos e jovens, estão fortemente ligadas à conservação das crenças, saberes e valores que configuram a tradição local. Os adultos afirmaram esperar dos jovens que estes carreguem a tradição para o futuro sem a alterar. Os jovens, por sua vez, reconheceram as tradições como algo valoroso, afirmaram manter contato com ela por vontade própria e demonstraram o desejo de conservá-la, mesmo que imprimam nela características novas. Foi possível identificar que, naquele ambiente, os princípios que norteiam a educação dos jovens estão assentados na vontade e na liberdade e que, ao carregarem as tradições para o futuro, os jovens o fazem por escolha e não por imposição (SOUSA, Wanessa, 2015).

Em Barroso (2016), com base em uma abordagem etnográfica, o território quilombola de Pinhões é lido a partir das manifestações religiosas e como os pertencentes a este território se relacionam com essas práticas. Essa pesquisa partiu do enunciado de que as mulheres podem exercer funções na capitania, tais como tocar, cantar e dançar, além das funções que lhes foram atribuídas como rainhas, princesas e cozinheiras no Trono Coroado na instância do reinado. Denomina-se reinado a vivência dentro do congado, e é considerado expressão religiosa católica, típica dos negros, em que grupos de pessoas cantam e dançam em louvor a Nossa

Senhora do Rosário e a seus santos de devoção. Esse trabalho teve como foco de análise a Guarda de Congo do Divino Espírito Santo de Nossa Senhora do Rosário da comunidade de Pinhões, Município de Santa Luzia-MG. Essa comunidade conta anualmente com a Festa de Nossa Senhora do Rosário e a Festa do Divino Espírito Santo. A Guarda de Honra dos Catopês, formada por homens, tradicional na comunidade, é responsável pela festa de Nossa Senhora do Rosário.

A Guarda de Congo do Divino, fundada em 2013 e formada por mulheres, é responsável pela Festa do Divino Espírito Santo. Estamos diante da abertura de um reinado. Nesse sentido, a pesquisa teve como pergunta mobilizadora: por quais razões as mulheres de Pinhões abriram seu reinado? Assim, o objetivo primordial foi analisar essas razões. Para tanto, foi feita uma pesquisa de cunho etnográfico em que se procurou entrevistar 6 mulheres e 1 homem que exercem funções de destaque na guarda.

Os autores que alicerçaram essa pesquisa foram Bourdieu (1989; 1999; 2010), Gebara (1991; 2000a; 2000b), Libânio (2000; 2004; 2011), Matta (1986; 1990; 2013) e Van Gennep (2013). Esse referencial teórico permitiu refletir acerca da inclusão da mulher em espaços anteriormente reservados aos homens e demonstrou as razões pelas quais essas mulheres abriram seu reinado.

A dissertação está estruturada em cinco capítulos: introdução; abertura do Reinado do Congo do Divino de Pinhões; elementos teóricos sobre a festa e o rito em Pinhões; entre a fé e o poder, as mulheres abrem um reinado; e as considerações finais. Pela pesquisa, foi possível concluir que a mulher pode exercer outras funções no reinado, abrindo novos espaços para seu exercício (BARROSO, 2016).

As duas pesquisas acima apresentadas enfocam as tradições. Ao realizarmos a leitura de ambas, percebemos assimetrias existentes no território de Pinhões. A guarda “tradicional” e a guarda de mulheres (numa perspectiva de reinvenção das tradições) apresentam-se como assimetrias de um território que conjuga *festa-tradição-territorialidade-identidade*, num movimento atual de reapropriação destes elementos a partir das relações entre homens e mulheres, jovens e idosos num compasso onde o presente e o passado se encontram, se confrontam e se remontam em uma nova marca identitária do território.

Dias (2015) estabelece sua pesquisa no território de Pinhões a partir da dinâmica da Associação Cultural das Mulheres de Pinhões e como essas mulheres dizem da identidade quilombola:

As reflexões, então, perpassam e atravessam a Associação Cultural das Mulheres e suas definições sobre Pinhões Quilombola, assumindo dinâmicas e experiências do

domínio do cotidiano, bem como a tessitura de dimensões de uma história do ‘lugar’, num exercício que revela uma condição de distanciamentos e aproximações entre dois planos/dimensões de análise que perpassam um “nós” moradores de Pinhões e um “nós” quilombolas. Dimensões estas que instauram uma condição de liminaridade de um “ser” e ao mesmo tempo “não ser quilombola”, uma condição ao mesmo tempo instaurada e constitutiva. É sobre as experiências, práticas e dinâmicas de autonomia em relação ao ‘ser’, produzindo uma existência territorializada que constitui uma ‘localidade’ com suas dinâmicas e seus elementos culturais próprios, que Pinhões transita sobre as possibilidades da afirmação da identidade quilombola (DIAS, 2015, p. 14).

Ao trazer a ideia de dimensões onde o “nós moradores” e o “nós quilombolas” como uma condição instaurada e constitutiva Dias (2015) nos apresenta elementos para compor nosso entendimento acerca do *entrelugar* decorrente das fronteiras estabelecidas em Pinhões. A existência territorializada que a pesquisadora demonstra em sua pesquisa corrobora com nossa compreensão sobre Pinhões numa dimensão simbólica que o conceito de lugar carrega. E nos apresenta argumentações empíricas acerca de como as moradoras e os moradores da comunidade fazem o movimento de constituição de sua identidade territorial.

A pesquisa de Gonçalves (2019) acontece no período que antecede a certificação da comunidade. A pesquisadora retrata por meio das relações percebidas entre os diferentes grupos constituintes da comunidade as tensões e conflitos que tal processo fez surgir no território. Assim, em seu trabalho etnográfico é apresentado um território marcadamente impactado pela identidade quilombola recém-(re)elaborada. Identidade essa que passa pelo reconhecimento de si e do outro como pertencente a um mesmo grupo social com vínculos marcados pelo parentesco e ancestralidade:

A expressão é gente de quem? Demarca os lugares que as pessoas, moradoras ou não ocupam na rede de relações na comunidade. Mais de uma vez ouvi a expressão é gente de quem? utilizada no sentido de identificarem o pertencimento familiar de alguém na comunidade, assim desenovelam gerações e parentescos até reconhecerem qual a família em questão. Dependendo da idade de quem pergunta vai-se longe, pais, avós, bisavós. Uma série de nomes e apelidos vai surgindo, fulano filho de dona beltrana e seu beltrano que casou com a filha do seu sicrano e dona sicrana... e por aí segue os enredos das famílias e da própria comunidade. É gente de quem? É o modo como as pessoas sabem quem são e quem são como elas, inclusive, aquelas que não. É na força desse reconhecimento recíproco que surge outro tipo de deslocamento, até mesmo o dispositivo jurídico (GONÇALVES, 2019, p. 63).

Débora Silva (2020) mostra-nos um território a partir da perspectiva de quem é de dentro. Seu trabalho inicia com uma homenagem aqueles que partiram em uma nítida relação de parentesco e reverencia sua ancestralidade. Ao longo de seu trabalho, Pinhões nos é apresentada em delicadezas da memória das primeiras professoras que ao serem “entrevistadas” por alguém da própria comunidade evidenciaram memórias afetivas sobre suas histórias pessoais e sobre a construção da comunidade. A tradição é acionada pela pesquisadora como

ponto de resistência da comunidade que, por meio da manutenção de práticas de trabalho e sustento, tem seus saberes e conhecimentos validados:

Compreender melhor quais são as tradições em Pinhões se tornou fundamental para questionar as narrativas que vinham sendo anunciadas e para problematizar quem tem autoridade para falar do quilombo e que níveis de autorização vão sendo conferidos. Para tal entendimento se fez necessário, no entanto, valorizar a riqueza de conhecimentos conservados nos quilombos para que os quilombolas passem a mencionar o quilombo como referência de resistência, força e luta do nosso povo diante da escravização. Resistência esta que ancorou a permanência das comunidades em seu território com a preservação das práticas que perduram no tempo e contribuem com a transmissão de conhecimento das comunidades negras e povos tradicionais, que valida a pluralidade de conhecimentos existentes em diversos contextos (SILVA, 2020, p. 27).

O vínculo identitário da pesquisadora com o território é que lhe conferiu a autoridade para acessar aspectos revelados nas narrativas que não seriam acionados por outra pesquisadora, outro pesquisador. Sendo a própria pesquisadora “gente de...”, os procedimentos metodológicos e objetivos de pesquisa passam a ser inter cruzar com a dinâmica de vida da própria pesquisadora imersa em seu campo de pesquisa não por uma exigência do trabalho etnográfico, mas por ser esse seu próprio território.

Propondo entender um pouco mais sobre meu quilombo, procurei Sr. Geraldo Teles, atualmente com 103 anos de idade, para conversar sobre diversas questões que me inquietavam. A primeira pergunta que ele me fez foi: “Você é gente de quem?”, meio sem jeito para tecer a resposta, tentei explicar quais eram meus parentes em Pinhões, quem eram meus pais e meus avós. Tempos depois, pois sempre que nos encontramos havia tempo para uma prosa, o Sr. Geraldo me disse: Você é gente de Neli, minha dona. Entendi a partir daquele momento que a pergunta que ele me fizera há tempos atrás buscava referências de quem eu era em relação a sua família, onde eu me encontrava numa linha de continuidade de gerações vindas de uma 36 ancestralidade negra, marcada por fortes traços de familiaridade e que isso contaria muito para a partilha de conhecimentos e saberes a respeito do meu povo. Diante disso se torna relevante afirmar que sou gente de Neli, bisneta de Valeriano da Conceição, vovô Valu, que foi escravizado e alforriado pelo Mosteiro de Macaúbas, pertencente à Igreja Católica (SILVA, 2020, p. 35).

As perspectivas de Dias (2015) e Gonçalves (2019) sobre o território de Pinhões pautam-se na experiência etnográfica de pesquisadoras externas à comunidade, enquanto Silva (2020) estabelece uma dinâmica metodológica marcada pela tônica da escrevivência (EVARISTO, 2005), trazendo a vivência de uma quilombola sobre sua comunidade em diálogo com outras gerações de mulheres do território. Desta forma, o território quilombola é retratado nestas pesquisas sob lentes diferentes, ampliando a possibilidade de compreensão acerca das territorialidades (cultura, memória, história, território) apreendida, de maneira distinta, ao longo das investigações realizadas.

O reconhecimento Jurídico da comunidade comparece nas pesquisas de Gonçalves (2019) e Silva (2020). Sob esse prisma, o território de Pinhões se conjuga entre o funcionamento da comunidade e as discussões de pertencimento.

O reconhecimento jurídico aciona uma entrelaçada teia de relações que por sua vez exige dos sujeitos do território agilidade no manejo de uma recém-identidade quilombola aportada pelo Estado. Esse quadro provoca na comunidade uma cadeia de percepções e posturas que colocam em evidência: os lugares internos de disputas e representação de poder (igreja, escola, associações); açodam a manifestação de hostilidades entre vizinhos; conflitos abertos referentes à imputação de autorização para se enunciar pela comunidade ou se expressar como pertencente ao quilombo; espaços de discussão da política quilombola que não agregam as diferentes opiniões sobre o funcionamento da comunidade. Em suma, são alguns posicionamentos que ficaram à vista desde o processo de certificação como remanescentes de quilombo até o convívio com a nova nominação e suas reverberações (GONÇALVES, 2019, p. 70).

As práticas sociais do território quilombola de Pinhões estão presentes em todas as pesquisas desenvolvidas na comunidade.

A escolha por uma ou duas mulheres pertencentes a cada grupo, nos colocou diante da constatação que a maioria delas estavam e/ou tinham na família mulheres que transitavam por mais de uma prática social da comunidade. Algumas são benzedeiças e também cozinheiras, algumas parteiras também eram cozinheiras, professoras que foram lavadeiras, lavadeiras que se tornaram doceiras, doceiras que são também balaieiras, balaieira que era parteira e muitas outras relações constituídas através de suas práticas. Práticas estas que permitiram e permitem uma forte relação com as pessoas, o território, e tudo o que nele é produzido (SILVA, 2020, p. 31-32).

A leitura das tradições a partir da memória configura-se como parte singular das pesquisas que narram o território de Pinhões:

No entanto, as comunidades quilombolas mantiveram suas práticas culturais, como forma de resistência e sobrevivência. Estas práticas dizem da identidade, do pertencimento e da memória coletiva dos quilombolas. Logo, se afirmar “de Pinhões”, reconhecendo-se e identificando-se com o território, suas manifestações culturais e tradicionais, diz de uma autoafirmação quilombola. Por isso, “a memória coletiva é apontada como um cimento indispensável à sobrevivência das sociedades, o elemento de coesão garantidor da permanência e da elaboração do futuro” (SANTOS, 2010, p. 598). [...] A rede de relações construídas na comunidade quilombola de Pinhões diz de uma identidade cultural e territorial em que diversos quilombolas se reúnem para o desenvolvimento de práticas sociais também entendidas como tradições. Nesse sentido, argumento que as práticas sociais das mulheres de Pinhões sustentam tradições que dizem de um processo de formação cultural no qual as relações podem reverberar porque ainda segundo Stuart Hall, “Não é uma questão do que as tradições fazem de nós, mas daquilo que nós fazemos das nossas tradições. Paradoxalmente, nossas identidades culturais, em qualquer forma acabada, estão à nossa frente. Estamos sempre em processo de formação cultural. A cultura não é uma questão de ontologia, de ser, mas de se tornar” (HALL, 2013) (SILVA, 2020, p. 53-54).

Em Wanessa Sousa (2015) as relações sociais, as marcas de parentesco e a religiosidade se inter cruzam na formação da comunidade e revela aspectos atuais que indicam mudanças nos costumes do território e expressam o dinamismo próprio das assimetrias territoriais.

Com o passar dos anos, pessoas sem laços de parentesco com as que já formavam a comunidade passaram a viver ali. A proximidade com as cidades vizinhas e a melhoria do transporte atraiu novos moradores. Uma grande quantidade de cristãos evangélicos também convive atualmente com a população católica de Pinhões. Pessoas que nasceram na comunidade e outras que passaram a viver ali, oriundos de outros lugares, levaram para o vilarejo igrejas evangélicas. Uma das reclamações que aparecem na fala dos mestres e da nossa anfitriã na comunidade é que surgiram algumas igrejas evangélicas e que o discurso delas provocava, às vezes, a mudança de igreja por parte das pessoas que antes eram católicas e participavam ativamente das atividades ligadas à congada e às festividades ligadas ao calendário litúrgico (SOUSA, Wanessa, 2015, p. 68).

O protagonismo e agência das mulheres quilombolas aparecem em 4 das 5 pesquisas. E a juventude ganha destaque em uma dessas pesquisas. Ao apresentarem as sujeitas e os sujeitos que integram o território as pesquisas reafirmam a insurgência (LEITE, 2010) da identidade quilombola.

Sendo Pinhões um quilombo que conta com forte agência das mulheres, acreditamos que tecer as especificidades da comunidade sob o olhar dessas mulheres nos apresenta parte da diversidade do quilombo e conseqüentemente outras possibilidades de (re)existência. Elas são parteiras, benzedeiros, cozinheiras, doceiras, balaieiras, paneleiras, lavadeiras, professoras. Mulheres que descendem de tantas outras, que também tiveram grande relação com o território e contribuíram para as particularidades da vida no quilombo (SILVA, 2020, p. 62).

Enfatizamos a relação entre mulher negra e trabalho, pois trata-se da primeira referência que é feita pelo Empodere Se, como também por outras mulheres do quilombo quando mencionam as mulheres da comunidade. Recorrentemente, sobressaem as histórias e imagem do potencial, da força e da dedicação ao trabalho que as mulheres de Pinhões sempre mantiveram junto às suas famílias e nos cuidados na preservação da cultura e da tradição do território. Destinam seus esforços na continuidade das festas, as quais organizam, cozinham, limpam e enfeitam. Devotam seu vigor incessante em função do trabalho que garante a manutenção concreta da própria existência e da família, nesse contexto vivido como algo unívoco, ou seja, assegurar o seu sustento está em ressonância e imbricação em prover o bem-estar de sua família (GONÇALVES, 2019, p. 22).

Ao se pensar nos jovens que vivem em uma comunidade considerada um remanescente de quilombo, que existe há cerca de duzentos anos, como é o caso da comunidade de Pinhões, onde se realiza o trabalho de campo aqui proposto, fica fácil imaginar o choque entre os costumes e as práticas que vêm sendo mantidos (com alterações, é claro) ao longo do tempo e os novos hábitos que são introduzidos, sobretudo por causa da proximidade dessa comunidade com uma grande metrópole. É fácil também imaginar a possibilidade de um choque entre as gerações sobre as questões relativas à manutenção de sua configuração cultural ou de sua modificação (SOUSA, Wanessa, 2015, p. 46).

A religiosidade é tema central em 3 das 5 pesquisas..., mas é uma categoria que se encontra na narrativa construída em todas as pesquisas realizadas. Quer seja como traço da cultura do território ou sendo apresentado como uma prática social que converge tradição e ancestralidade, as manifestações religiosas trazem formas de resistência e de “re-existência” da comunidade ante a questões de gênero, geracional e de saberes.

O fato de a população negra do quilombo ter relação direta com a igreja católica, fez com que a maioria do território relacionasse diretamente com o catolicismo, com uma tendência ao apagamento de todos os traços das religiões de matrizes africanas. Deste modo o candombe, as músicas que eram relacionadas com o toque do tambor, e as relações e práticas herdadas das religiões de matrizes africanas foram apagadas na história do povo de Pinhões. [...] Logo, percebemos que as simpatias, assumiram o lugar das oferendas às águas e rios, através das relações com as benzedeiros. Tal como a relação com o candombe foi substituída pelo congado e suas interações com a igreja católica e cultos aos santos brancos. As festas que ainda acontecem no território têm relação direta com a comida e alimentação, como apresentaremos no capítulo 3. Tal como as oferendas nas religiões de matriz africana, nossas festas trazem seus altares Santos católicos, às vezes negros ou não, rodeados de alimentos, como forma de oferta aos Santos e orixás, aquilo que chamamos de conhecemos como sincretismo religioso (SILVA, 2020, p. 70-71).

Conforme observado nas pesquisas, o território de Pinhões se apresenta, com base em elementos como religiosidade e cultura sob a perspectiva da tradição. As pesquisas também dizem do que é ser quilombola, ou ser de Pinhões considerando o modo como essa identidade é anunciada (incluindo suas ambiguidades, de gênero, geracional e das relações do presente e passado). As relações de parentesco, de pertencimento e de vínculo territorial estão registradas nas pesquisas. Esses aspectos observados nas pesquisas dizem do território quilombola de Pinhões e suas territorialidades. A narrativa produzida nas pesquisas sobre Pinhões se faz pelo destaque de pontos que já encontramos nas pesquisas sobre a EEQ (memória, cultura, religiosidade, tradição). Deste modo, entendemos que esses aspectos estão na base constituinte da identidade territorial e, portanto, precisam ser consideradas quando pensamos a função da escola dentro da comunidade.

A leitura das pesquisas sobre Pinhões ajuda-nos, portanto, na construção acerca da percepção do território quilombola. Fechamos esta seção destacando, entre essas pesquisas, o movimento registrado por Silva (2020) do trânsito histórico da instituição escolar dentro do território de Pinhões. Destaque que se justifica pela afinidade com o objeto deste trabalho de doutorado. A pesquisadora evidência a agência da comunidade em torno da construção de possibilidades educacionais no território e explicita as estratégias da comunidade em busca da garantia deste direito.

4.2 Docência em Pinhões: trajetória, pertencimento e identidade, engajamento e o fazer pedagógico



Figura 16 - Escola Estadual Padre João de Santo Antônio

Fonte: foto da autora desta tese.

A Escola Estadual Padre João de Santo Antônio integra a Rede Estadual de Educação de Minas Gerais e está situada no território quilombola de Pinhões (Santa Luzia-MG). O muro da escola, registrado ao fundo da imagem acima, traz, de forma material e simbólica, a fronteira estabelecida pelo antagonismo ‘dentro e fora’.

A escola, como observamos nas entrevistas com as docentes e os docentes, é o lugar onde diferentes sujeitos, estudantes, docentes, familiares (da comunidade, ou externo à comunidade) se encontram. Ao construirmos uma narrativa sobre a educação na comunidade de Pinhões consideramos a relação desses diferentes sujeitos e sujeitas com o território. Há no interstício entre a escola e o território uma negociação complexa entre as sujeitas e os sujeitos que estão na escola, no tocante às relações institucionais, que marcam momentos distintos de embate da política educacional para a EEQ. Essa negociação, em nosso entendimento, revela a agência da comunidade em torno do direito à educação. Aspecto originalmente observado na pesquisa de Silva (2020).

De acordo com essa investigação, as primeiras professoras da comunidade, ao narrarem suas trajetórias profissionais no campo escolar, apresentam elementos que dizem do movimento da própria comunidade em torno da oferta de escolarização dentro do território. Desde o cuidado e empenho para que seus filhos e filhas estivessem no ambiente escolar de forma digna (fazendo uso do uniforme escolar, por exemplo), até o movimento para que a continuidade dos estudos não se visse prejudicada pela ausência no território de instituição que ofertasse a educação escolar, passando pelo sonho de se ter filhas “formadas”, as narrativas das mulheres professoras de Pinhões revelam um forte traço do lugar estratégico da educação escolar para a comunidade quilombola.

Embora não se tivesse dinheiro para comprar uniformes prontos, existia uma preocupação em possibilitar que as crianças frequentassem a escola. Notadamente, os limites do acesso à educação se materializam através da exigência de uniforme, que aqui era como um sinal de segregação, já quem nem todos poderiam adquirir e poderiam ficar fora desse bem público. Assim como é possível perceber a preocupação com a escolarização de seus filhos na fala de dona Cecília, Rosângela nos contou do empenho de sua mãe, Doralice Diniz (parteira, doceira, balaieira e cozinheira), para que ela se tornasse professora (SILVA, 2020, p. 128).

Ainda, o trânsito da escola no território de Pinhões, também registrado na pesquisa de Silva (2020) demonstra a agência da comunidade em favor da educação escolar no próprio território:

Em conversa com Dona Mercês, moradora com 86 anos de idade, ela relatou que a primeira escola funcionava em uma casa cedida pela família de “Naná Bahia”. Essa casa ficava num terreno próximo a MG-020, do lado da margem do Rio das Velhas, onde hoje funciona um depósito de material de construção. A única praça existente no quilombo, e que recebeu o nome de Naná Bahia, foi construída no terreno que já foi de propriedade da família. Nesse terreno ficava parte da casa onde funcionava a escola [...]. Segundo Esther Azevedo (2020), a ‘escola antiga’ era do tempo de seu pai, Arcenio Azevedo. Depois, a escola passou a funcionar na casa de ‘Zé Lorinda’, localizada na Rua Manoel Félix Homem. Segundo relatos de muitos moradores da comunidade, dona Dolores, a esposa de Zé Lorinda, reutilizava os sacos de arroz para confeccionar uma ‘mochilinha’ para que as crianças pudessem carregar seus cadernos e lápis. [...] Ao que parece, a escola de Pinhões foi criada e funcionou como escola isolada – isso é, fora do regramento institucional da política de educação até 1952, quando foi assumida pelo Poder Público municipal. Em 1962 foi estadualizada. [...] As falas de Terezinha nos mostram a proximidade da escola nas relações entre as professoras do quilombo. Uma professora dava aula de manhã e outra à tarde, em um espaço que foi cedido para as aulas, mas que ainda não era o grupo escolar. A escola inicialmente transita no território e entre as pessoas, faz parte do território e divide alguns espaços de convívio da comunidade. Enquanto percebemos no relato a “escolinha”, poucas professoras da comunidade atuando no quilombo e dedicando-se a alfabetização, percebemos também uma educação que era feita através da superação das dificuldades encontradas para ter acesso à educação (SILVA, 2020, p. 128-139).

Em nossa leitura, os relatos das primeiras professoras de Pinhões presentes na pesquisa de Silva (2020), e aqui destacados, demonstram que a educação escolar no território quilombola localiza-se entre duas perspectivas: uma que gira em torno das iniciativas estatais relacionadas

com a oferta de educação pública “na” e “para” a comunidade e a outra que gira em torno das mobilizações da comunidade em busca do direito à educação no território. Das estratégias das professoras e dos demais moradores da comunidade para garantir a presença da escola no território – a cessão dos espaços domésticos para as aulas, a distribuição de responsabilidades entre os horários de atuação das professoras, as iniciativas de formação fora da comunidade e o retorno ao território para lecionar para os seus, articulação com professores externos à comunidade para garantir a validação do diploma a ser ofertado pela escola, aspectos presentes no levantamento feito por Silva (2020) – até a atual organização da escola em torno das diretrizes curriculares nacionais e estaduais para a EEQ, como observado na atual pesquisa, nota-se a agência da comunidade em torno do direito à educação.

A Escola Estadual Padre João de Santo Antônio passou a ser denominada como quilombola em 2008, quando sinalizou no Censo Escolar o atendimento a estudantes quilombolas. Em Minas Gerais, são 31 escolas estaduais quilombolas que atendem a cerca de 6.582 alunos. Em 2017, a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais publicou diretrizes que orientam a modalidade educação quilombola. A presença provocativa e formativa dos movimentos sociais negro e quilombola, alinhada à trajetória política da gestora da pasta da Educação (SEE/MG na gestão de 2015-2018, conforme observado em nossa pesquisa participante), propiciou o uso de ferramentas burocráticas preexistentes e provocou a criação de novos canais de participação social na proposição e monitoramento de políticas específicas (MINAS GERAIS, 2018a). A prerrogativa “preferencialmente quilombola” presente no texto das normativas estaduais de organização do quadro de docentes, gestão (direção e vice-direção), assistente técnico de educação básica (ATB) e auxiliar de serviço de educação básica (ASB) das escolas, é um ponto nevrálgico da política estabelecida no Estado. Essa prerrogativa tem raiz nas Diretrizes Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, em seu art. 8º inciso IV, e traz para a esfera política uma discussão sobre pertencimento e identidade.

A Resolução SEE nº 2.945, de 18 de março de 2016, é uma normativa que atenta para as especificidades do processo de escolha de servidores ao cargo de diretor e à função de vice-diretor para exercício em escolas estaduais localizadas em territórios quilombolas. Em Minas Gerais, e, portanto, na Escola Pe. João de Santo Antônio, na falta de realização de um concurso público para o preenchimento das vagas, o processo de designação na Rede Estadual configurou-se como uma organização temporária para a composição do quadro de docentes e demais servidores escolares. Assim, a referida resolução ocasionou um deslocamento material e simbólico no quadro de servidores das escolas quilombolas. Ser quilombola, pertencer a uma comunidade quilombola foi definido como critério preferencial da designação de servidores

para atuarem nas escolas estaduais em comunidades quilombolas. A resolução não descarta os processos já instituídos para esse fim em legislações anteriores e não fere igualmente o direito constitucional do ingresso ao serviço público por meio de concurso público, porém, é acrescentado ao texto das orientações a categoria “preferencialmente quilombola”, colocando assim em condição melhor na classificação o profissional que pertença a uma comunidade quilombola.

Em uma leitura direta dos impactos da inclusão da categoria “preferencialmente quilombola” nas orientações de contratação de servidores para as escolas públicas em Minas Gerais observamos que há um considerável número de docentes e de assistente técnico de educação básica (ATB) responsáveis pelos serviços gerais nas escolas que antes não atuavam nas escolas em sua comunidade passaram a atuar. Esse mesmo processo deu visibilidade no campo da gestão participativa das escolas quilombolas às associações comunitárias que por meio no Anexo III da Resolução SEE nº 3.677, de 05 de janeiro de 2018, passaram a contribuir diretamente para o processo de validação das autodeclarações quilombolas.

Como destacam Miranda e Silva (2020), o caráter “preferencial” adotado pela Resolução CNE/CEB nº 8/2012, e contemplado nas resoluções de designações da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais, reforça o lugar estratégico ocupado por esses profissionais para a implantação da modalidade e, também como observamos em nossa pesquisa, nos mostra pontos de tensões que sinalizam para características próprias das ambivalências dos territórios quilombolas sobre os quais o campo das políticas públicas ainda não se debruçou.

A intenção política adotada pela SEE/MG em considerar a identidade quilombola e o pertencimento territorial como critérios em seu processo interno de designação representa um deslocamento normativo no que se refere à estruturação da modalidade de ensino, e, também uma estratégia de impulsionar a construção da EEQ. Contudo, a normatização de processos que incidem sobre os territórios quilombolas evidencia as relações estabelecidas no âmbito interno das comunidades, muitas vezes, insuspeitas pela gestão pública. Aspectos que dizem da trajetória dessas comunidades quanto à sua constituição identitária e aos processos internos de consolidação de seu pertencimento e vínculo com um território que se faz territorialidade a partir dos embates políticos, sociais, culturais e em sua relação com o passado histórico e o presente. É o que observamos quando do processo instaurado pelas resoluções de orientação da escolha de diretores e designação de professores. A identidade quilombola é convocada pelo Estado para compor um processo burocrático, contudo, é a própria comunidade, na figura de sua associação que deve validar esse processo. Ao ser convocada pelo Poder Público, as associações quilombolas passam a exercerem uma função que não lhe fora atribuída pela

comunidade: certificar o pertencimento. Os desdobramentos dessa medida para a comunidade de Pinhões serão discutidos a partir das entrevistas quando abordaremos a atuação docente no território.

A organização pedagógica e curricular da escola estadual Padre João de Santo Antônio, na atualidade, pauta-se pelas normativas anteriormente mencionadas. O quadro de docentes e da gestão da escola constitui-se, desde 2016, pelas lógicas de pertencimento à comunidade expressas nas legislações educacionais estaduais. “*Hoje em nossa escola temos 13 profissionais quilombolas da comunidade, entre eles, 1 efetivo e os demais designados. São 6 professores*”,⁶³ destaca a diretora Paola Catharine.

O movimento induzido pela política estadual repercutiu não somente as relações escolares, mas também as relações sociais na comunidade quilombola. Inicialmente, as entrevistas foram pensadas, no contexto desta pesquisa, como fonte para produção de dados sobre as práticas docentes em diálogo com as demandas de uma EEQ, contudo, as entrevistas nos trouxeram muito mais. Apontaram outras perspectivas analíticas em relação ao *entrelugar escola quilombola*. A escola como *entrelugar* é o ponto alto de nossa tese. Esse entendimento ajuda-nos a ler a política de EEQ no território de Pinhões. As entrevistas realizadas com professoras e professores que atuam ou atuaram na EEPAJOSA após a instituição da modalidade EEQ trouxeram elementos que reforçam esse entendimento acerca de uma escola no território que faz o trânsito político e histórico de estar “no” e ser “do” território. Esse trânsito político e histórico também orienta a forma como as docentes e os docentes dizem de si, da escola e da comunidade de Pinhões.

⁶³ As escolas estaduais de Minas Gerais têm, em seu quadro funcional, as seguintes funções: I – professor de educação básica (PEB); II – especialista de educação básica (EEB); III – assistente técnico de educação básica (ATB); IV – auxiliar de serviços de educação básica (ASB).

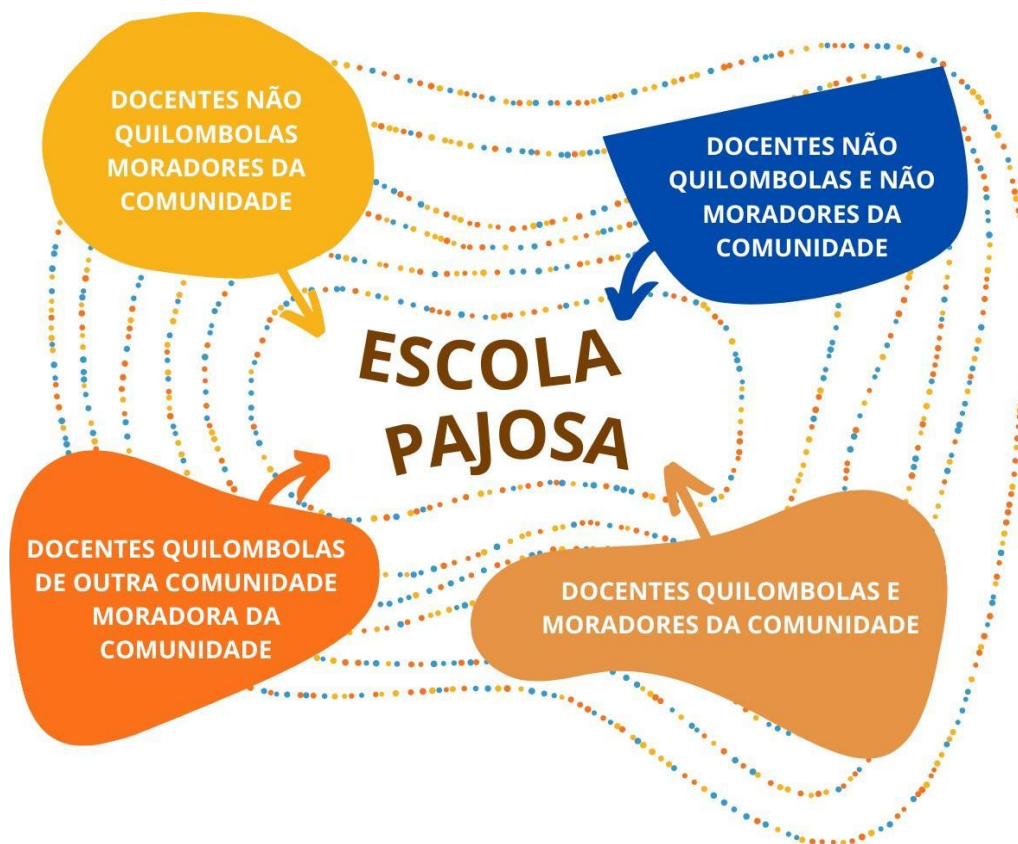


Figura 17 - Vínculo escola-território-docência

Fonte: produção colaborativa do grupo de pesquisa

Ao serem convidadas, convidados a refletirem sobre seu lugar de docência na EEPAJOSA as e os professores entrevistados tomam como ponto de partida sua relação com o território. Assim, pertencimento ao território e trajetória profissional marcam a forma como essas, esses docentes se posicionam em relação à educação no território quilombola. Ao narrarem suas experiências como docentes em Pinhões as entrevistadas e os entrevistados trazem também aspectos das lutas sociais e políticas da comunidade, bem como, da cultura, religiosidade e tradições do território, a partir de sua perspectiva de vínculo com Pinhões. A análise aqui empreendida se organiza a partir das chaves de leitura pertencimento e trajetória, buscando nestas chaves os aspectos relacionados às territorialidades de Pinhões. Quanto ao pertencimento observamos relações distintas quando se tratando de docentes quilombolas da própria comunidade ou de outra comunidade quilombola e docentes não quilombolas. Em relação à trajetória, notamos nas narrativas de docentes quilombolas aspectos que revelam dificuldades de acessar a educação escolar e como essas dificuldades se relacionam com a própria história da presença da escola na comunidade.

4.2.1 *Trajétoria profissional e o território*

Ao realizarmos entrevistas com professoras e professores que atuaram ou atuam na escola estadual Padre João de Santo Antônio observamos que na comunidade há movimentos fortes em favor da educação escolar que marcaram as trajetórias pessoais e escolhas profissionais destes professores:

A minha professora do primeiro ano é a minha tia, né, casada com o meu tio. E graças a Deus tá vivo até hoje com seus 87 anos, né. E assim foi, a do segundo, a do terceiro, né. Cada uma com... com a sua é... especialidade, sua característica marcante, né. E também eu levei pra minha... é... trago, né, pra minha trajetória de... de... de professor, né. E então, assim, elas deixou... elas não deixaram, né, elas... elas tiveram um papel paralelo às outras mulheres, né, que eu falei. Porque essa outra geração de professores que... é... me motivou, já era a geração das filhas das lavadeiras, das passadeiras que sonhavam isso pras filhas, né. Então muitas delas foram formar é... é... professor, fazer o normal, né, é... realizando um sonho do... do... das mães, né (Sônia).

Eu achava... Eu acho linda a profissão. É uma profissão que eu abracei. Como toda profissão, tem seus altos e seus baixos, mas você vai contornando a situação ali e você vai caminhando. A docência ela veio dessa vontade, pelos meus professores de infância as primeiras letras do alfabeto de pré-primário jardim de infância. Eu tenho contato com ela até hoje lá na rua, lá em Santa Luzia, na rua da minha casa, eu encontro com ela, eu abraço professores, né? Eu tenho contato com eles desde a quarta série, lá em 94. Então, assim, querendo ou não, eles são os meus espelhos e são as pessoas com quem eu pude contar nessa minha nova caminhada na profissão (Adriano).

O professor Márcio destaca o lugar da história de vida em sua formação profissional. *“Então assim, é uma... é uma trajetória. São umas histórias assim, muito é... é... eu fico muito orgulhoso por isso sabe?”* Seu relato demonstra que as dificuldades de acesso à educação regular e sua permanência na escola somam-se a seu processo formativo.

Ah, nossa... foi muito complicado. Porque é... morar... morar aqui em Pinhões é, assim, sempre foi meu... minha prioridade. Eu nunca quis sair daqui pra nada. Mas naquela época, pelo menos, eu sei que tipo assim, até hoje a gente sofre muito com transporte, né? Mas naquela época era muito pior. A gente tinha ônibus três vezes ao dia. Então pra poder estudar você teria que sair de casa no ônibus de quatro da manhã, quatro, quatro e pouca da manhã. E só tinha um outro ônibus, mais ou menos, no meio do dia. E depois, eu acho que só onze e meia, meia noite. E nesse... nesse meio tempo eu... eu tive muitas perdas, né, na família. Eu tive que parar de estudar pra... pra cuidar do meu pai. Porque eu era o único filho homem solteiro. E eu tinha só... e eu tinha duas irmãs solteiras, né, e minha mãe, né? [...] Mas a trancos e barrancos a gente foi vencendo. Mas as dificuldades eram imensas, né, imensas. Desde o financeiro ao convívio com as pessoas ali. Mas era muito importante é... é... ter passado por isso, pra gente ter a cabeça que a gente tem hoje. Que nada melhor que o tempo, do que a... a experiência, vamos dizer assim. Mas foi muito valioso (Márcio).

A professora Sônia, ao relatar sua trajetória de formação, faz menção às práticas de sustentação da vida realizadas por mulheres de sua família. Ela revela em sua narrativa como essas práticas se relacionam com práticas de formação cotidiana, o que nos leva a perceber o

esforço feito por sua família para lhe oferecer a oportunidade de frequentar a escola, demonstrando assim o valor dado à educação.

Tá, então, é... daí eu passo pro colegial, né, que é o sexto ao nono hoje. É... aqui na... na... no primeiro momento não tinha o... o... o sexto ao nono, então eu fui fazer na... no bairro do centro da cidade. E aí a gente desvinculou um pouco da turma que tava numa trajetória, né, junto, porque muitos não puderam é... dar... para os filhos irem, né. Eu tive colegas que iam e voltavam os 15 quilômetros a pé todos os dias, né. É... a minha situação não era tão diferente deles, né. Mas eu considere... considero privilegiada por poder tá indo, né, no transporte e voltando, né. Mas é... pra eu ir é... teve uma condição, né, da meu... dos meus pais, né. Eu tinha que fazer os doces, né, pra minha avó vender e pagar a passagem, né. Então eu não só fazia os doces, como ajudava a passar roupa. Então logo ela trouxe uma trouxa menorzinha, né. Arrumou um cliente lá. Diz ela que era um estudante, né, que morava lá numa... numa pousada e que ela arrumou justamente pra pagar o meu estudo. Sim. Aí ela ensinou fazer tudo que tinha que fazer, do lavar ao passar, e os doces também. Então isso eu conto com muita satisfação, sabe. É... e aí eu fui, fiz o meu é... sexto ao nono lá, né. Terminei o ensino fundamental. E nesse meio tempo, já tava no nono ano, né, falando na nomenclatura de hoje, é... abriu-se o... o... o fundamental 2 aqui, né. Só que eles... só faltava um ano, né, e não tinha o segundo grau. Então a minha mãe é... decidiu que a gente ia continuar lá. Muitos dos meus colegas voltaram pra cá, né, e terminaram aqui o segundo grau. Então, naquela época eu... eu... depois do... do nono ano, os... os cursos técnicos mais acessíveis na cidade, né, e próximo ali, era o curso de magistério e o curso de contabilidade à noite. Aí à noite é inviável, porque a gente sempre teve problema de transporte e ainda continuamos ter, né. E... mais era vontade minha de ir fazer o magistério, né. Aí eu fiz o magistério e... e sempre motivado assim com essa... com essa... é... é... profissão, que é linda, é maravilhosa, sabe. Então eu... eu gosto do que eu faço, é... sempre gostei, né (Sônia).

Esses relatos demonstram o entrelace entre histórias de vida, processos formativos do cotidiano e inerentes à territorialidade de Pinhões e a escolha profissional docente. Repertórios de vida se encontram com os repertórios da docência. A presença da escola na comunidade como expresso no trabalho de Silva (2020) e nos relatos docentes acessados neste estudo ressaltam como a educação escolar configura-se como um ponto importante na constituição social e política do território. Considerando a análise de Silva (2020), que registra a narrativa das primeiras docentes quilombolas da comunidade e sua agência em torno da conquista do direito à educação escolar, e considerando também que essa mesma agência de práticas de sustentação da vida (SILVA, 2020) é percebida nos relatos da atual pesquisa, é possível construirmos uma reflexão que nos conduz à trajetória profissional das docentes e dos docentes da comunidade como ponto de inflexão entre os aspectos relacionais escola-território. Ao narrarem suas experiências de acesso à profissão, as professoras e professores firmaram os arranjos para ultrapassar obstáculos de acesso à formação, como distância, ausência de transporte. Ainda, evidenciaram a relevância que ser professora, professor assume no território expressa pelas expectativas e investimentos familiares, pela admiração pelas professoras da infância. Essas narrativas, além de revelarem contradições e ambivalências que em nosso

entendimento constituem a docência no território, revelam também aspectos (direito, agência, reconhecimento) que concernem à tríade conceitual que propomos nesta pesquisa como categorias analíticas acerca da educação escolar no território quilombola.

4.2.2 *Pertencimento e identidade*

O pertencimento à comunidade se dá de forma distinta entre as professoras e os professores entrevistados. Há o pertencimento que se dá pelo nascimento – *“Eu nasci aqui e acho que fui privilegiada também, assim, de nascer é... pelas mãos da minha avó, né, que era parteira, que é uma das... é... uma das... é... qualidades das mulheres aqui entre tantas, né”* (professora Sônia); *“E... e, assim, eu sou nascido e criado aqui, né? Hoje eu tenho 42 anos. Sou nascido e criado aqui”* (professor Márcio) –, aquele que dá em razão de origem, parentesco – *“Eu sou quilombola devido ao meu pai, da comunidade aqui de Pinhões”* (professor Adriano) –, bem como aquele pertencimento que se efetua mediante dinâmicas de construção identitária que culminam num processo de autorreconhecimento como membro da comunidade – *“Moro na comunidade Quilombola de Pinhões Santa Luzia e tenho vínculos familiares com a comunidade quilombola do Mato do Tição em Jaboticatubas. No início eu dava aula três dias da semana eu voltava. Depois eu comecei a morar com minha irmã e hoje o aluguel é uma casinha e moro aqui. Eu moro aqui na comunidade desde 2012 antes eu ficava no vai e volta pra Jaboticatubas”* (professora Márcia). A professora Márcia ao se autodeclarar quilombola evoca uma condição de pertencimento ao território quilombola que, inclusive, reflete e até mesmo válida em sua relação com as estudantes e os estudantes pela proximidade de identificação: *“Então foi assim algo que eles acharam interessante porque quando vocês trabalham de igual para os meninos eu acho que é mais fácil ter um entendimento para perceber que aquilo não é ruim. (Ser quilombola) Sabe que é uma coisa boa. Então assim a partir desse momento eles ficaram sabendo que eu também fazia parte de uma outra comunidade quilombola”*.

Todavia, uma ressalva deve ser feita. Constata-se que a relação de pertencimento com esse território não se sustenta apenas no fato de se estabelecer residência na comunidade, como fica evidente no seguinte relato: *“Eu casei, eu não sou... Eu moro na Comunidade de Pinhões, mas eu não nasci lá, eu casei e fui pra lá”* (professora Ângela). Morar no quilombo pode ser também uma escolha que não decorre de laços familiares e sim, de vínculos de trabalho, como no relato a seguir:

Então, Andréia, eu cheguei aqui, né, como eu havia falado, 2007, né. Eu trabalhei em Jaboticatubas um ano antes. E sempre passava aqui, nessa estrada. (Falava) assim “tem uma comunidade pequenininha aqui”. Aí fui me informando, perguntando. Descobri que aqui tinha uma escola. [...] Aí eu vim morar aqui, sabe, Andréia. Desde 2014. Comecei né, a ficar, assim, até mais próxima, né, deles, e tudo. A participar das festas, das festividades. A conhecer melhor. Né, tipo assim, Congado na... na festa de Nossa Senhora do Rosário, eu estava presente. Na segunda-feira, que os dançantes estavam passando nas casas, eu acompanhei todos eles. estive passando de casa em casa. E conhecendo, mesmo, como que é. Então, isso também é... me aproximou mais...de todos eles aqui. E assim eu tô. Até hoje aqui” (Paola, diretora da EEPAJOSA).

O fato é que a presença física no território, o local de moradia e o deslocamento geográfico, espacial trazem dimensões que, em nossa análise, remetem a processos simbólicos dessas, desses profissionais que, em contato com a comunidade, redimensionam sua atuação profissional. Nesse sentido, o professor Adriano, que transita dentro do próprio território para sua atuação profissional, o professor Márcio e a professora Sônia, que têm de transitar fora do território para exercerem sua profissão docente e Márcia que sendo quilombola de uma comunidade vizinha escolhe morar em Pinhões, por meio de se seus relatos, acrescentam a esta pesquisa importantes percepções acerca da relação do exercício da docência com o território. Já a relação com a comunidade quilombola, tanto da professora, que passa a morar em Pinhões devido ao casamento com um membro da comunidade, quanto da diretora Paola, que faz a escolha por morar na comunidade instigam nosso entendimento acerca de uma docência territorializada.

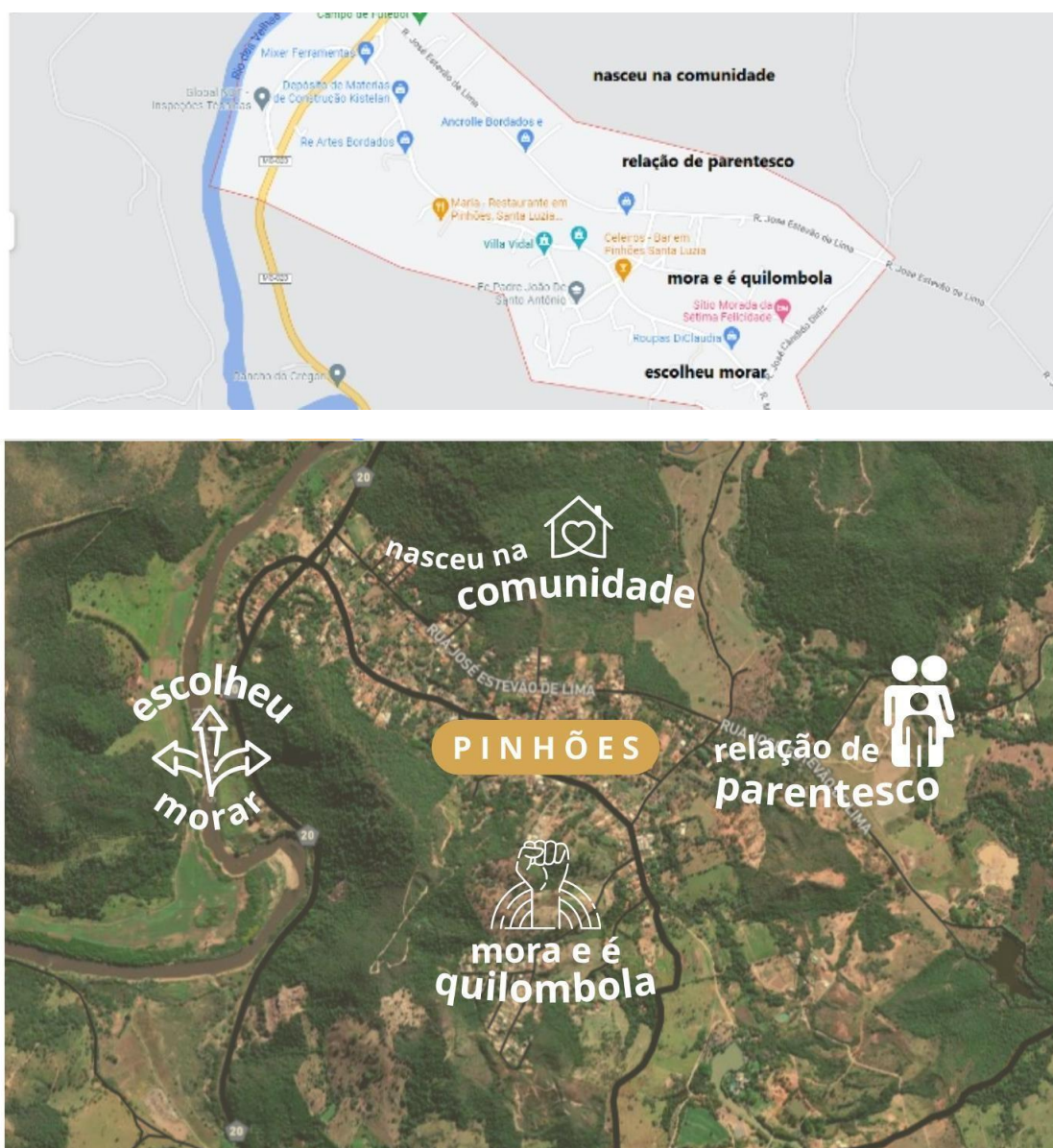


Figura 18 - Vínculo docência-território

Fonte: produção colaborativa do grupo de pesquisa

Nota-se que a relação pertencimento-docência evidencia a escola como um entrelugar constituído pelas fronteiras que se podem estabelecer entre *os de dentro e os de fora*, entre os que não estão e/ou não são da comunidade e os que estão e/ou são da comunidade. Dessa tensão origina-se um questionamento acerca de quem pode ser professora, professor quilombola. Em analogia à reflexão de Rodrigo Ednilson de Jesus (2021) sobre as identidades raciais no Brasil, formulamos esse questionamento como exercício reflexivo alimentado por indagações trazidas pelas entrevistadas e pelos entrevistados.

Quando nós chegamos lá na sala (onde estava acontecendo o processo de designação) que a gente não viu um professor da comunidade, nós chegamos aqui e botamos a boca no mundo, sabe. Botamos a boca no mundo, até que apareceu três, lá, certo. E

desses três, dois não eram quilombolas, mas se estão na escola, acredito que é... querem, né, ou tinham... ou tem o desejo de aquilombar com a gente, porque se não fizer isso, não... não... não tem sentido, né (professora Sônia).

Ao narrar um fato referente ao 1º processo de designação para atuar na escola regido pela normativa na qual contava a prerrogativa “preferencialmente quilombola”, a professora Sônia nos conduz para uma reflexão acerca da escola que se vê reivindicada como fronteira e sobre como se dá a construção de uma docência quilombola não só como uma categoria funcional, mas também como um lugar de atuação entrecortada por diferentes situações e demandas suscitadas por uma docência convidada ao território, porém nem sempre pertencente a este território. Em nossa pesquisa observamos que a condição de “preferencialmente quilombola” sinalizada nas resoluções de designação para atuação na comunidade alinha-se com a reflexão de Boaventura de Souza Santos (2019). A condição de “não existência”, “invisibilidade radical” e “irrelevância”, sob a qual as comunidades quilombolas, seus saberes, sua história e cultura se viram historicamente subjugados, começou a ser enfrentada quando a política de EEQ passou a reconhecer a existência e a relevância de dimensões antes silenciadas e radicalmente invisibilizadas em uma organização escolar pautada nas colonialidades e suas violências. Nesse sentido, um importante marco político foi a contemplação das dimensões de pertencimento e identidade quilombola no processo de designação de professores para as escolas quilombolas.

4.2.3 Engajamento

A docência em escola quilombola, a partir do contato de cada docente com aspectos relacionados às territorialidades, tais como as lutas, a cultura, a memória, e a religiosidade, condiciona o engajamento docente e como esse engajamento se reflete no posicionamento profissional das professoras e dos professores. Assim observamos dimensões de engajamento tanto entre aquelas, aqueles que transitam para fora do território de Pinhões para continuarem sua trajetória docente em outras escolas, como é o caso dos relatos de Sônia e Márcio, quanto na situação daqueles, como é caso da professora Márcia, passaram a viver no território, mesmo sendo de outra comunidade quilombola. A relação de pertencimento dessas, desses docentes em relação a Pinhões dita o modo como esse engajamento acontece, caracterizado sobretudo pela defesa da educação na comunidade de Pinhões.

É marca desses modos de engajamento a percepção de aspectos concernentes ao território de Pinhões como válidos de serem considerados no exercício da docência na escola da comunidade. A tradição religiosa e cultural da comunidade é convocada nas falas do

professor Adriano como ponto de partida para o trabalho em sala de aula. As ambivalências de um território quilombola são dimensionadas quando o docente aborda aspectos relacionados à religiosidade e como essa temática adentra as salas de aula:

São questões para enriquecer a sua aula, chamando pessoas. Nós chamamos também um menino, o Marlon, que é do congado do Divino Espírito Santo, pra falar a história dos congados, e nesse meu trabalho eles... Nós íamos fazer um projeto que eles iam contar a história através de retalhos, tanto é que tá com a diretora ainda. Ela falou assim “Adriano, eu quero aplicar isso, mas com você presente”. Contar tanto a história do congado de Nossa Senhora do Rosário e contar também tanto o congado... Então aí eu tenho que pensar... Tanto é que eu pensei no... Na ideia de tanto o pessoal evangélico falar sobre isso também, porque a gente tem que fazer uma inclusão, não uma exclusão. Você não tem que falar “isso é correto, então vai ter que ser isso”. Não. A gente tem que tentar agrupar todo... Todas as pessoas pra ter uma participação Maior e melhor dos alunos, mas também a gente tem que respeitar. Se a gente vai até aqui, então é até aqui que eu posso ir, beleza, obrigado pela sua contribuição, a gente tem, né, que seguir em frente com os alunos. Então eu queria fazer esses estandartes com retalhos porque, querendo ou não, se a gente for ver as histórias da guerra, os estandartes marcavam territórios, esse negócio. Então quando a gente fala sobre a territorialidade, sobre esses estandartes principalmente desse movimento que tem aqui na comunidade, que são os congados, que o Marlon resgatou o congado do Divino Espírito Santo, então, querendo ou não, enriquecendo mais a história dessa comunidade (professor Adriano).

A ação descrita pelo professor, embora não tenha sido realizada, revela um planejamento pedagógico em diálogo com as dimensões da territorialidade presentes na comunidade. Ao considerar esses aspectos em seu relato observamos um tipo de engajamento que se dá pela vivência destas territorialidades como aspecto ligado à sua trajetória pessoal de vida. Entretanto, as formas de engajamento docente não necessariamente se concentram somente pela relação direta com a identidade quilombola, como é possível perceber no relato da diretora Paola que relata a satisfação pedagógica de um trabalho voltado para a “causa”, isto é, como as questões próprias da história e aspectos culturais da comunidade, o que denota um nível de engajamento com a proposta da EEQ:

Eu fico muito feliz quando o Ensino Médio abraça a causa e começa a fazer os trabalhos, porque eles mostram para os pequenininhos. Eu trago eles aqui, de manhã, né. Nos Anos Iniciais. Eles apresentam, eles fazem. Então os meninos ficam assim “que legal”. “Olhe o que eles estão fazendo”. “Eu quero fazer esses vídeos também”.

Ao realizarmos a análise das entrevistas das professoras e professores Sônia, Márcia, Adriano e da diretora, constatamos a existência de maneiras distintas de comprometimento com a educação no território que se alinham à perspectiva da pedagogia engajada de Hooks (2013) por apresentarem em um fazer pedagógico pautado na desconstrução de modelo educacional tradicional e na construção de outras possibilidades pedagógicas. Ser do território ou estabelecer uma relação de pertencimento ao território, mediante uma identidade quilombola comum, proporciona às trajetórias profissionais que se entrecruzam na escola um nível de

engajamento diferente, principalmente quando comparado com a situação dos docentes que, embora morando no território, não construíram esse vínculo de pertencimento com o território no qual a escola se situa. É o que se nota no seguinte depoimento:

Olha, de cabeça assim, te falar e exemplificar, assim... era só em conversas mesmo, tem a questão da religião, porque a cultura que prevalece lá, é mais uma cultura católica. Então, esses costumes panela de barro, tem outras que fazem doce; então, é essa cultura que ficou marcada mais. Então, esses costumes de panela de barro, tem outras que fazem doce; então, é essa cultura que ficou marcada mais lá. Tem uma outra senhora, Vilma, que ela ficava era mais no final da rua lá do bairro, mas a que predominava mesmo são os vestígios da Igreja Católica lá do congado e tal, lá na comunidade lá. Então, os outros que tinham outras religiões, acabava que eles eram resistentes quanto a isso, porque eles ligavam muito o quê? O catolicismo com o ser quilombola, entendeu? (professora Ângela)

Há um distanciamento registrado nesta fala que parte da relação da professora Ângela com o território. Embora as marcas da territorialidade quilombola de Pinhões tenham sido trazidas pela professora, notamos que não aparece em seu relato a dimensão de pertencimento que percebemos em outros trechos das entrevistas de outras docentes, outros docentes aqui apresentados. O que também é revelado nos relatos da atual diretora da escola que, embora residente na comunidade não possui esse vínculo identitário:

Eu também cheguei aqui sem saber de nada, né (falei assim). Mas aí, eu fui recebendo pessoas aqui, também, que me ajudaram muito, né. [...] Tanto quanto professores como pessoas que não eram daqui e que falaram (“olha, precisa de ser trabalhado a cultura daqui. Isso precisa ser ampliado. Então eu fui abrindo, também, os meus olhos pra isso (Paola, diretora)

Observamos no relato acima que há um movimento que impulsiona a percepção da diretora em relação a uma atuação em consonância com a cultura do território. Ao ser abordada por professoras e outras pessoas da comunidade ou de fora sobre as necessidades da modalidade EEQ, a gestora “abre os olhos” para o que até então lhe era invisível e se vê diante do desafio de “ampliar” o trabalho em diálogo com o território. O engajamento assumido pela diretora acontece não por seu vínculo identitário, mas por meio de sua vivência profissional na comunidade.

A relação da escola-território é um vetor importante da modalidade EEQ. O entrelugar escola congrega o encontro de perspectivas dos de dentro da comunidade e os de fora. Embora não tenhamos tido a autorização de uso da entrevista de professores que não são e não vivem no território de Pinhões, é evidente que essa condição implica para a atuação docente no território um distanciamento maior em relação ao trato com as questões da territorialidade e sua presença na organização pedagógica escolar.

4.2.4 *Fazer pedagógico*

As reflexões realizadas anteriormente sobre o pertencimento e o engajamento dos docentes em escolas quilombolas, em certa medida, já tangenciaram a discussão acerca da construção de um fazer pedagógico que contemple aspectos da territorialidade quilombola. Os relatos marcam a necessidade de se considerar aspectos culturais, históricos e religiosos nesta construção e revelam matizes do engajamento docente no que diz respeito aos pontos de tensão nesta construção. A professora Sônia traz em seu relato a força da religiosidade para a constituição da comunidade e como é necessário levar esses aspectos da territorialidade de Pinhões outras gerações:

E também não deixar os nossos eventos religiosos, né, acabarem. A cultura vai ali junto da... da vida cotidiana dessas mulheres e como elas constituíram as famílias delas não deixando se perder aquilo que elas tiveram desde crianças, né. Foram passando de geração em geração. Então aí a gente foi buscar pessoas pra participar com a gente, né, é... nos orientar, né, na parte jurídica e a gente teve muita ajuda mesmo, né. Todos os fundadores, a maioria está presente ainda, né. É... alguns nós perdemos porque faleceu. Mas aí logo veio alguém da família, que participa. E aí a gente vai tentando levar esse legado pra comunidade como um todo e sempre é... nesse eixo principal, né, que é falar dessas mulheres, é... que é lutar pra que aquilo que é produzido é... de todas as formas dentro da comunidade é... tenha relevância.

As práticas de sustentação da vida (SILVA, 2020, p. 80), também como traços da territorialidade quilombola, são trazidas à memória pelo professor Márcio que, ao dizer de sua história pessoal, faz menção a um aspecto da territorialidade de Pinhões que diz das tradições e sobre os processos educativos do cotidiano:

E minha mãe... aqui em Pinhões tem a tradição das mascates. Então assim, a gente plantava aqui pra ela levar pra Belo Horizonte pra poder vender lá, né? Então... e a minha família é dessa família de mascates. A minha família é bem raiz mesmo daqui. É... minha vó era... ela foi filha, né, de escravos e tudo. E ela ensinou minha mãe o ofício de fazer, né, as panelas de barro. E... e atravessava o Rio das Velhas aqui a pé e ia vender as panelas lá em Lagoa Santa. Então assim, é uma... é uma trajetória. São umas histórias assim, muito é... é... eu fico muito orgulhoso por isso sabe?

Assim como o professor Márcio, Adriano afirma que “*é importante, é interessante você resgatar seu passado*”. Essa afirmação surge na entrevista em diferentes momentos como uma forma de endossar o lugar da história da comunidade e das histórias pessoais como lugar estratégico para a vivência do e no território. Sônia também alcança pela memória aspectos relacionados à tradição, aos costumes e valores de Pinhões, destacando em sua narrativa o lugar da ancestralidade e o poder educativo presente nas relações intergeracionais. Percebe-se então que, mesmo tendo como foco da entrevista a educação escolar, essas dimensões integram a

composição das narrativas e configuram-se como argumentos para afirmar, justificar, defender ou refletir sobre uma escola quilombola.

Então assim, a minha... a minha infância foi uma infância e... maravilhosa, assim. Se parar pra falar, eu fico aqui a... falando a noite... noite toda, né. E a gente cresceu... eu, pelo menos, cresci ao redor as lavadeiras, né, que é as mulheres que a gente também homenagem... hã... faz homenagem e elas iam... para o rio, né, que a gente chama hoje... é... o rio tem o nome de rio vermelho. Hoje a nossa luta, abrindo um parêntese, né, é... pela... é... não poluição dele, né. E a gente vê... vem as especulações imobiliárias, é... os garimpos e a gente vê o rio morrendo, né. Então é... eu cresci no meio daquelas mulheres, que elas lavavam, né, ali elas contavam as histórias delas, né, choravam as mágoas e a criançada brincava, né. E quando é... não estava ajudando, porque elas também ensinavam. A gente... nós todos aprendemos. É raro filho ou neto, no meu caso neto, é... que não aprendeu a fazer, né, por exemplo, é... um alvejo de uma roupa pra ficar bem limpinho, né. E ali é... quando a gente não tava ajudando, a gente tava brincando, né. Mas sempre com o ouvido em pé nas histórias que a... que as... as... as senhoras estavam contando, né. Elas traziam essas roupas de BH, né, pra poder lavar e levavam passadinha. E quando elas iam... eu posso falar assim muito da... lá de trás ou posso...

Com uma fala entrecortada pelo presente e passado a professora Márcia também registra em seu depoimento a agência das mulheres de Pinhões (Gonçalves, 2019) e suas artesanias (SILVA, 2020). Seu relato diz de sua própria história, mas, ao dizê-lo, também fala do território de Pinhões, e de como os processos educativos que aconteciam neste território se davam em contato com as vivências cotidianas e com as proximidades e laços familiares existentes. Sobre esse aspecto o professor Adriano traz elementos singulares no que se refere às relações cotidianas de uma atuação docente em uma escola situada em território quilombola.

Desafios diferentes, se eu for falar, eu falo que, de um modo geral, por ser uma comunidade pequena, [...] e por ser um pouco distante, digamos, da cidade, [...], as pessoas aqui ainda têm um pouco ainda de respeito. Aquela coisa de educação. Lógico, que tem um ou outro que destoa da turma, mas aqui ainda tem E, por a gente conhecer um pouco, ah, fulano de tal, você é primo de fulano, é parente do fulano de tal e tudo, dá um pouco de respeito (professor Adriano).

Tenho muito contato com os meninos. Como é uma escola pequena, a gente consegue conversar com os alunos. Tem um certo contato, então, eles são muito carinhosos. Você tem noção de aniversário. No caso do meu aniversário recebo três quatro festas por uma escola que tem nove turmas. Então assim é muito gratificante ver o reconhecimento de um pai falava de carinho em que você passa pro filho. Porque você está num ambiente como a escola que é uma escola diferente sim não é em relação à forma de ensino. [...] Você fica mais próximo de um aluno. Ajuda você inserir nisso conhecimentos em uma sala de aula. Com os meninos eles têm a liberdade de me procurar (professora Márcia).

No relato da professora Márcia há o realce de uma dimensão de afetividade e de vínculo com estudantes que remetem aos relatos da professora Sônia no tocante à proximidade parental e aos processos de aprendizagem. Sendo a professora Márcia uma quilombola, de uma comunidade vizinha, e tendo ela se mudado para a comunidade de Pinhões em razão de seu trabalho na escola, observamos que sua identidade e sua história promovem uma maior

proximidade com o grupo de estudantes com que trabalha. Aqui, a territorialidade quilombola se expressa nas formas de relação dentro do território e se espelha na forma com a professora percebe suas próprias relações com as estudantes e os estudantes.

Essa questão do contato com os meninos também é muito natural porque eu moro na comunidade. Então sim, meus vizinhos são os meus alunos! Tenho um contato muito grande com eles estão há troca de carinhos muito grande. Tem algo que me chama atenção, além dessa troca de ensino, de conteúdo, de matéria, acho que tem que ter essa troca de carinho e de mostrar que são próximos, de respeito que você pode contar comigo o tempo todo. O que você precisa e acho que isso acontece aqui comigo com os alunos. Não vou dizer pelos outros professores, eu falo por mim, eu tenho um carinho muito grande por eles, é recíproco. [...] São personalidades diferentes, são vários alunos cada um com seu jeitinho, mas nada que fala nossa aquela coisa toda.

A escola de Pinhões se faz no entrecruzamento do território com as trajetórias de vida das professoras e dos professores e nas relações estabelecidas ao longo destas trajetórias. A política, ao trazer o “preferencialmente quilombola”, coloca educação escolar sob a perspectiva da identidade quilombola. Como nem todas, todos os docentes pertencem à comunidade, observamos formas distintas de relações com essa comunidade e, conseqüentemente formas distintas de engajamento e de sua atuação docente. Conforme aqui defendemos, a escola na comunidade de Pinhões, caracteriza por ser um entrelugar em relação à comunidade e outros espaços externos ao território.

4.3 Uma escola no quilombo

Em diferentes momentos o deslocar-se para Pinhões suscitou-nos percepções diversas sobre o território que, de um modo ou de outro, fizeram-se presentes na análise que aqui sistematizamos. Ainda como representante da Secretaria de Estado de educação de Minas Gerais, o deslocamento até Pinhões para uma visita técnica à EEPAJOSA colocou em destaque a distância entre a comunidade e o centro histórico de Santa Luzia. Buscando na memória as experiências desta primeira visita, a dimensão histórica foi a que embasou, à época, a leitura sobre aquele território. De onde os escravizados partiam? Para onde iam? Qual a situação das terras de Pinhões na estrutura política de Santa Luzia? Essas foram algumas das questões à época conversadas entre os membros da comissão que faria a visita à escola. Quando do retorno a Pinhões, na condição de pesquisadora, tanto na visita à escola para apresentar a proposta da pesquisa no segundo semestre de 2019 e na ocasião da visita para participação na feira de cultura em novembro de 2019, a expectativa por ver em funcionamento uma escola quilombola direcionou o olhar e a leitura sobre a existência na escola de marcas deste território na forma como as práticas pedagógicas ali se realizavam. Posteriormente, mediante a leitura das

pesquisas sobre Pinhões e mediante a escuta das narrativas das docentes e dos docentes acerca do território e da educação na comunidade, os aspectos da memória e tradições da comunidade se destacaram. O território quilombola de Pinhões conforme observado nas pesquisas é um espaço de circulação de diferentes formas de saberes. Práticas sociais, culturais e religiosas fazem menção à tradição da comunidade. Pessoas (mulheres, jovens e lideranças) se interconectam às formas de ocupação deste território. A educação no território se faz nessa interconexão e encontra-se na relação dos direitos sociais que a comunidade pleiteia para si, tendo na figura da escola o ponto onde esse direito se materializa.



Figura 19 - Muro da Escola Estadual Padre João de Santo Antônio

Fonte: foto da autora desta tese.

A reflexão sobre antagonismos, conflitos, sobre os “entrelugares” de Pinhões também se aplica à reflexão sobre a educação escolar na comunidade. A EEPAJOSA encontra-se também em fronteira. Saberes, memórias e história da comunidade passam pela escola que abrigou e abriga moradores da comunidade (quilombolas ou não) que desempenharam ou desempenham papéis sociais nessa instituição. Estudantes, responsáveis por estudantes, professoras e professores, auxiliares de serviços, membros da gestão e administração escolar. São pessoas que se encontram no “entrelugar-escola”. Essas são dimensões que nos fazem refletir sobre a configuração identitária e territorial em sua relação com a educação escolar.

A modalidade inaugura a possibilidade de uma educação institucionalizada em fronteira com o território quilombola. É nesta fronteira que as relações entre “os de dentro e os de fora”

(SANTOS, 2019) se adensam e passam a constituir-se como um dos elementos delineadores das *performances* docentes.

Pertencer ou não pertencer a comunidade dos excluídos é uma questão diferente para a ciência pós-abissal. A comunidade decisiva de pertencimento ou identidade tem a ver com partilhar a luta contra a dominação. Saber de que lado se está é mais decisivo do que saber quem se é. Apenas nessa base é possível construir as alianças políticas e as ecologias de saberes exigidas pelas epistemologias do sul. Quem é de dentro possui uma experiência da comunidade que vai muito além da sua presença nela enquanto cientista. Os conhecimentos artesanais que circulam por toda a comunidade são de no mínimo também conhecidos quanto o conhecimento científico que detêm (SANTOS, 2019, p. 220).

É também n'esta fronteira constituída pelo entrecruzamento da instituição escolar com o território que novos repertórios são apresentados às docentes, aos docentes, confrontando suas concepções metodológicas e curriculares. É na fronteira que estão postos novos conflitos vivenciados nas comunidades ante a recente estruturação político-burocrática da escola.

O reconhecimento jurídico de Pinhões como um quilombo se deu pela certificação de autoatribuição pela Fundação Cultural Palmares no dia 30 de março de 2017. Antes mesmo deste reconhecimento jurídico em 2008 a EEPAJOSA foi denominada como escola quilombola por parte do Ministério da Educação. As concepções de fronteira e do entrelugar de Bhabha (1998) nos auxilia na leitura acerca de uma escola que surge a partir de dois lugares (o sistema educacional e suas lógicas coloniais e o território quilombola). O interstício entre os saberes coloniais sob os quais a escola tradicional se organiza e a artefania dos saberes (SANTOS, 2017) produzidos nas experiências e vivências do território de Pinhões como um espaço-vivido (SANTOS, 1999) nos dizem de uma escola na fronteira. O reconhecimento jurídico evidencia as ambivalências de uma identidade forjada entre a violência das colonialidades e a emergência política de sujeitos de direitos.

Como Bhabha (1998, p. 21) apresenta, “os embates de fronteira” se estabelecem de forma consensual ou conflituosa. Ao dizer das diferenças culturais o autor traça uma relação entre o poder político e a luta de grupos étnicos e sua constituição em comunidade. Ressalta que a compreensão desta relação se dá no movimento de “ir além”, movimento esse que nos exige uma leitura do tempo presente não somente como a ruptura do passado, mas como um lugar expandido de experiência e aquisição de poder (BHABHA, 1998, p. 24). A reflexão estabelecida pelo autor nos auxilia na compreensão das relações postas no território de Pinhões, e naquelas que se dão no interior da instituição escolar. De forma consensual ou conflituosa, as relações de poder territorial (ser de Pinhões ou estar em Pinhões) e identitário (quilombola e não quilombola) estão presentes na forma como as relações entre moradores, sitiantes, professores, gestores se relacionam entre si e com o território. Conforme observaremos no

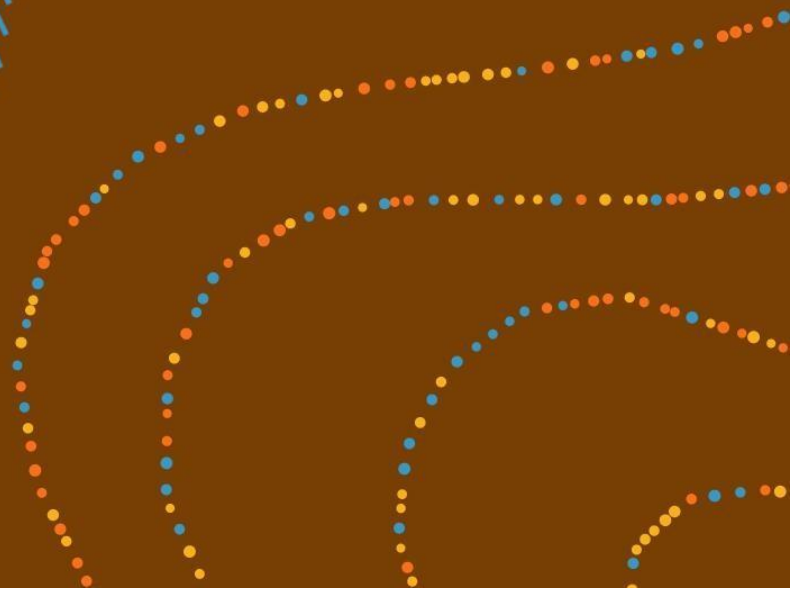
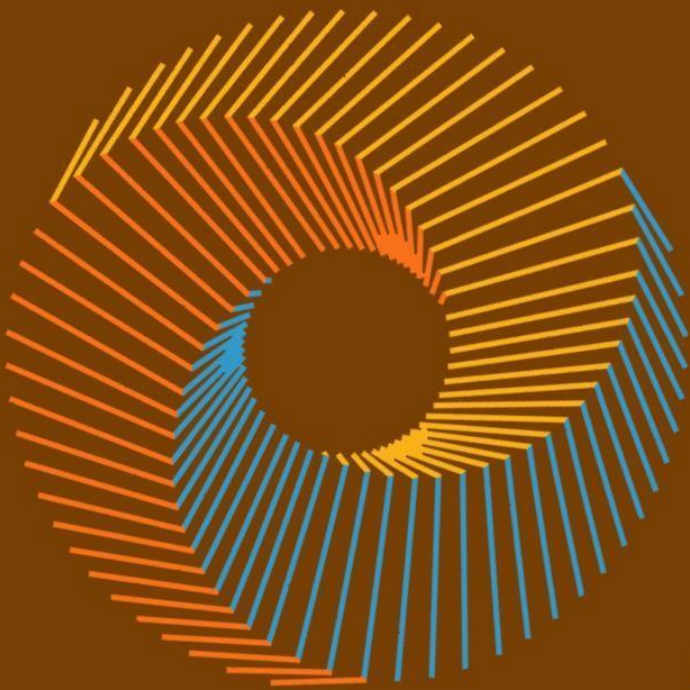
capítulo 5, as narrativas das docentes e dos docentes entrevistados trazem alguns elementos que dizem destes embates.





CAPÍTULO 5:

REPERTÓRIOS DA DOCÊNCIA NO TERRITÓRIO QUILOMBOLA



5 REPERTÓRIOS DA DOCÊNCIA NO TERRITÓRIO QUILOMBOLA



Figura 20 - Docentes que participaram da pesquisa

Fonte: produção colaborativa do grupo de pesquisa

Essa questão do contato com os meninos também é muito natural porque eu moro na comunidade. Então sim meus vizinhos são os meus alunos tenho um contato muito grande com eles, então a troca de carinhos é muito grande. [...] Não vou dizer pelos outros professores eu falo por mim eu tenho um carinho muito grande por eles, é recíproco (professora Márcia).

Já tangenciada em análises efetuadas em capítulos anteriores, a docência em escolas quilombolas será o foco deste capítulo. Como apresentado no capítulo 3, a docência assume lugar estratégico no contexto das políticas de EEQ, cujo cerne é o reconhecimento de novos sujeitos do direito à educação (quilombolas e suas comunidades) e a consequente valorização do docente vinculado à territorialidade quilombola. Nesse sentido, o processo de designação docente para a atuação em escolas quilombolas na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais

trouxe dimensões simbólicas e materiais importantes para a constituição legal da modalidade no Estado. Ainda, como vimos no capítulo 4, o território, na perspectiva dos docentes entrevistados, entrevistadas, comparece de forma proeminente na composição dos repertórios acionados e construídos por eles em sua atuação na EEPAJOSA. A atuação docente acontece em Pinhões conforme as docentes, e os docentes acionam outros repertórios que não somente os do currículo tradicional e constroem assim outro fazer pedagógico baseado nos vínculos afetivos e na proximidade com os estudantes, bem como na preocupação em estabelecer sentidos para o diálogo entre território, suas territorialidades e a escola. A docência no território quilombola perpassa as relações que cada docente estabelece com o território e a forma como pensam sua atuação em relação ao contexto social, cultural e político da comunidade.

Todavia, subjacente a essas constatações, há questões de fundo que necessitam ainda ser mais bem explicitadas: *quem é (pode ser) docente nas escolas quilombolas? É possível pensarmos em uma docência quilombola?* Para refletir sobre essas indagações, neste capítulo, tomando como ponto de partida a qualificação “preferencialmente quilombola” existente nas legislações que orientam o processo de designações para a atuação profissional em escolas estaduais em território quilombola, entrecruzada com as narrativas colhidas no trabalho de campo com docentes que participaram da implantação da modalidade no território quilombola de Pinhões, vamos assumir como referencial teórico a concepção de pedagogia engajada de Hooks, a análise de Miguel Arroyo sobre docência humana e a reflexão sobre repertórios docentes de Diana Taylor,

Este capítulo, no qual propomos uma reflexão em torno da constituição dos repertórios de uma docência territorializada, organiza-se em três seções. A primeira, voltada para a discussão acerca da constituição de repertórios a docentes na perspectiva da EEQ, trazendo questões sobre a formação continuada *Afirmando direitos* (FaE/UFMG) e sobre os processos institucionais e burocráticos que interferem nesta atuação. A segunda, com enfoque nas narrativas docentes sobre a atuação no território e a terceira voltada para a reflexão acerca das condições de possibilidade para se conceber a categoria “professora, professor quilombola”.

5.1 Formação continuada e repertórios

A formação docente é tema recorrente nas discussões sobre a carreira de professora, professor. Autores como Coelho e Diniz-Pereira (2017), Fanfani (2007) e Feldfelber (2007) discorrem sobre os percalços inerentes à formação inicial e continuada. A formação docente mostra-se como uma ferramenta balizadora tanto para a configuração das identidades profissionais docentes quanto em relação aos rumos tomados pelo modelo educacional em vigência ou planejados pelos sistemas de ensino. Interessa-nos a reflexão sobre a atuação docente e sobre os aspectos que, no contexto da EEQ, incidem sobre essa atuação. Do ponto de vista da política de EEQ, de acordo com a discussão dessa tese, assinalamos a relevância que a formação docente assumiu no campo das políticas de diversidade, como apontamos no capítulo 3, sobre as políticas.

No tocante às especificidades da educação das relações étnico-raciais, por exemplo, o processo formativo de docentes está na tônica das discussões, sendo considerado por Gomes (2012) e Arroyo (2011) como o ponto articulador, inclusive, da política pública. Assim, a formação docente para atuação na EEQ, tal qual pode-se observar nas Diretrizes Nacionais para a Educação Escolar Quilombola e em seu parecer, surge como ponto estratégico da política educacional de implantação da modalidade.

No discurso dos Movimentos Negro e Quilombola acerca do direito à educação, a emancipação social é o ponto central ante a regulação conservadora que rege a organização educacional no contexto brasileiro.

A educação é o campo escolhido para as reflexões aqui realizado devido ao fato de ser um direito social, arduamente conquistado pelos grupos não Hegemônicos do Brasil e que durante muito tempo foi sistematicamente negado a negros e negras brasileiros. Na luta pela superação desse quadro de negação de direitos e de invisibilização da história e da presença de um coletivo étnico-racial que participou e participa ativamente da construção do país, o Movimento Negro, por meio de suas principais lideranças e das ações dos seus militantes, elegeu e destacou a educação como um importante espaço-tempo passível de intervenção e de emancipação social, mesmo em meio a ondas de regulação conservadora e da violência capitalista (GOMES, 2017, p. 24-25).

Como nos aponta Gomes (2017, p. 25) a educação não é “um campo fixo e nem somente conservadora”, a partir desta colocação, e tendo em mente a ação educadora dos Movimentos Negro e quilombola, observamos, ao longo da construção desta tese, que a EEQ traz em si, como uma política pública que emana dos movimentos sociais, o “dinamismo incrível e a tensão conservadora” congregadas neste espaço-tempo chamado educação. A necessidade de um currículo escolar que contemple a história, culturas e aspectos sociais dos grupos

subalternizados e as demandas por trazer à organização escolar modos de ser e de saber de grupos étnicos antes invisibilizados no sistema, fazem da EEQ uma política pública educacional que ressignifica o direito à educação.

A disputa pelo currículo escolar (ARROYO, 2011) é a estratégia das lutas sociais pela educação. E, nessa disputa, é possível localizarmos, a partir dos achados desta nossa investigação, que as docentes e os docentes são convocados a repensarem seus repertórios quando de sua atuação em território quilombola. Os marcos normativos da EEQ trazem pontos desta disputa ao descreverem elementos do território quilombola e de suas territorialidades que precisam figurar na organização curricular e pedagógica das escolas de educação básica nas comunidades. A constituição do repertório curricular ainda se faz com base em lógicas universalistas que desconsideram outros saberes e outras construções do conhecimento, de tal modo que a formação para atuar com esse repertório tido como “universal” desconsidera aquilo que os Movimentos Negro e Quilombola denunciam como a especificidade histórica e cultural das comunidades quilombolas invisibilizadas na seleção e organização dos conteúdos, temas e conhecimentos difundidos no espaço escolar. A formação docente organizada a partir desta especificidade passa a constituir-se como contraponto ao modelo vigente, propondo outros elementos a serem pensados na organização curricular das escolas e, portanto, apresentando à docência outros elementos para a constituição de seus repertórios.

Levando-se em conta então a importância da formação continuada para a reflexão acerca de repertórios docentes na perspectiva da EEQ, examinamos aqui a experiência de formação de professoras e professores da Rede Estadual de Minas Gerais sobre a EEQ ocorrida em duas versões, em 2017 e 2018, por meio do curso *Afirmando direitos*, idealizado e executado pela FaE/UFMG. Consideramos em nossa análise os planos de ação⁶⁴ produzidos e apresentados no fim do curso em sua segunda versão que foi realizada nos polos de Montes Claros, Belo Horizonte e Paracatu. O texto produzido pelos docentes apresenta-se então como fonte de dados sobre os repertórios acionados por eles em seu planejamento pedagógico, considerando que, ao iniciarem uma formação, as docentes e os docentes levam consigo seus repertórios adquiridos em sua formação inicial e em outros momentos formativos de sua trajetória profissional e passam a produzir outros repertórios a partir da interação entre essa sua bagagem e os novos temas e abordagens propostos na formação.

⁶⁴ Como explicitado na introdução desta tese os Planos de Ação configuraram o trabalho final solicitado aos cursistas da formação *Afirmando direitos*, ofertada pela FaE/UFMG em 2015 e 2018 para trabalhadores da educação da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais.

Em relação às trajetórias pessoais, observamos que as docentes, dos docentes participantes do curso na versão em análise nesta tese demonstram modos de engajamento com as discussões sobre a implantação das Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Quilombola que se relaciona com suas vivências pessoais e/ou sua identidade étnica. Assim, observamos, por exemplo, que, mesmo sem a garantia de liberação dos dias de atividades de suas obrigações na escola de origem, o curso contou com expressiva participação de docentes das comunidades. Diferente do ocorrido na primeira versão, as docentes e os docentes que participaram da versão em 2018 não foram liberados de sua carga horária de trabalho para participarem do curso, sendo necessário, portanto, uma articulação de ordem pessoal, e não institucional, para a garantia de sua participação.

Quadro 4 - Relação dos projetos resultantes do curso *Afirmando direitos*, ofertado em 2018

(continua)

Polo	Título	Comunidade quilombola
Montes Claros	Museu quilombola: Ana Missias “Índia Ana”	A comunidade quilombola de Brejo São Caetano
	Valorização da cultura e saberes quilombolas a partir da experiência da Comunidade Nossa Senhora do Rosário	Comunidade Nossa Senhora do Rosário
		Comunidade quilombola de Ausente (Serro-MG)
Paracatu	Saberes quilombolas (reconstruindo saberes preestabelecidos e construindo novo saberes)	Comunidade quilombola do território da Lagoa de Santo Antônio
Paracatu	A formação escolar quilombola do docente da educação básica	Comunidades quilombolas de Paracatu e suas territorialidades
Paracatu	Cotidiano quilombola (valorização das tradições quilombolas)	Quilombolas da comunidade escolar da Escola Estadual da Fazenda Riacho Lafersa e da Escola Municipal Arquimedes Cândido Meireles, protagonistas: quilombolas da região do Pontal, Paracatu-MG
Paracatu	Reconhecimento de identidade	Comunidade do São Sebastião
Paracatu	Saberes quilombolas (reconstruindo saberes preestabelecidos e construindo novo saberes)	Comunidade quilombola do território da Lagoa de Santo Antônio
Montes Claros	Território: Quilombo Macaúbas Palmito: educação quilombola voltada para educação local (contextualização)	Quilombo Macaúbas Palmito

(continuação)

Polo	Título	Comunidade quilombola
Montes Claros	Práticas pedagógicas contextualizada para comunidades e escolas quilombolas	Comunidades e escolas quilombolas do Quilombo Itapiraçaba
Montes Claros	Espaço memorial quilombola	Comunidade de Vila Nova dos Poções, em Janaúba-MG
Montes Claros	Saúde e informação um direito de todos	Comunidades quilombolas Brejo dos Crioulos, localizadas na Região Norte de Minas Gerais, entre os Municípios de Varzelândia, Verdelândia e São João da Ponte
Montes Claros	Plano de Ação Momento Quilombola: vivência de saberes tradicionais na escola	
Montes Claros	Cultura afro-brasileira e suas especificidades	Quilombo Mestre Minervino, Escola Joaquim Vieira e Escola Família Agrícola Tabocal
Montes Claros	Conhecendo, estudando e agindo junto a remanescentes quilombolas da Comunidade de Mocambo/MG	Comunidade de Mocambo-MG
Montes Claros	A diversidade cultural quilombola: a identidade de um povo	Comunidade Quilombola de São Geraldo
Belo Horizonte	Educação de jovens e adultos no Cenarab: estratégias de enfrentamento ao racismo e inclusão social	
Belo Horizonte	A busca da identidade na comunidade quilombola de Pinhões	Comunidade de Pinhões
Belo Horizonte	As relações raciais na educação infantil e a construção de identidades: essa causa é nossa!	Comunidade Irmandade Nossa Senhora do Rosário
Belo Horizonte	Ações educacionais de inserção das políticas afirmativas em sala de aula	Comunidade Quilombola Manzo Nzungo Kaiango, entre outras

(continuação)

Polo	Título	Comunidade quilombola
Belo Horizonte	Comunidade quilombola de Pinhões em Minas Gerais: saberes do quilombo, história da comunidade com a escola	Comunidade Quilombola de Pinhões
Belo Horizonte	A troca de experiências e o diálogo em uma escola quilombola: os saberes tradicionais e os saberes docentes na construção da educação escolar quilombola	Comunidade quilombola de Ausente
Belo Horizonte	Educação de jovens e adultos no Cenarab: estratégias de enfrentamento ao racismo e inclusão social	
Belo Horizonte	Valorização da cultura e saberes quilombolas, a partir da experiência da Comunidade Nossa Senhora do Rosário	Comunidade Nossa Senhora do Rosário
Belo Horizonte	A fotografia como processo de ressignificação da identidade Luízes	Quilombo dos Luízes

Fonte: elaborado pela autora.

Ao analisarmos os títulos dos planos de ação dos três polos que compuseram essa etapa de formação, observamos marcas de um repertório que ampliam a concepção de currículo para a educação Básica. Como observamos na etapa da pesquisa participante, quando de minha atuação no curso como tutora, houve, nas discussões promovidas ao longo dos encontros, a presença de elementos que já fazia parte dos repertórios anteriores à formação, tais como: diversidade cultural, vivências dos estudantes, inclusão social. Todavia, elementos como Identidade, território e saberes tradicionais foram componentes trazidos à discussão no curso e se somaram a essas reflexões. Ao analisarmos as palavras-chave presentes na apresentação dos planos, observamos descritores que reverberam o discurso dos movimentos sociais sobre a ampliação do direito à educação por meio da inclusão da reflexão acerca da diversidade, da educação antirracista e da valorização e inclusão das especificidades de grupos étnicos subalternizados.

As palavras-chave indicam a disputa pelo currículo escolar com base em uma reflexão formativa que convoca outros saberes e outras formas de se pensar a educação escolar no contexto da EEQ. Em nossa leitura, essas palavras chaves evidenciam o que as docentes e os docentes assimilaram da formação como temas centrais para a atuação em uma escola situada em comunidade quilombola. Entre as palavras-chave, há termos recorrentes conforme registramos na figura a seguir.



Figura 21 - Palavras-chave do plano de ação – Afirmando direitos

Fonte: produção colaborativa do grupo de pesquisa

De acordo com nossa análise, a recorrência destes termos aponta para a composição de repertórios próprios à EEQ. Observamos ainda alguns temas que fogem a essa recorrência, como: Saúde; Informação; Direito; Fotografia, Identidade, Quilombo Luízes, mas que revelam repertórios de vida dos docentes em formação e que espelham no planejamento da prática pedagógica algo da demanda que compõe o específico do território de atuação docente do cursista. Quando analisamos os resumos dos Planos de ação, nossa constatação inicial é ratificada. Observamos em maior profundidade elementos já presentes nos títulos e nas palavras-chave que sinalizam a emergência de um repertório outro apresentado à docência pela instauração da modalidade EEQ: identidade, saberes tradicionais, memória e cultura marcam tanto a estruturação do curso de formação, mostrando-se como aspectos que disputam lugar no currículo e se apresentam como elementos de um novo repertório em construção pelas docentes e pelos docentes em formação, conforme explicitamos a seguir.

5.1.1 *Identidade*

A identidade quilombola comparece nos planos de ação como um elemento a ser ressignificado, sobretudo, a partir da revisão histórica dos fatos que narram a história do Brasil. A escola é vista como lugar primordial para que essa ressignificação aconteça. Outras fontes, inclusive orais, são consideradas no plano de ação com vistas a recontar uma história antes distorcida:

Neste Plano de ação, pretende-se, através de uma busca coletiva e aprofundada, desmistificar a ideia de “Quilombo”, que por muito tempo foi definido pelos livros e profissionais de forma equivocada, e passar a compreendê-lo como território de resistência e preservação da cultura de base africana. Sendo assim, isso se dará através de: pesquisas sobre Quilombos, construção de mapas mentais, vídeo “disque quilombola”, entrevista filmada com o morador e Capitão Regente do Quilombo Nossa Senhora Do Rosário, Sr. Dirceu, localizado em Justinópolis, visita do Sr. Dirceu à Escola Municipal Deputado Renato Azeredo para um bate papo com as crianças, oficina com o Boi da Manta, realizada pelo Capitão da Guarda de Congado Nossa Senhora do Rosário, de Justinópolis, Mostra Cultural com apresentação de uma manifestação cultural, “Boi da Manta”, apresentada pelos quilombolas da Comunidade de Justinópolis. VALORIZAÇÃO DA CULTURA E SABERES QUILOMBOLA, A PARTIR DA EXPERIÊNCIA DA COMUNIDADE NOSSA SENHORA DO ROSÁRIO (Kelly de Souza Silva).

Além da ressignificação da história, o próprio legado das comunidades quilombolas é outro elemento que aparece nos planos de ação, sendo percebido como um aspecto importante para o fortalecimento da identidade quilombola:

O presente trabalho tem como objetivo analisar a proposta de educação da comunidade quilombola do território da Lagoa de Santo Antônio para identificar como esta se relaciona com a luta de resistência de seus moradores. Por meio deste, aprofundaremos como a comunidade está inserida no processo de construção da referida proposta, como lida com os avanços e enfrenta obstáculos, tendo como principal foco a construção do reconhecimento da identidade afrodescendente, sua importância e do legado cultural/religioso para a cidade de Paracatu noroeste de Minas Gerais. Saberes Quilombolas (Reconstruindo Saberes Prestabelecidos e Construindo Novo Saberes) – (Damiron Rodrigues da Silveira Eliane de Melo do Carmo Hanáh Rhiney Heléia Pacheco Helenice Mendes Santiago Lusimar Mendes Souto Maria Aparecida de Freitas Neiva Selma Bispo dos Anjos Silva Wanderlândia Silva Neiva Fernandes).

A ideia de uma identidade coletiva é acionada pelos planos trazendo a discussão dos valores da comunidade como elementos que caracterizam a coletividade.

O presente estudo, intenta registrar as ações concernentes a oficina de fotografia a ser ministrada in loco, propondo assim uma oportunidade de ressignificação identitária. Através de Rodas de Conversa e interação Intergeracional, dar-se-á a troca de saberes, bem como, através da realização da oficina propriamente dita, espera-se que um outro olhar sobre o lugar, as pessoas e a história, conduzam a um fortalecimento da identidade individual e coletiva de seus membros.

Ao proporem em seus planos de ação um planejamento pedagógico que contemple a identidade quilombola, as docentes e os docentes adicionam ao repertório escolar um componente que regularmente não integra a dinâmica institucional. Ao considerar a necessidade de ressignificar uma identidade histórica, antes invisibilizada pelos processos colonialistas, reconhecem a importância dessa estratégia para as comunidades quilombolas e se atentam para a necessidade de o ensino escolar contemplar essa demanda. O curso *Afirmando direitos* pautou-se, metodologicamente e curricularmente, pela ruptura com o modelo hegemônico de uma história única. Os módulos de ensino organizados em eixos temáticos⁶⁵ somam-se a elementos discursivos já presentes na disputa pelo currículo escolar posta pela Lei nº 10.639/2003 que traz a obrigatoriedade do ensino da história e cultura africana e afro-brasileira para os currículos da educação básica. Os planos de ação que aqui analisamos trazem a incorporação de aspectos da história, cultura, relações étnico-raciais e direitos sociais, compactuando com as premissas trazidas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola em diálogo com a Lei nº 10.639/2003.

5.1.1 Saberes tradicionais e cultura

Tendo em mente a perspectiva da ecologia dos saberes⁶⁶ proposta por Santos (2019), ao analisarmos os elementos constituintes do curso *Afirmando direitos* e os trabalhos finais produzidos pelos cursistas no formato de planos de ação, observamos o movimento de inclusão de saberes que se tornaram visíveis pela emergência da identidade quilombola no contexto das lutas sociais e políticas. A diversidade de saberes “tornada visível pela sociologia das ausências e pela sociologia das emergências⁶⁷ (SANTOS, 2019, p. 59) comparece na estruturação da política de EEQ e denuncia o epistemicídio sob o qual se estrutura a organização curricular e pedagógica do sistema educacional.

⁶⁵ Módulos/Disciplinas: 1) Políticas Sociais e Direitos Quilombolas; 2) Diáspora e Conhecimentos Quilombolas; 3) Territórios e Identidade Quilombola; 4) Memória e Espaços Formativos; 5) Práticas Pedagógicas para EEQ - Continuação.

⁶⁶ A “ecologia de saberes” para Santos (2019, p. 28) configura-se como o reconhecimento da copresença de diferentes saberes e a necessidade de estudar as afinidades, as divergências, as complementaridades e as contradições que existem entre eles, a fim de maximizar a eficácia das lutas de resistência contra a opressão.

⁶⁷ A sociologia das ausências para Santos (2022, p. 246) consiste na constatação de que aquilo que não existe é algo ativamente produzido como tal, como uma “alternativa não credível ao que existe”. O objetivo, portanto, da sociologia das ausências é “transformar objetos impossíveis em possíveis” e assim, transformar ausências em presenças. Para o autor, a sociologia das emergências traz em si a possibilidade de um futuro plural, simultaneamente utópico e realista. É o “ainda não”, como o modo de o futuro passa a se inscrever no presente e o dilata (SANTOS, 2022, p. 255).

Na composição dos Planos de Ação observamos elementos constituintes dos saberes e modos de vida das comunidades quilombolas. Aspectos que, pela violência do epistemicídio estavam invisibilizados como saberes possíveis. A ruptura com a lógica da “monocultura do saber” (SANTOS, 2019 p. 250) conduzem o processo de eleição de outros saberes possíveis. Outros conteúdos passam a comparecer no planejamento escolar com base nestes outros saberes.

Através deste Plano de Ação contribuiremos para que a comunidade escolar reconheça a importância da identidade afrodescendente e a relevância da apropriação dos saberes Quilombolas para a construção do processo de pertencimento e valorização cultural e social. Serão realizadas ações como Apresentação do Projeto para a comunidade escolar, promoção de rodas de conversas, produção de vídeos, análise de imagens, excursão com os colaboradores do grupo para um dia de vivência quilombola na Comunidade do Pontal, confecção de murais, análise linguagem africana no cotidiano, oficina de Adinkras e Mandala, debates sobre a História de luta e resistência dos negros na época da escravidão e da Resistência dos afro-brasileiros, oficinas de Musicalização e construções culturais, Plantas Medicinais e Arte de Tear.

O intercâmbio com as comunidades em busca desses saberes possíveis é também observado na constituição dos Planos de Ação. Há aqui a inscrição no texto do planejamento escolar a nomeação de outros saberes (ancestrais e tradicionais) como pertinentes de comporem o conteúdo escolar.

Com objetivo de fortalecer resgatar e preservar o relevante patrimônio histórico de valor mensurável para os seus descendentes. Com o desenvolvimento do curso de aperfeiçoamento em educação escolar quilombola, mediante as relevantes temática, discutidas e as troca de experiências em favor dos povos tradicionais que através de suas trajetórias históricas de lutas e resistências, permanecem e reescrevem uma nova história intermediada em seus ancestrais, e fundamentadas pelas dimensões das leis que favorecem esta modalidade de ensino, este plano de ação procura ir além do espaço escolar comunidades vizinhas a apresentarem suas práticas tradicionais sinalizando para práticas pedagógica sistematizadas em conteúdos de sala de aula conservadas por seus ancestrais. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS CONTEXTUALIZADA PARA COMUNIDADES E ESCOLAS QUILOMBOLAS - ELIANE BALTAZAR JAILTON LOPES DA SILVA MARIA APARECIDA PEREIRA DOS SANTOS MARIA DE JESUS PAIXÃO MACEDO ROBEILTO FRANCISCO BORGES

A comunidade quilombola é chamada, na emergência de outras saberes, e passam a constituir-se como detentoras de outras inteligibilidades (SANTOS, 2019) possíveis.

Entende-se que a comunidade quilombola deve ser vista como detentora de um patrimônio importante, devendo ser reconhecida e valorizada a partir do diálogo, e do reconhecimento das suas formas próprias de viver e reviver sua história, cultura e tradições, o que acredita-se (*sic*) ser possível através da implementação da educação escolar quilombola – TERRITÓRIO: QUILOMBO MACAÚBAS PALMITO EDUCAÇÃO QUILOMBOLA VOLTADA PARA EDUCAÇÃO LOCAL (CONTEXTUALIZAÇÃO) - ANDRELINA DE JESUS GOMES JOSIANE VIEIRA DA SILVA

A ancestralidade também é considerada nos Planos de ação, tanto nos que abordam os saberes tradicionais, quanto os que fazem menção à memória como elemento importante para a constituição do trabalho escolar. A ancestralidade é uma categoria mobilizada pela prática discursiva dos movimentos sociais e, aqui, percebemos sua reverberação nos repertórios acionados pelas docentes e pelos docentes na sistematização de um planejamento pedagógico. Ter este componente como um dos aspectos a compor o repertório escolar explicita uma intenção pedagógica que privilegia o diálogo com o território e assume a ruptura com o modelo de uma história única.

5.1.2 *Memória*

A ideia de constituição de um museu, como uma ferramenta pedagógica, foi o recurso adotado no planejamento de dois dos planos de ação analisados. O registro da memória local, com acervo diverso, organizado em espaço específico e com fins educacionais configura-se como possibilidades reflexiva a respeito da história local no contexto educacional.

O Museu Quilombola trará o resgate histórico e cultural local. Bem como, o incentivo à pesquisa inclusive antropológica, à produção artesanal e ao ecoturismo. Pois, tem-se como principal objetivo o respeito e a independência destas comunidades, da economia que gira em torno da administração municipal. Os materiais existentes e já encontrados na região terão local (antiga residência da moradora (parteira e benzedeira) Ana Missias (*in memoriam*) e condições apropriadas de preservação e salvaguarda. Pois, em sua maioria, são mal acondicionados em residências dos moradores das comunidades quilombolas elencadas acima como relíquias onde muitas já se perderam. Há a necessidade e anseio de que se alavanque o crescimento cultural local e do entorno. Mas as dificuldades de recursos para estruturação e mobilização é um entrave. A ancestralidade e a cultura pedem socorro.

Observamos que outras fontes passam a ser consideradas para que o conhecimento seja acionado. Há, também, uma ampliação da concepção de aprendizagens.

Dentre as experiências vivenciadas, citaremos a aprendizagem através da música, a dança, a religiosidade e o artesanato. Isso possibilita um estudo aprofundado sobre quilombolas resgate de toda a história vivenciada pelo nosso povo e ao mesmo tempo coletar materiais para o Memorial Quilombola. Nossa comunidade hoje não apresenta uma identificação, uma marca de nosso povo, e através do Espaço Memória de Quilombolas, propiciaremos um ambiente de estudos e resgate cultural. Demonstrando as habilidades de nossa gente e de nossos alunos da Escola Estadual Julião Mendes Ferreira. Durante o percurso de estudo, vários moradores de Vila Nova dos Poções e nossa matriarca Tia Teu estarão nos mostrando e ensinando seus saberes. Essa troca de experiências enriquecerá nosso memorial. ESPAÇO MEMORIAL QUILOMBOLA - RUBENS FERREIRA LIMA ANALICE MARIA PEREIRA SUERLANE ALVES DE ABREU BATISTA MÁRCIA ALVES SILVA SOARES FÁBIO CARDOSO PEREIRA

Memória, ancestralidade e tradição são pontos acionados de forma recorrente e diversa em alguns dos planos de ação analisados. Essa recorrência espelha-se na forma de organização do curso de formação que propôs módulos pautados nestes temas e sinaliza a importância do mesmo para a constituição de um novo repertório de docência e para organização pedagógica das escolas.

A memória tem grande relevância para as comunidades negras rurais. A preservação de seus valores, práticas religiosas, técnicas e outras expressões culturais, foram herdadas dos antepassados através da tradição oral. Esse plano de ação tem o objetivo de apresentar as atividades desenvolvidas na escola, sobre educação quilombola durante o período do curso. Nessa perspectiva, o plano de ação trará uma proposta no resgate da prática pedagógica para nossa escola quilombola, com objetivo de que chegue até essa escola uma educação de qualidade. Assim a prática pedagógica é mecanismo que precisa envolver todo o território quilombola. Nesse sentido apresentamos a atividade e o resultado de cada ação, buscando focar a memória e principalmente a identidade negra de quilombola. - Carminda Lopes Fonseca, Célia Rodrigues Cordeiro, Francisca Chaves do Nascimento, Marlene Rodrigues de Souza, Nilma Alves de Deus PLANO DE AÇÃO MOMENTO QUILOMBOLA: VIVÊNCIA DE SABERES TRADICIONAIS NA ESCOLA

A referida pesquisa tem como objetivo valorizar e a revitalização da memória, as manifestações culturais da Comunidade Quilombola de São Geraldo, no município de Coração de Jesus, que vem mantendo viva as tradições populares, costumes e laços afetivos entre os moradores. A comunidade se formou a partir das famílias que trabalhavam para os grandes fazendeiros da região, que se apropriaram das terras, dominando e explorando os povos, que viviam basicamente em regime de escravidão. A DIVERSIDADE CULTURAL QUILOMBOLA: A IDENTIDADE DE UM POVO – Maria do Socorro Pereira Duarte.

Constatamos que as categorias identidade, tradição, cultura e memória fizeram-se presentes tanto nas pesquisas de mestrado e doutorado analisadas nesta tese, como também nos Planos de Ação dos docentes que participaram do curso *Afirmando direitos* ofertado em 2018. Conforme será abordado na seção seguinte, também as docentes e os docentes de Pinhões, ao narrarem suas experiências em uma escola em território quilombola, colocam em destaque as mesmas categorias evidenciadas pelos planos de ação que acabamos de examinar.

5.2 Narrativas sobre a docência no território de Pinhões

A seguir, veremos como alguns docentes refletem sobre o exercício da docência no território de Pinhões. Nosso intuito aqui é perceber, para além da formação, quais outros elementos são mobilizados por esses docentes na constituição de repertórios para a atuação em território ou pensando essa atuação territorializada. As docentes e os docentes, ao contarem as histórias sobre a escolha pela profissão, os desafios enfrentados para concluir a formação e os percalços em busca de seu lugar profissional no sistema de ensino, nos informam acerca de

fatos que compõem um cenário educacional emoldurado pelas precariedades relativas ao processo de profissionalização da docência em nosso país. Exemplo disso encontramos nas narrativas que mencionam o processo de designação como uma forma de vínculo profissional marcada por incertezas que acabam por condicionar as escolhas e a própria organização da vida pessoal dessas professoras, desses professores. Nesse sentido, a designação para atuar em uma escola quilombola a partir da premissa “preferencialmente quilombola” insere elementos peculiares ao processo, conforme o relato das professoras e dos professores que estão ou que passaram pela EEPAJOSA, em Pinhões. Em nossa análise, essa peculiaridade do processo de designação para escolas quilombolas junto aos elementos que destacamos na seção anterior (identidade, memória, saberes tradicionais e cultura) integram o novo repertório que a EEQ apresenta à docência e, conseqüentemente, à escola no território.

Entre o sistema burocrático regular de designação de docentes para atuarem na rede e a prerrogativa do “preferencialmente quilombola” instaurada com base em uma legislação específica para a EEQ instala-se uma “*encruzilhada das designações*”, um efetivo impasse que revela o conflito sobre quem pode ou, quem é professora, professor quilombola. A categoria “professor quilombola”, inexistente no sistema de nomeação de professores na Rede Estadual de Minas Gerais, mas instaurada pela política de EEQ, traz consigo o paradoxo da fronteira e suscita uma tensão entre os de dentro e os de fora (Boaventura) que se sobrepõe à tensão tradicional entre designados e efetivos. Essa atmosfera de tensões pôde ser percebida já na etapa de convites para participar das entrevistas para a pesquisa subjacente a essa tese. A resistência em conceder a entrevista ou, mesmo após a entrevista realizada, a recusa em continuar no processo, ilustram essa dinâmica que caracterizamos aqui como *encruzilhadas das designações*.

Embora não tenhamos tido acesso às narrativas de docentes efetivos na escola, não existe entre eles algum que faça parte da comunidade, conforme nos foi informado pela gestão da escola. Dessa forma, a existência de professores quilombola no quadro de docência se dá apenas na condição de designados. Observamos, portanto, conforme atestado pelas narrativas das professoras e dos professores que vamos mencionar logo a seguir, que a docência no território quilombola de Pinhões é tensionada a constituir-se sob novos/outros repertórios que são construídos sob as tensões do próprio processo de designação e a partir da relação e percepção dessa, desses docentes acerca do território e das marcas da territorialidade desta comunidade. A partir dessa contatação, as entrevistas recolhidas neste trabalho contribuem para uma reflexão acerca de uma docência territorializada ao enfatizarem temáticas tais como: pertencimento ao território, trajetória de formação, o processo de designação e forma de atuar como docente na EEPAJOSA.

5.2.1 *Sobre o processo de designação “preferencialmente quilombola”*

Ser professora, professor efetivo ou designado, pertencer ao território, não pertencer ao território são dimensões que se somam aos percalços da profissão docente, e ganham relevo, no Sistema Estadual de Ensino, quando tratamos da EEQ a partir das resoluções de designação e de eleição de diretores com a prerrogativa “preferencialmente quilombola”. A condição de “designados” (AMORIM; SALEJ; BARREIROS, 2018; BARREIROS, 2016), por si só, já é marcada por aspectos que acentuam a condição de precariedade que cerca a profissionalização docente no contexto de Minas Gerais. Essa precarização é percebida nos relatos do professor Adriano e da professora Márcia que trazem suas preocupações quanto à questão financeira e em relação à expectativa em continuar na mesma escola ou ter que encontrar uma nova escola para atuar no fim do contrato de designação.

Porque eu fiquei 2019 eu não consegui dar aula, porque tinha o concurso de 2014 vigente. Mesmo eu sendo habilitado, o número de aulas que a gente ganha por aula não é uma coisa tachada. Eu não... Tava aparecendo seis aulas pra mim, mas a gente pensa grande, né, gasta mais do que ganha. Eu falei assim “gente, se eu continuar aqui, não tem como”. Eu voltei a trabalhar com... Em 2019, eu voltei a um bloco cirúrgico, trabalhei como técnico de enfermagem (Adriano).

Porque como eu sou designada. É complicado a gente conseguir se manter nesse mesmo espaço nessa mesma escola. Todos os anos creio que apenas o ano 2014 que eu não consegui aula aqui tem uma pessoa melhor classificada que eu pego a designação, mas tirando isso desde 2012 graças a Deus eu consigo renovar meu contrato aqui (Márcia).

Agora é... essa questão, o problema – um dos problemas maiores – é a questão de concorrer ou não concorrer. E também, essa questão, como são poucas vagas, né, pra professores e tudo. Então... e a maioria são efetivos. Então eles... as vagas que sobram, né, pros designados, são... são cargos picados, né?

Então a gente não tem muita opção, a não ser é... é... concorrer lá em Santa Luzia mesmo, né? (Márcio)

A condição temporária que a designação impõe aos docentes impede a certeza de continuidade de trabalho em uma mesma escola. No caso da EEPAJOSA, em Pinhões, como se trata de uma escola com poucas turmas, muitas vezes não é possível à professora, ao professor designado assumir aulas que equivalem a um cargo completo, o que faz pesar a questão da remuneração. Essa condição é anterior à legislação que traz o caráter de “preferencialmente quilombola” sendo a forma que Sistema Estadual de Ensino de Minas Gerais equaciona a falta de docentes na composição dos quadros funcionais da escola, na ausência de um concurso público. Pertencentes, ou não ao território quilombola, a condição de designados é comum a todas e todos os que não são concursados na escola.

O relato da professora Sônia data a relação de designada que ela tem com a escola, dando-nos uma dimensão de como essa condição de designado é anterior ao movimento de reconhecimento da questão quilombola por parte da legislação estadual.

E aí é... logo, em 1990, eu já iniciei o ano como designada pra trabalhar aqui na escola. [...] a matéria que ia lecionar tinha o nome chamado Cerâmica, certo. E... e... e então assim, é... dentro daquela grade curricular diferenciada, né, pra gente poder tá relacionando ao que tem na comunidade, aquilo pra mim veio como um prato cheio, né, porque a gente cresceu vendo as mulheres fazendo panela e tal, brincando de... de... de boneco de argila, aquela coisa toda. [...] Infelizmente essa disciplina depois foi tirada da grade e substituída por Artes. E... e eu fui trabalhar é... em outras escolas estaduais (Sônia).

A narrativa também corrobora a constatação de Silva (2020) sobre a agência da Comunidade de Pinhões em relação à educação e sobre uma educação escolar em diálogo com os saberes da Comunidade. A existência de uma disciplina com esse enfoque nos remete ao movimento interno da comunidade de se apropriar dos espaços institucionais de educação e neles se fazer presente por meio de seus saberes. Dessa forma, em seu relato, professora Sônia expressa não somente uma frustração por não ser designada na escola, mas também lamenta a extinção de uma disciplina com um teor tão próximo aos saberes tradicionais. O relato constata a importante relação entre o vínculo identitário da docente com o território e as questões que ela apresenta em relação à sua condição de designada e a inexistência de disciplinas específicas que dialogassem com a realidade histórica e cultural da comunidade. Algo diferente se nota no relato de uma docente designada, mas que não tem vínculo identitário com o território. Neste caso, observamos que a tônica recai sobre outros aspectos mais relacionados com a condição provisória no espaço escolar:

Eu fui designada no ano de 2016-2017, dei aula lá. Eu acho que foram esses anos mesmo, tá? Eu teria que lembrar aqui. [...] Eu ficava muito pouco tempo lá, porque eu... como eu tinha somente duas turmas, que era uma vez só por semana, então, eu não ficava muito tempo, então eu não participava muito das programações [...] Logo depois eu voltei pro mercado de trabalho e, aí, eu num tive mais oportunidade de ficar lá, não. Inclusive, teve uma designação e que outra professora, ela foi um período que só os professores da comunidade teriam direito, mas como eu era designada, eu não tinha o direito. E outra professora que pediu transferência pra lá, pegou o lugar... como... do professor. Eu participei em outra escola, esse processo normal que a gente entra no site do governo, escolhe o local, faz a contagem de horas e, de acordo com a contagem de horas e o local de interesse, é que vê se a gente consegue a vaga. Foram assim as duas vezes (Ângela).

Ambas as narrativas, contudo, dizem de um lugar transitório e incerto que essa forma de contratação de profissionais confere às professoras e professores neste regime de trabalho. A perspectiva da regularização da condição por meio do concurso público é algo presente nas falas: *“Já estão chamando. (Aprovados no concurso). E eu estou esperando ser nomeada. Se*

Deus quiser. Então, todos os anos eu conseguia aqui, sabe?” (Paola). A expectativa da efetivação em contraponto à expectativa de manter-se como designada na mesma escola denunciam o desafio desse transitório e incerto vivido por essas, esses docentes. A insegurança financeira agrava a impossibilidade de vínculo desse profissional com a escola no território e impele a busca por outras possibilidades de trabalho que lhes tragam maior segurança financeira e de vínculo institucional.

E até então, eu já atuava na rede municipal e estadual, mas não aqui. Às vezes, até por causa de quantidade de aulas, etc., é por questão de sobrevivência mesmo e de salário. Não dava. Porque a escola é muito pequenininha. Então a gente precisava, às vezes, de mais aulas, pra dar uma melhorada no salário. Então a gente trabalhava na rede, mas em outras escolas. Aí eu... eu ia na designação e eu via o seguinte: ah, então vão... porque se fosse, por exemplo, na minha vaga, pra entrar uma pessoa de fora, aí eu ia e pegava (Márcio).

Aqui, a participação da associação é demarcada na fala de um dos professores que, sendo também integrante da associação, narra essas tensões e sobre como essa definição “ser quilombola” acabou por acionar na comunidade debates e embates acerca desta identidade.

É a única coisa que gera emprego aqui. Então todo mundo queria (designação). [...] eram pouquíssimas vagas. Mas todo mundo queria. [...] A comunidade nos procurou. Aí a gente fez anúncios. Fez anúncio com carro de som. Chamamos várias vezes pra... pra assembleias. Pra explicar o processo, de como seria, etc., etc. Aí vieram – como em tudo – várias confusões. Tinha pessoas que queriam ter direito e não tinham. E até você fazer elas entenderem isso. E... e... e assim, também, o contrário. Pessoas que tinham direito, mas também não queria, né?

Embora essa seja uma característica comum ao quadro funcional da SEE/MG, compreendemos que o processo de designação repercute uma condição de precariedade da condição docente no sistema público mineiro e, no contexto da escola quilombola, imbrica-se a outras condições que dizem da atuação dessas, desses profissionais em uma comunidade quilombola. A tensão e o conflito entre os pertencentes à comunidade e os que não fazem parte de comunidade é uma dessas condições que se imbrica à já difícil condição de designados.

Quando eu comecei aqui em 2016, eu fui pelo meu mérito, pela minha classificação, de trabalhar aqui. Então começou a surgir a questão que “a partir do ano que vem, 2017, vai ser só quilombolas na escola. Só quem é da comunidade que vai dar aula aqui” (Adriano).

O professor Adriano ressalta em sua narrativa pontos de uma tensão instaurada pela legislação de designação para atuação nas escolas quilombolas. Tensão esta que, em nosso entendimento diz de um sistema político educacional que, ao ser tensionado pela entrada na agenda governamental de pautas dos Movimentos Sociais, respondeu com a criação de uma normativa pautada no reconhecimento da identidade territorial das comunidades quilombolas.

Contudo, essa resposta governamental estruturou-se ainda em um pragmatismo próprio das políticas públicas universalistas. A chegada dessa normativa ao território de Pinhões trouxe dimensões que a legislação não alcançou no que se refere à identidade quilombola. A identidade quilombola é dimensionada no próprio território. Não se concebe como algo fixo. “*Sou quilombola devido ao meu pai, que é da comunidade aqui de Pinhões*”. A autoidentificação como quilombola está em embate com o processo de heteroidentificação. “*Olhou pra mim e falou assim: a partir do ano que vem você não vai tá aqui porque você não é quilombola*”. A política em si não se concebeu e nem previu tais singularidades, que são próprias das relações internas da comunidade.

Também nas narrativas do professor Adriano e da professora Ângela evidenciam-se outro ponto desta tensão paradoxal: ser da comunidade é uma garantia de uma atuação mais próxima de uma perspectiva pedagógica em diálogo com o território?

Porque tem hora, tem pessoas que não são quilombolas, mas desempenham um trabalho tão exemplar. Sem defeitos, do que uma pessoa que é da comunidade, nascida e criada, que é quilombola, que trabalha na escola, que não desempenha um trabalho tão perfeito. Do meu ponto de vista, é positivo. (resoluções) Por quê? Porque é uma maneira a mais de envolvimento do professor com a escola. Então, assim, eu tenho certeza que, um professor que vem de fora, não tem aquele mesmo compromisso de, realmente, fazer esse resgate, de trazer essa história pra dentro da escola. Então, assim, um professor atuante na área, na comunidade, sabendo também da vivência e da cultura, tem mais oportunidade, eu acho, positiva, sim (Ângela).

Ao falar sobre o processo de eleição de direção das escolas quilombolas, processo que também foi demarcado pela condição “preferencialmente quilombola” o professor Márcio também narra as tensões decorrentes do que aqui estamos lendo como sendo pontos que a legislação, pautada no reconhecimento, não teve condições de alcançar.

Mas na verdade, quando saiu de fato as diretrizes, né, da época. Eles... meio que a gente ficou decepcionado. E na verdade, eles (SEE/MG) não conseguiram nos dar suporte, né? Assim, não conseguiram sanar as dúvidas e tal. Porque quando saiu e disseram lá que teria que estar dentro da escola, esse critério criteriozinho foi o que mais pegou pra gente. Porque na realidade, quem estava dentro da escola não queria. É aquela questão, né, de: “não vou tentar (eleição) é... criar um mal-estar aqui dentro.” Então... e a gente (associação), de fato, estava fora da escola, né? Quem tinha mais, vamos dizer assim, mais coragem pra poder participar... estava fora. E dentro de tantas coisas que foram acontecendo, o pessoal acabou que é... eu acho que nem eles esperavam que essas diretrizes que... que saíram fossem é, de certa forma, nos beneficiava. Mas, por outro lado, tinha, né, esses criteriozinhos que... que é... de certa forma também não... não permitiam que a gente participasse. Mas eles estavam de fato, nos orientando. Mas depois é... é... que aí a gente foi pra cima, né? A gente foi querer saber: “uai, mas como que é isso?” Diz lá que professor é preferencialmente quilombola. Mas o quilombola tem que estar dentro da escola. Então, de fato, a gente não teve como participar disso aí, né? Muito por causa desse critério. Especificamente por causa desse critério (Márcio).

Observamos aqui que a prerrogativa “*preferencialmente quilombola*” enunciada tanto na legislação voltada para a designação de professores, quanto para orientar o processo de eleição de direção e vice-direção da escola, esbarra em condições que se fazem próprias ao território. A legislação, ao delegar às associações o poder de validação de uma identidade territorial, embora esteja em de acordo com aquilo que os Movimentos Negro e Quilombola demandam em termos de participação da comunidade na gestão das políticas públicas, também desencadeia uma série de situações conflitantes que perpassam as relações internas ao quilombola. Esperada pelas comunidades, *algum tempo atrás, isso era falado. Falavam assim... “vai surgir uma Resolução Quilombola, que vai dar prioridade para aqueles candidatos que são da comunidade, habilitados”* (Paola), a normativa que foi fruto das discussões do GETEQ, mesmo antes de chegar ao território, trouxe impactos que não atingiram somente a organização da escola, mas diz de vidas pessoais e funcionais que passam a ser orientadas por outra lógica.

Até então não tinha saído nada. E aí, todos os anos tem... é... (tirando a pandemia, né) tem um polo que acontece, por exemplo, em duas escolas grandes, de Santa Luzia, que se tornam polos. Então eles dividem. Ah, aqui, esse ano, por exemplo, o “Professor Domingos Ornelas” vai receber Português, Matemática. Então uma escola só não dá conta de fazer. Aí a outra escola vai receber as outras disciplinas. E nós, como diretores, temos que ir para poder ajudar a fazer essas designações. E aí, o que que aconteceu no ano anterior a Resolução de diretores saiu. Se eu não me engano, foi em 2017 ou 18. E aí eu tive um problema sério com essas designações. Porque a Associação começou a falar nisso, aqui na comunidade. Os candidatos que são da comunidade têm prioridade. Eles chegaram no polo e falaram assim “ó, tem uma Resolução, que é quilombola, e isso me dá prioridade de pegar o cargo”. E aí começou a dar uma confusão. Acabou que os Inspectores estavam lá. Sem consultar. Ninguém me ligou, não perguntou. Não perguntou para o Inspetor da escola, nem nada. Eles deram esses cargos para essas pessoas. Eu sei que esse dia a Iara (Superintendente da SEE MG) veio até aqui na escola. Porque ainda não tinha saído essa Resolução. E tem... Aí as pessoas que ficaram nos cargos, foram dispensadas. [...] E aí isso gerou um outro problema. Porque quem tinha o cargo lá, veio na escola, falou assim “ah, que é perseguição”. “Que você não quer que a gente trabalhe na escola”, e tudo. Eu falei assim “não, não é assim, porque não tem uma Resolução específica ainda. Então isso me gerou alguns transtornos.

O relato da diretora da escola na época e da atual diretora da escola nos mostra movimentos decorrentes de uma política em processo de construção e expectativa de sua chegada ao território. Pleitear uma vaga no sistema mineiro de educação como docente, apresentando-se como quilombola, além de apresentar sua formação, como requisito para essa designação ao cargo pleiteado não se configura como um processo de ordem apenas material na perspectiva de uma política pública calcada nos princípios da reparação e da Justiça social (Nancy Fraser), mas há também um componente simbólico de fundamental importância para a análise da política que aqui fazemos. Esse componente simbólico congrega a discussão acerca

das invisibilidades produzidas historicamente e das insurgências estabelecidas nas lutas sociais das comunidades quilombolas.

Marca, em nosso entendimento, um processo de retomar para si uma identidade outrora confiscada e, ao fazê-lo, ressignificar essa identidade a partir da experiência do vivido internamente, na própria comunidade. Que o vínculo com o território, além de indicar traços de uma identidade quilombola forjada no pertencimento ao lugar Pinhões que não somente se expressa em estar na comunidade suscitou tensões de ordem variada. Aqui, a participação da associação é demarcada na fala de um dos professores que, sendo também integrante da associação, narra essas tensões e sobre como essa definição “ser quilombola” acabou por acionar na comunidade debates e embates acerca desta identidade: *Tinha pessoas que queriam ter direito e não tinham. E até você fazer elas entenderem isso. E... e... e assim, também, o contrário. Pessoas que tinham direito, mas também não queria.*

Aqui também a escola se mostra na fronteira. *Quando foi no ano seguinte, saiu a Resolução. E aí foi tudo tranquilo. A designação aconteceu dentro da escola. De dentro da comunidade, na escola (Paola).* A tranquilidade narrada diz de um processo acontecido no chão do território, sobre o amparo de uma legislação de reconhecimento, mas sobretudo sob os olhos da comunidade que, até então, na expectativa, vê-se diante de uma ferramenta material (um documento legal) que reconhece a identidade quilombola como legítima de ser considerada como critério para a organização desta mesma escola. Na escola-fronteira, estabelece-se o cruzo entre a política, o território e a docência. Ser professora e ser quilombola demarcam uma condição ineditamente prevista no âmbito das políticas públicas educacionais em Minas Gerais. Do cruzo à encruzilhada: Quais rumos, quais caminhos, advindos deste inter cruzamento, são tomados pela escola, seus docentes e a própria comunidade ante as possibilidades, impasses, tensões e ambivalências que compõem esse inter cruzamento?

E aí a gente fez uma pré-inscrição desses candidatos, registrando, com tempo de serviço, habilitação, formação dos candidatos. E a gente mesmo na escola com eles (associação). É... Com tudo direitinho pra não ter mais problema. Aí ele (o superintendente da Metropolitana C) acompanhou tudo. Nós fizemos a designação da escola. Correu tudo bem. Tudo ótimo. E a gente conseguiu captar pessoas da comunidade. Hoje nós temos 12 servidores que são da comunidade (Paola).

Então, assim, eu fiquei triste com esse negócio porque alguns colegas meus não conseguiram. Pessoa da cantina, pessoas que trabalhavam há muito tempo na portaria da escola e alguns professores também não. Aí você fala assim “Adriano, mas que que isso veio de bom?” Pelo quesito da carta do quilombo em 2017, eu consegui de novo. Aí entrei pela minha classificação porque eu pude levar pra escola o tempo de estágio o tempo de designado no estado, formação, e eles fizeram uma classificação. Aí, beleza, aí só que nisso, o pessoal tava conversando e foi chegando aquele bando de professores de outras coisas, aquele... Aí o povo falou assim “ah, como é que consegue a carta de identificação como quilombola”. A gente falou “não, tem que ter

parentesco, você pertence à comunidade não é tipo só pedir” aquele negócio todo que, querendo ou não, é uma coisa muito nova pra gente naquela época. O que que aconteceu? Essa menina chegou perto da prima dela e falou assim “a vaga é sua porque ele já tem um cargo, ela já usou a classificação dele”. Tipo assim, eu não tenho que mentir porque se eu minto, vai aparecer. Eu penso assim. Você tem que seguir as suas consequências. Só que na hora que eu entrei dentro da sala e tinha um pessoal da comunidade junto com a secretaria da educação lá pra verificar como que era o andamento de tudo, ela estava ainda com o CAT (documento de autorização temporária para lecionar) e eu era habilitado então eu consegui essas aulas (Adriano).

Os dois relatos ilustram ambivalências do processo de designação que sob perspectivas distintas mostram-se, ao mesmo tempo, como fonte de possibilidades, mas também como foco de tensões e conflitos. Paola salienta as possibilidades de um processo que resultou na presença de 12 pessoas da comunidade na escola. Adriano traz os impasses e tensões que o procedimento desencadeou nas relações internas (Quem é, pode ser professor, professora quilombola?). *Mais uma vez, pessoas da comunidade viraram o rosto e chegaram a questionar que eu não morava aqui (Adriano)*. A identidade descrita na legislação, mesmo com a dimensão prevista na resolução de validação da associação como representante da comunidade, não evita o surgimento de conflitos dessa natureza. Nesta *encruzilhada das designações* defender sua identidade quilombola torna-se ponto de uma disputa interna ao território.

A prática da resolução no território de Pinhões expôs algumas fragilidades no texto da lei, percebidas por quem esteve na ponta da política, pleiteando ou acompanhado o processo de designação. A associação, entendida aqui como uma instância do Movimento Social Quilombola, observa que essas fragilidades não foram ainda equacionadas e, que as mesmas aconteceram em outros territórios quilombolas:

E... e assim e resoluções essas, que até hoje não tiveram nenhuma modificação. Até hoje. Por mais que a gente participe. Por exemplo, eu faço parte de um grupo de WhatsApp que são professores quilombolas e tal, de Minas aí. E eu vejo que é geral. Esse problema é geral. Falam: “ah, porque vamos fazer então uma reunião com... com o deputado fulano de tal, pra ver se arruma. Ver se conserta isso (a Resolução)”. Mas, pelo menos, até agora, nada. Nada feito (Márcio).

O processo de designação para as escolas quilombolas em Minas Gerais continua contemplando a prerrogativa “preferencialmente quilombola” que se mantém nas normativas destinadas a orientar o processo na Rede Estadual. Embora essa prerrogativa, como expusemos, traga em si as ambivalências, conflitos e tensões de ordem paradoxal, no tocante à identidade territorial, também se mostrou importante no processo de representatividade quilombola no espaço escolar.

Sim. Alterou. Alterou bastante. Tanto é que na época, até mesmo, que de professores, assim, o percentual subiu bastante. Porque dos 90 e poucos por cento, hoje em dia, pelo menos, assim, hoje só... subiu uns 30%, por exemplo, mais ou menos. E também na... não só, né, na parte, né, não são só os professores, mas também o pessoal da...

que trabalha na cozinha, né, na limpeza. Que hoje em dia... antes eram acho que só uma, duas pessoas. Hoje todos são daqui (Márcio).

A representatividade quilombola no espaço escolar compõem o conjunto de reivindicações dos movimentos sociais (Negro e Quilombola) e congrega a perspectiva de ampliação do direito à educação a partir da inserção, simbólica e material, da identidade quilombola no âmbito educacional. Como veremos na próxima seção, o pertencimento ao território ou a forma como as docentes e os docentes se relacionam com esse território evidenciam camadas desta representatividade e passam a compor também a forma como esses docentes se organizam quanto à sua atuação na escola da comunidade.

5.2.2 *Trajetórias e pertencimento ao território*

Ao instaurar a prerrogativa “preferencialmente quilombola”, nos processos de eleição de diretores e no processo de designação de professores para a Rede Estadual de Ensino, as resoluções de orientação da SEE/MG para as escolas quilombolas abrem uma nova perspectiva analítica sobre o trabalho docente. *Por isso que quando eu falo pra você que tem pessoas que não é quilombola, mas fazem um trabalho tão perfeito.* O pertencimento ao território confere à docência um status diferenciado de atuação? Ao nos debruçarmos sobre essa questão nos detivemos como o impasse acerca de um possível diferencial entre a prática de professoras e professores da comunidade e externos à comunidade, e observamos a tensão, então instaurada, entre os de dentro e os de fora. *E eles são de fora, porque eles passaram num concurso. E aqui como é pequeno, as turmas são pequenas, é tudo muito pequeno. Mas é confortável pra eles virem dar aula aqui.*

As narrativas das docentes e dos docentes entrevistados trazem as experiências advindas de suas trajetórias pessoais e, nestas experiências observamos que o tipo de vínculo com o território orienta o engajamento dessa, desse profissional em sua atuação na escola da comunidade. Ao narrarem suas experiências neste processo diferenciado de designações, as docentes e os docentes trazem também aspectos que dizem da forma como interagem com o território e sob a forma que essa interação fala de um vínculo identitário ou não.

E, o fato de eu não estar lá... igual, eu só vou lá praticamente pra dormir, porque eu trabalho em Pinhões, saio cedo... trabalho em Contagem. Então, assim, o tempo que eu fico fora é muito longe pra poder conseguir ter esses tipos de informação. Entendeu? (Ângela)

Pertencer ou não ao território de Pinhões, morar em Pinhões, mudar-se para Pinhões, nascer em Pinhões, ser filho de um quilombola são elementos acionados pelas entrevistadas e

pelos entrevistados ao dizerem de sua relação com o território, como vimos no capítulo anterior. Observamos que pertencimento e vínculo com o território não funcionam como faces de uma mesma moeda. São aspectos distintos e perpassam dimensões tanto da identidade quilombola quanto das relações pessoais e de moradia que cada indivíduo estabelece e o lugar Pinhões. Retomamos aqui as falas que dizem da relação de cada entrevistada, cada entrevistado com o território.

Eu cheguei aqui, né, como eu havia falado, em 2007. Eu trabalhei em Jaboticatubas um ano antes. E sempre passava aqui, nessa estrada. Falava assim “tem uma comunidade pequenininha aqui”. Aí fui me informando, perguntando. Descobri que aqui tinha uma escola (Paola).

Sou quilombola devido ao meu pai, da comunidade aqui de PINHÕES [...] **A gente mudou pra cá em 98**, aí eu fiquei até 2002 morando aqui. Eu moro mais próximo do Engenho, ou seja, eu tô na... No meio. Se eu for prum lado, eu chego no Engenho, se eu for prum lado, eu chego em Santa Helena, no fecho, dois caminhos (Adriano).

Assim, eu **sou nascido e criado aqui**, né? Hoje eu tenho 42 anos. [...] Porque morar aqui em Pinhões é, assim, sempre foi minha prioridade. Eu nunca quis sair daqui pra nada. e a minha família é dessa família de mascates. A minha família é bem raiz mesmo daqui. É... minha vó era... ela foi filha, né, de escravos e tudo. E ela ensinou minha mãe o ofício de fazer, né, as panelas de barro. E atravessava o Rio das Velhas aqui a pé e ia vender panelas lá em Lagoa Santa (Márcio).

Eu nasci aqui e acho que eu... fui privilegiada também, assim, de nascer **pelas mãos da minha avó**, que era parteira, que é uma das qualidades das mulheres aqui entre tantas. Então eu sou de uma família de cinco filhos e sou a primeira. Os meus irmãos nasceram no hospital, mas eu nasci aqui, né. Então eu já fico lisonjeada por essa. E a minha avó, além de parteira, ela também era doceira, né, é... como tantas que a gente vai falar lá na frente, né. E é... também trabalhava na... nas lavouras, certo? (Sônia)

Moro na comunidade Quilombola de Pinhões Santa Luzia e **tenho vínculos** familiares com **a comunidade quilombola do Mato do Tição** em Jaboticatubas. Eu moro aqui na comunidade, mas desde 2012 (Márcia).

Eu casei, **eu não sou...** **Eu moro** na Comunidade de Pinhões, mas eu não nasci lá, eu casei e fui pra lá. Eu casei com o Marcelo, que ele é lá da comunidade (Ângela).

Contudo, as narrativas docentes sobre as trajetórias de vida nos revelam que o território opera de forma contundente para que a atuação docente na comunidade se constitua sob outros repertórios que não somente aqueles acionados pelo currículo regular de ensino.

Talvez enquanto jovem – mais jovem assim – eu não tinha muita noção, sabe? Mas, assim, depois. É aquilo que eu te falei agora: a gente olha pra trás e vê quão rico foi tudo sabe? O quanto é importante toda essa cultura, esse resgate hoje em dia. E às vezes você não... pra mim era tão natural essa coisa do... do plantar. E tinha os dias certos. A minha mãe ia comercializar verduras, frutas. Então era tudo tão natural, que eu nunca parei pra pensar tipo é... do valor que tinha. De olhar com outros olhos. Então quando veio essa coisa de conscientização, de olhar pras nossas origens, valorizar mesmo, né? De olhar pros nossos valores e tal. É... essa coisa do pertencimento. Eu falei: “gente, eu tinha isso tudo e não sabia.” Então você começa a... querer é... preservar o que ainda tem e resgatar muito... muitas coisas que já se

foram. Então aí você começa a perceber: “isso é uma riqueza que eu não posso deixar.” (Márcio)

Ao rememorar aspectos de sua história de vida com os costumes de sua família, o professor Márcio diz de territorialidades que representam “riquezas” que precisam ser valorizadas. Ao vivenciar momentos em que o território quilombola de Pinhões passa a ser acessado por pesquisadores como campo de investigações acadêmicas há a tomada de consciência, por parte do professor, de que essas marcas territoriais, cotidianas, são também pontos importantes para a constituição identitária da comunidade.

Porque aqui em Pinhões começaram a aparecer várias pessoas. Vários pesquisadores. E... e... e pessoas fazendo mestrado, fazendo não sei quê. E defendendo suas teses. E queriam conversar com a gente. aí a gente começou: “uai, o que é isso? Então o pessoal...” É onde eu te falei que a gente começou a olhar para os nossos valores de outra forma. Então, o que nós temos aqui é uma coisa bem mais valiosa do que uma... vamos dizer assim, de uma coisa que seria apenas uma tradição de família. Aí que a gente foi olhar de outra maneira sabe? E a partir daí, a gente começou a ver tanto riqueza que a gente tinha, quanto os direitos também, que a gente tem. Então a gente começa a se informar melhor. A... a entender melhor as coisas, né? E... e... e a lutar também pelos nossos direitos mesmo. E tanto vieram pessoas que vieram pra somar com a nossa comunidade, como vieram pessoas meio que para, apenas, aproveitar da nossa comunidade. Entendeu? E... e esse... às vezes, esse aproveitar acabava nos ferindo, né? (Márcio)

Mais uma vez percebemos, a perspectiva de uma identidade confiscada e o movimento de retomada e reconfiguração desta identidade com base em uma ação externa à comunidade (o reconhecimento por parte de pesquisadores dos valores territoriais) que reverbera no território em movimentos de autoconhecimento.

E a gente já consegui é... fazer um livro, né. A gente construiu um livro onde a gente vai buscar é... sobretudo as mulheres, que conte, né, a história delas na comunidade desde o início. E no início a gente teve assim um receio delas, né. Ah, não sei falar, não quero falar. E a gente, não, nós vamos escrever igual, né, vamos transcrever aquilo da forma que elas falaram, e até pra que elas ficassem mais motivadas, né, e tal. E depois que a gente terminou as entrevistas, a gente já tinha assim umas duas folhas de pessoas querendo nos contar a história, né, entre homens e mulheres (Sônia).

O livro sinalizado na fala da professora Sônia é resultado de um processo de pesquisa realizado na comunidade que, em parceria com a Associação Cultural das Mulheres Quilombolas de Pinhões fez o registro de narrativas de moradores da comunidade. Ao destacar em sua fala o interesse por parte da comunidade em continuar o registro sobre o território, ela também nos informa sobre esse movimento de retomada de identidade, o qual percebemos como sendo fulcral para a tônica presente na concepção de uma EEQ. Sendo ou não quilombola, a percepção desta identidade marca o entendimento das docentes e dos docentes entrevistados sobre o papel da escola no território:

Quando eu me tornei gestora, eu falei assim “gente, é uma responsabilidade que nós temos, né?”. “Eu não sei, eu vou procurar saber! Tanto quanto professores e pessoas, que não eram daqui e que falaram “olha, precisa de ser trabalhado” as tradições. Isso precisa ser ampliado, trabalhado mais. Então eu fui abrindo, também, os meus olhos pra isso. É responsabilidade minha, que eu tenho que, também, cumprir para com os meus alunos, com a comunidade, com tudo (Paola).

A gente mostrou pros alunos que da mesma forma que ser quilombola é você saber do seu passado, você saber da sua história, de onde você vem. Que não eram negros fujões, né? Desmontar tudo aquilo que é passado nos livros de história, que eles são contados de uma forma não verdadeira, que eles ocultam muita parte da história, é nossa função, que os alunos vejam que era mais que isto (Adriano).

Porque aí é nosso dever. E é dever de quem tá na linha de frente informar, né? Então, isso também faz parte nessa luta aqui. Eu sempre tentei dentro... dentro da minha aula e dentro do possível, até mesmo aproveitando. Às vezes, tinha lá: agosto tem lá o... a questão do folclore, né? E eu fugia um pouco da temática e... e começava a levar pras minhas rodas de conversa mais esse tema, puxando mais pra esse lado. Pra que eles vejam mais. Pra tentar conscientizar mesmo, né? (Márcio)

Então, assim, essa questão de você, mesmo tendo pessoas com algumas tradições e tal, colocar isso na cabeça das pessoas e das crianças ou da comunidade... que ali é uma comunidade, assim, sem ter um par... um tempo pra poder colocar isso na cabeça das pessoas, vivenciar isso, é... é... é estranho. As pessoas, tem hora que têm aceitação e tem hora que não têm. Aí, tem hora que você fica pensando assim... Eu enxergava assim: “Ah, eu vou... eu sou quilombola? Não, não sou quilombola, não, eu não sou descendente de escravo, meu pai num é”, então, assim, é uma confusão, gera um certo conflito também, entendeu? E precisa ser trabalhado na escola (Ângela).

Quando, em suas falas, Sônia e Márcio, destacam momentos, lembranças e fatos relacionados a seus pais, sua família e sobre suas trajetórias de vida percebemos uma narrativa que traz a relevância dada às territorialidades, como descrito no capítulo anterior. As entrevistas tiveram como ponto central a atuação docente na escola da comunidade. Ao marcarem em suas falas o lugar da família, dos costumes e das tradições, demonstram que esses aspectos se relacionam, de certo modo, a seu fazer profissional como docentes.

Tá, então, é... daí eu passo pro colegial, né, que é o sexto ao nono hoje. É... aqui na... na... no primeiro momento não tinha o... o... o sexto ao nono, então eu fui fazer na... no bairro do centro da cidade. E aí a gente desvinculou um pouco da turma que tava numa trajetória, né, junto, porque muitos não puderam é... dar... para os filhos irem, né. Eu tive colegas que iam e voltavam os 15 quilômetros a pé todos os dias, né. É... a minha situação não era tão diferente deles, né. Mas eu considere... considero privilegiada por poder tá indo, né, no transporte e voltando, né. Mas é... pra eu ir é... teve uma condição, né, da meu... dos meus pais, né. Eu tinha que fazer os doces, né, pra minha avó vender e pagar a passagem, né. Então eu não só fazia os doces, como ajudava a passar roupa. Então logo ela trouxe uma trouxa menorzinha, né. Arrumou um cliente lá. Diz ela que era um estudante, né, que morava lá numa... numa pousada e que ela arrumou justamente pra pagar o meu estudo. Sim. Aí ela ensinou fazer tudo que tinha que fazer, do lavar ao passar, e os doces também. Então isso eu conto com muita satisfação, sabe. É... e aí eu fui, fiz o meu é... sexto ao nono lá, né. Terminei o ensino fundamental. E nesse meio tempo, já tava no nono ano, né, falando na nomenclatura de hoje, é... abriu-se o... o... o fundamental 2 aqui, né. Só que eles... só faltava um ano, né, e não tinha o segundo grau. Então a minha mãe é... decidiu que a gente ia continuar lá. Muitos dos meus colegas voltaram pra cá, né, e terminaram aqui o segundo grau. Então, naquela época eu... eu... depois do... do nono ano, os... os cursos técnicos mais acessíveis na cidade, né, e próximo ali, era o curso de

magistério e o curso de contabilidade à noite. Aí à noite é inviável, porque a gente sempre teve problema de transporte e ainda continuamos ter, né. E... mais era vontade minha de ir fazer o magistério.

As dificuldades em torno do acesso à educação, realçadas na narrativa da Sônia, demarcam aspectos ligados às dificuldades vivenciadas pela comunidade quilombola em termos de acesso a bens e serviços sociais. Ao demarcar esses aspectos em sua narrativa também demarca pontos que integram e constituem seu engajamento pessoal em relação à educação e sua atuação docente. Nos estudos e reflexões feitos ao longo desta tese observou-se que os modos de engajamento, no contexto da EEQ, implica a forma como se dá a atuação docente na escola da comunidade.

5.2.3 Atuação na escola E. E. Padre João de Santo Antônio

Entre as professoras e professores entrevistados nesta pesquisa de doutorado, algumas, alguns também participaram do curso *Afirmando direitos* e produziram planos de ação nos quais é possível perceber elementos que mobilizam a constituição de outros repertórios para a prática docente no território quilombola a partir da perspectiva inaugurada pela política de EEQ.

Quadro 5 - Planos de ação produzidos por professoras e professores entrevistados

Título	COMUNIDADE QUILOMBOLA DE PINHÕES EM MINAS GERAIS: SABERES DO QUILOMBO, HISTÓRIA DA COMUNIDADE COM A ESCOLA
Autores	Ângela Maria Morais; Maricelia da Silva Palhares; Rutineia Teles; Sônia Aparecida Araújo
Escola/Comunidade	Comunidade Quilombola de Pinhões/Santa Luzia
Palavras-chave	Saberes tradicionais, Escola.
Objetivos	Articular educação e cultura por meio de distintas atividades e oficinas que proporcionem diálogos intergeracionais na promoção da cultura e dos saberes locais.
Justificativa da proposta	Entendendo que os saberes tradicionais produzidos pelos moradores se configuram como importantes ferramentas que podem fomentar os diálogos intergeracionais em Pinhões, propõe-se aprofundar os estudos sobre a história do lugar, seus costumes e modos de viver, tendo em vista que a comunidade quilombola produza conhecimento sobre si e, por conseguinte, se fortaleça tanto nos aspectos culturais quanto sociopolíticos, bem como em sua identidade quilombola. A Escola Estadual Padre João de Santo Antônio assumirá a centralidade no desenvolvimento deste projeto, pois percebe-se que a escola sendo um espaço socialmente construído de forma democrática pela comunidade escolar e pelos moradores de Pinhões e por se enquadrar na modalidade de educação escolar quilombola, pode-se estabelecer entre os estudantes e as estudantes diálogos e ações que possam fomentar e reafirmar questões identitárias “fortes” que devem ser trabalhadas de forma positiva para que, ao se depararem com narrativas preconceituosas que fomentem a discriminação e a anulação da identidade quilombola, os estudantes e as estudantes possam se afirmarem como negros e negras e quilombolas.
Avaliação dos resultados	O plano de ação teve como objetivo o desenvolvimento ao longo de todo ano, de atividades dentro e fora da escola, com participação dos alunos e das alunas, e da comunidade. Sendo que a execução das atividades ocorreu, contudo as negociações, as conversas e entrada na escola nos demandaram um grande esforço dialógico. Contudo, conseguimos realizá-las. E diante de tais situações foi disponibilizado uma data única, o que exigiu uma organização para que trabalhássemos com o maior número de alunos e alunas possível. Propomos uma oficina, detalhada em anexo. A proposta do plano de ação foi executada dentro do espaço de tempo disponibilizado pela escola, e percebe-se que há possibilidade de continuidade deste trabalho pelo corpo docente da escola, uma vez que foram propostas várias ações no plano que não tiveram tempo hábil para sua execução. Percebe-se também que a escola trabalha com os alunos e as alunas saberes da comunidade, mas de acordo com o interesse demonstrado, assim se verifica a possibilidade de aprofundamento destes estudos. Manifestado na avaliação realizada.

Título	A BUSCA DA IDENTIDADE NA COMUNIDADE QUILOMBOLA DE PINHÕES
Autores	Adriano Eduardo da Silva; Ercília Maria de Magalhães; Márcia Elizângela Siqueira
Escola/Comunidade	Escola Estadual Padre João de Santo Antônio (PAJOSA), que está situada no território quilombola da Comunidade de Pinhões
Palavras-chave	Educação, Cultura, Identidade.
Objetivos	<p>Garantir a identificação dos estudantes oriundos dos territórios quilombolas, em seu sistema de informações educacionais, bem como, o monitoramento do acesso, da permanência, e do aproveitamento escolar desses estudantes.</p> <p>Elaborar projetos, trabalhos e atividades pedagógicas para que os alunos possam interagir e se reconhecer cada vez mais como quilombolas e sua importância para a preservação da identidade do Quilombo de Pinhões.</p> <p>Articular os princípios da formação, sustentabilidade e respeito às diversidades. Fazer com que os alunos da Escola Estadual Padre João de Santo Antônio saibam da importância de preservar o meio ambiente, o Rio Vermelho, a flora e a fauna, o trabalho das balaieiras e pa neleira para o sustento de suas famílias.</p>
Justificativas da proposta	<p>Diante da necessidade de garantir ao estudante o direito a conhecer o conceito, a história dos quilombos no Brasil, bem como o Movimento Negro e seu histórico de lutas pelo reconhecimento da história e da cultura afro-brasileira como elementos estruturantes do processo de formação nacional e regional, urge promover o fortalecimento da identidade étnico-racial, da história e cultura afro-brasileira e africana ressignificada, recriada e reterritorializada nos espaços quilombolas Pinhões efetuando um resgate do processo histórico que determinou a chegada dos negros em Pinhões, bem como o resgate das manifestações culturais e/ou artísticas da comunidade quilombola de Pinhões, tais como: capoeira, balaieiras, cozinheiras, paneleiras, congado e outros, ressaltando-se assim a importância do papel da mulher negra na comunidade de Pinhões, das paneleiras, baladeiras às práticas de sustento atual para os alunos da Escola Estadual Padre João de Santo Antônio (PAJOSA), bem como a comunidade escolar, que está situada no território quilombola da Comunidade de Pinhões.</p>
Avaliação dos resultados	<p>Ao realizarmos nossa pesquisa chegamos à conclusão de que o conceito de identidade quilombola se dá a partir das representações e interpelações, nas quais, os sujeitos estão inseridos. E, com base em suas identificações com valores e significações construídos socialmente, pelo reconhecimento dos sujeitos como grupo, por compartilharem histórias, valores, costumes que os remetem a um passado comum. E, portanto, a uma identidade compartilhada. Assim, a identificação como quilombola está também inserida num movimento de reconstrução e valorização da identidade negra e do significado do que foi a escravidão e seus impactos ainda hoje. A afirmação da identidade quilombola implicou numa releitura da trajetória do negro no Brasil, que já não é visto apenas sob o viés da subalternidade e sim, como sujeito que buscou formas de resistir à opressão. E, ainda luta pelo fim da desigualdade racial, do preconceito e da discriminação.</p>

Fonte: elaborado pela autora.

Inspiradas na perspectiva da sociologia das ausências e das emergências de Boaventura de Sousa Santos, observamos nos planos e nas narrativas construídas pelas docentes e pelos docentes entrevistados elementos que concorrem para a expansão do presente (das experiências vividas no território quilombola) e a contração do futuro, concebendo possibilidades plurais e concretas (SOUSA, 2019) a partir da investigação de alternativas que façam da EEQ um espaço de materialização da pedagogia da diversidade, como uma pedagogia emancipatória (GOMES, 2017). Além disso, eles trazem apontamentos acerca do processo que aqui estamos denominando de docência territorializada. Processo esse que decorre da encruzilhada constituída pelo intercruzamento das políticas públicas educacionais e as demandas específicas do território quilombola. Assim, há nestes planos de ação o registro dos saberes possíveis advindos do território de Pinhões. As territorialidades descritas nos planos evocam outro modelo educacional onde o conhecimento circula entre as práticas diárias da comunidade e as formas de vida das pessoas do quilombo. E a escola é demarcada como o espaço onde há a possibilidade de manejar essas territorialidades de forma a expandir as aprendizagens das estudantes e dos estudantes.

Além das entrevistas e dos Planos de Ação acima mencionados, também consideramos neste tópico o material coletado em nosso trabalho de campo quando acompanhamos a feira de cultura em 2019, realizada como ponto culminante dos trabalhos desenvolvidos na escola por todos os docentes, efetivos e designados, quilombolas ou não quilombolas, moradores ou não da comunidade. Também estamos considerando os dados da netnografia realizada onde foram coletados no Facebook e Instagram da escola, imagens de trabalhos conduzidos pela escola em tempos de pandemia. Ao trazer esses dois momentos para compor este tópico, buscamos exemplificar como a escola quilombola de Pinhões vem se organizando *a partir e para além do “preferencialmente quilombola”*.

Em novembro de 2019 estivemos na EEPAJOSA acompanhando a feira de cultura onde os trabalhos realizados ao longo do ano foram apresentados em um evento aberto ao público. Ao chegar a Pinhões, numa manhã de sábado, foi possível perceber que a escola tem um lugar de destaque no território. Quer seja por sua localização geográfica, no alto de uma ladeira próxima à igreja católica, quer pela forma como passa a fazer parte do cotidiano da comunidade por meio de atividades escolares que buscam o diálogo e a interação com o território. Na ocasião, notamos o movimento no entorno da escola, com pessoas de várias idades chegando para as atividades programadas, o que indicava a boa recepção do evento por parte da comunidade. Naquele mesmo dia, a diretora da escola nos recebeu e nos apresentou ao de professoras e professores que se preparavam para ir para as salas onde os trabalhos produzidos

pelos estudantes seriam expostos. Aproveitou-se a ocasião deste encontro para uma breve exposição aos docentes do projeto de pesquisa desta tese. Considerava-se na ocasião a possibilidade de acompanhar mais de perto, em campo, a atuação docente no chão da escola. Recurso metodológico não utilizado devido às medidas de isolamento exigidas pela pandemia, como já relatamos anteriormente. Registramos aqui, todavia, a receptividade do corpo docente da escola em relação à participação em nossa pesquisa.

A feira teve como foco apresentar um panorama dos trabalhos realizados com a temática étnico-racial. Entre atividades relacionadas às comidas típicas, personalidades negras brasileiras, apresentações de teatro sobre momentos da história dos negros escravizados e manifestações culturais de congado e *rap*, chamou-nos a atenção os cartazes, e cantinhos com nomes de moradores da comunidade, objetos de produção artesanal e fotos de estudantes com idosos da comunidade, fugindo muito do que corriqueiramente vemos nos eventos realizados em novembro, em razão do Mês da Consciência Negra em escolas regulares, observamos que os trabalhos ali expostos não foram feitos “sobre a comunidade”, mas sim, “feitos na comunidade”.



Figura 22 - Trabalhos produzidos por estudantes do ensino fundamental da EEPAJOSA apresentado na feira de cultura 2019

Fonte: foto da autora desta tese.

As estudantes, os estudantes circularam ao longo do ano pela comunidade, visitando moradores de Pinhões, seus vizinhos, e procurando conhecer as histórias de vida, as práticas e

tradições que senhores e senhoras de Pinhões produzem e guardam em suas lembranças. As práticas de sustentação, registradas na dissertação de Silva (2020), são narradas também nas produções de crianças e adolescentes que, sob a orientação de suas professoras, seus professores, fizeram das ruas e casas de Pinhões a extensão dos bancos escolares.

Em cada canto de uma das salas da escola um pouco da história da comunidade, contada aos estudantes por pessoas mais velhas. Desse encontro geracional, a “escola-fronteira” Padre João de Santo Antônio faz um importante registro, do trabalho das panelerias e bordadeiras, das cozinheiras, balaieiras de Pinhões. Um registro histórico, feito por crianças da comunidade. Ouvir meninas e meninos contarem com suas palavras de crianças as histórias que ouviram sentadas no sofá da casa de senhoras da comunidade, perceber que essas crianças passam a partilhar uma identidade territorial a partir desta vivência foi-nos o momento mais caro deste momento em campo.



Figura 23 - Trabalhos produzidos por estudantes do ensino fundamental da EEPAJOSA apresentado na feira de cultura 2019

Fonte: foto da autora desta tese.



Figura 24 - Trabalhos produzidos por estudantes do ensino fundamental da EEPAJOSA apresentado na feira de cultura 2019

Fonte: foto da autora desta tese.

O registro marca a representatividade quilombola no chão da escola. O evento marcou também o início da pesquisa que, assim como a própria escola, teve que se reinventar devido à pandemia. As visitas e entrevistas que deveriam acontecer ao longo do 1º semestre de 2020 foram substituídas por visitas às redes sociais da escola, pela leitura dos PET produzidos pela SEE/MG em busca de elementos que nos dissessem sobre a atuação docente na escola, mesmo em tempos de isolamento e ensino remoto. E, foi assim que chegamos ao registro, nas páginas do Facebook do trabalho realizado com estudantes do ensino fundamental “O quilombo aos meus olhos”. Um concurso cultural de fotografias como fonte de narrativa, de produção textual para além do texto escrito, sobre a comunidade.

Os estudantes, as estudantes deveriam registrar em uma foto da comunidade Pinhões a seus olhos. As fotos foram publicadas na página da escola e todos poderiam votar. A mais votada seria premiada. Uma forma de estimular, no ensino remoto, a produção textual, a partir da vivência do território por parte dos estudantes. A escola-fronteira sob as raias da tecnologia faz o fluxo de diálogo entre o ensino e o território.



Figura 25 - Fotografia do concurso “O quilombo aos meus olhos”, ação produzida pela EEPAJOSA no período do ensino remoto de 2020.

Fonte: Facebook da escola.

A docência em Pinhões, na pandemia, enfrenta também os desafios postos globalmente à educação. Acesso à internet, adaptação de material para o ensino em casa. Levar para as casas dos estudantes material e informação escolar. Evitar o abandono escolar, minimizar a ausência da relação diária entre estudante e professora, professor.

No início do ano, como eu moro do outro lado do rio, eu tive que pagar em torno de 1.200 reais pra colocar postes de eucalipto pra chegar internet a fibra aqui. Eu cheguei até na operadora pessoalmente porque com a... No caso era só eu e minha prima, e como era só dois moradores, nós vivíamos com a internet a rádio, que era por sinal, aí teve uma briga com o pessoal lá, e desceram antena, no que desceram a antena, o sinal parou de chegar pra gente do outro lado do rio e a gente acabou ficando desde dezembro sem internet nenhuma (Adriano).

O primeiro PET que que fiz? Eu coloquei no meu carro e fiz questão de levar em casa por casa de primeiro ao quinto ano. Aí eu levava e explicava. Falava: “Olha, as atividades agora serão assim, né? Eu tô entregando primeiro, mas depois eu vou entrar em contato para vocês busca, levarem esse pra mim na escola e buscarem o segundo impresso, então desde o ano passado, o primeiro ao quinto ano recebeu todos os PETs impressos (Paola).

Os três momentos registrados nesta seção – A elaboração do plano de ação por docentes da comunidade de Pinhões, a feira de cultura e o trabalho desenvolvido em tempos de pandemia trazem-nos aspectos que dizem tanto dos repertórios acionados pelas docentes, pelos docentes quanto da forma como esses repertórios se constituem a partir da relação desse docente com o território de Pinhões. Tanto pelas marcas da territorialidade presentes na elaboração dos dois planos de ação e na forma como a feira de cultura foi pensada e organizada, quanto pelos movimentos de mobilização dos estudantes para o trabalho escolar durante a pandemia demonstram uma atuação docente aberta ao novo e em diálogo com a realidade da comunidade. Há, portanto, pistas nas atuações docentes observadas, de uma construção pedagógica engajada. E, em nossa leitura, esse engajamento, dado de modos distintos para cada docente com base em sua vivência do e no território, revela-se como ponto importante em uma perspectiva territorializada de docência.

5.3 Da docência no quilombo à docência quilombola

Nas duas seções anteriores observamos que há, nas narrativas das docentes e dos docentes entrevistados, aspectos sobre a formação docente, valorização financeira e percalços da carreira que são comuns às análises sobre a profissão. Observamos, contudo, aspectos muito peculiares à atuação em uma escola quilombola. Partindo dessa observação, e considerando a questão central que orienta este capítulo “quem é/pode ser professora, professor quilombola”, procuramos, nesta seção, construir uma reflexão sobre a docência no quilombo e a possibilidade de uma docência territorializada, ou seja, de uma docência quilombola.

Conforme destacado ao longo desta tese, a EEQ localiza-se numa perspectiva contra-hegemônica em relação ao modelo educacional calcado no paradigma epistemológico da Modernidade ocidental. Sob a inspiração das lutas dos movimentos sociais, em especial os Movimentos Negro e Quilombola, evidenciou-se que o sistema educacional brasileiro está sob a égide de um universalismo que subalterniza saberes outros que não os eleitos pelo olhar homogeneizante do colonizador europeu. A denúncia feita pelos movimentos sociais acerca da violência colonial (de onde provêm as invisibilizações que caracterizam a organização curricular, metodológica e pedagógica das escolas) aponta para a necessária reconfiguração dos processos políticos, a fim de que assegurem o direito à educação numa perspectiva ampliada da justiça, conforme defende Fraser (2003).

Assim, a EEQ disputa não somente a ampliação do acesso à educação nos territórios, mas luta por outro currículo (ARROYO, 2012), no qual haja o reconhecimento da identidade

quilombola e suas territorialidades. Dessa forma, a constituição de uma docência territorializada, uma das prerrogativas para a organização do ensino em escolas em território quilombola, se insere nas disputas por ensino, currículo e construções de saberes que se oponham ao modelo hegemônico de herança colonial. Em suma, a docência territorializada traz à tona o potencial descolonizador dos processos educacionais.

Essa perspectiva está presente nas narrativas das professoras e dos professores entrevistados, que demarcam seu posicionamento a respeito dessa relação da docência com o território com base em sua própria relação com a comunidade de Pinhões. Ao revelarem as potencialidades epistemológicas do território advindas do contato com as produções de vida dos moradores do lugar, as docentes e os docentes destacam que “uma das tarefas [...] de uma educação que se faz como descolonização passa pela emergência de um desaprender do cânone. Essa desaprendizagem não perpassa pela negação de determinadas presenças e saberes, mas pelo destronamento [...], a desaprendizagem como um ato político e pedagógico” (RUFINO, 2021, p. 23-24), contribuindo assim para se romper com a violência e esquecimento a que foram submetidos os saberes dos povos colonizados. Todavia, além do que acaba de ser mencionado, os relatos das professoras e dos professores entrevistados ressaltaram também as ambivalências relacionadas com o pertencimento ao território suscitadas pela proposta de aplicação do critério “preferencialmente quilombola” no processo de designação de professores para as escolas quilombolas. Tanto aqueles que se autoidentificaram como quilombolas de Pinhões como os que vieram de fora para atuarem profissionalmente na escola, de uma forma ou de outra, construíram vínculo de pertencimento ao território que os convidava ao compromisso com as propostas da política de EEQ. Assim, considerou-se, nesta pesquisa, que o vínculo com o território determina os modos de engajamento das docentes e dos docentes em vista da constituição de repertórios docentes apropriados para a atuação em escolas quilombolas.

Situada num contexto mais amplo “de uma educação que se faz como descolonização”, recai então sobre a docência a demanda pela construção de novos repertórios para a atuação em escolas quilombolas. Analisando os elementos acionados pelas docentes e pelos docentes da EEPAJOSA quanto ao planejamento descrito no plano de ação resultante do curso *Afirmando direitos* e examinando os recursos utilizados para a organização da feira de cultura, percebemos como o repertório docente se amplia no sentido de trazer para o fazer pedagógico elementos próprios do território de Pinhões que permaneceriam excluídos e não reconhecidos pelo modelo educacional hegemônico. Essa mesma característica observamos na descrição do projeto “Quilombo aos meus olhos”, realizado na pandemia. Apesar de todas as limitações impostas pelo ensino remoto, verifica-se que o território continuou a ser o elemento central para a

condução do processo educacional. Enfim, chama a atenção aqui a forma como a escola, de um modo geral, buscou por meio das iniciativas de seus docentes aproximar-se das territorialidades de Pinhões e fazer o uso destas territorialidades com aspecto organizativo de sua ação pedagógica. Sob a inspiração de Taylor (2013), podemos recorrer à noção de *performance* para iluminar todo esse esforço consignado no conjunto de elementos acionados pelas professoras e pelos professores que atuam na escola de Pinhões partir de sua prática e de sua vivência para a composição de seu repertório docente. De acordo com o que Taylor (2013, p. 45):

Ao levar a performance a sério, considerando-a um sistema de aprendizagem, armazenamento e transmissão de conhecimento, os estudos da performance nos permitem ampliar o que entendemos por ‘conhecimento’. Esse gesto, para começar, pode nos preparar para desafiar a preponderância da escrita nas epistemologias ocidentais.

Assim, ainda segundo a autora, embora a relação entre arquivo e repertório não estejam, por definição, em situação de contraposição, “há uma vantagem em se pensar um repertório performatizado por meio da prática (como dança, teatro, canção, ritual, testemunho, práticas de cura, trilhas de memória, e de muitas outras formas de comportamento repetíveis) como algo que não pode ser abrigado ou contido no arquivo” (2013, p. 72). Ao contemplar a memória incorporada e não tanto a memória arquivada, a aproximação entre repertório e *performance* requer presença, participação, enfim, um envolvimento no processo de produção do conhecimento. Nesse sentido, entender o repertório docente, tal qual o que encontramos ao analisarmos a atuação dos professores no território quilombola Pinhões, como um repertório performatizado implica situá-lo num registro que, partindo do envolvimento com o território, comunica sentido ao conhecimento e dá visibilidade a todo um espectro de atitudes e valores que acrescentam profundidade histórica às reivindicações e lutas atuais em favor de uma educação territorializada.

No cerne de uma docência e territorializada, encontramos a dimensão do engajamento. Sob essa perspectiva, ancoradas nas proposições de Hooks (2017), passamos a ler a docência no território quilombola sob o prisma da pedagogia engajada:

A pedagogia engajada necessariamente valoriza a expressão do aluno. [...] Quando a educação é a prática da liberdade, os alunos não são os únicos chamados a partilhar, a confessar. A pedagogia engajada não busca simplesmente fortalecer e capacitar os alunos. Toda sala de aula em que for aplicado um modelo holístico de aprendizado será também um local de crescimento para o professor, que será fortalecido e capacitado por esse processo (HOOKS, 2017, p. 34).

As entrevistas fizeram surgir aspectos do modo como as docentes e os docentes se comprometem com a educação na escola da comunidade, de modo crítico, visto que destacam

exigências éticas da profissão e, no tocante à especificidade da EEQ, salientam a responsabilidade para com os estudantes, sobretudo no que se refere à construção de práticas que valorizem a identidade quilombola das crianças e adolescentes. Assim, ao observarmos nos trechos que aqui trouxemos, a narrativa de como as docentes e os docentes passam a pensar sua prática e como incorporam marcas da territorialidade em seus repertórios, observamos também como vivenciam o “desafio da autoatualização”, ou seja, o desafio de se abandonar o desejo de dominar em vista de assumir a tarefa de se criar um ambiente educacional emancipador por meio de práticas pedagógicas que envolvam os alunos, as alunas, proporcionando-lhes maneiras de saber que aumentem sua capacidade de viver profunda e plenamente (HOOKS, 2017, p. 36). Ao aceitarem esse desafio, ao se perceberem com necessária a interlocução de sua prática com aspectos próprios do território quilombola essas, esses docentes assumem a particularidade trazida pela política de EEQ para o exercício de seu ofício.

Por fim, agora à luz de Arroyo (2012, p. 21), pode-se dizer que há, no processo de configuração da docência no território quilombola, um componente de “afirmação profissional” que passa pelo orgulho profissional e realização pessoal do ofício do magistério.

Uso o termo “ofício de mestre” tentando aproximar-me destes processos que me parecem extremamente significativos para a construção social do magistério básico. Recuperando esse termo, quero destacar que está em jogo a defesa do seu antigo significado, que vê no pedagogo, no educador, ou no mestre um homem, uma mulher que tem um ofício, que domina um saber específico. Ter um ofício significa orgulho, satisfação pessoal, afirmação e defesa de uma identidade individual e coletiva. De uma identidade social do campo de sua atuação (ARROYO, 2012, p. 21).

As trajetórias de vida e o percurso de formação profissional das docentes e dos docentes entrevistados exemplificam esse orgulho e essa satisfação pessoal, sobretudo quando aproximam essa satisfação pessoal do exercício profissional no território. Considerando o questionamento de Arroyo (2012, p. 25) segundo o qual “a questão passa a ser que vento sopra e quem controla hegemonicamente o vento que fará girar os mestres, que definirá o perfil, o currículo”, pode-se dizer então que a política de EEQ trouxe à docência “outros ventos” (ARROYO, 2012) que passam a mover a concretude desse ofício na escola da comunidade quilombola. A pesquisa realizada nos aponta que é na prática docente e na vivência desta prática a partir do território que a docência se “humaniza”:

O ideal de humanidade vem variando com o avanço civilizatório, com as lutas pelos direitos. [...] A educação Básica universal como direito situa-se nessa história de luta pelo direito de todos a sermos humanos. Este é o fio condutor das lutas sociais e políticas pelos direitos humanos, ou melhor, pelo direito básico, universal, a sermos plenamente humanos. Reduzir essa tensa história do direito à Educação Básica Universal ao domínio de habilidades, saberes, competências pontuais é empobrecer essa história. É empobrecer o ofício dos profissionais deste direito. [...] A recuperação

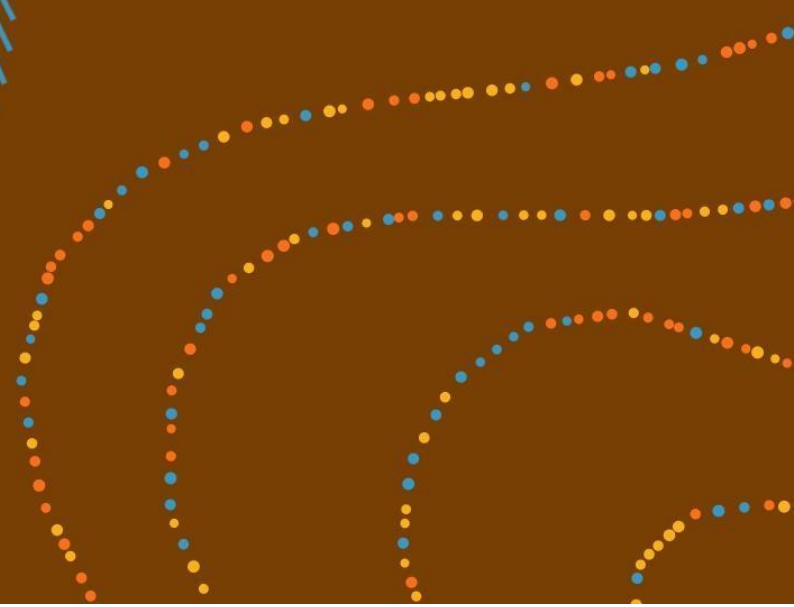
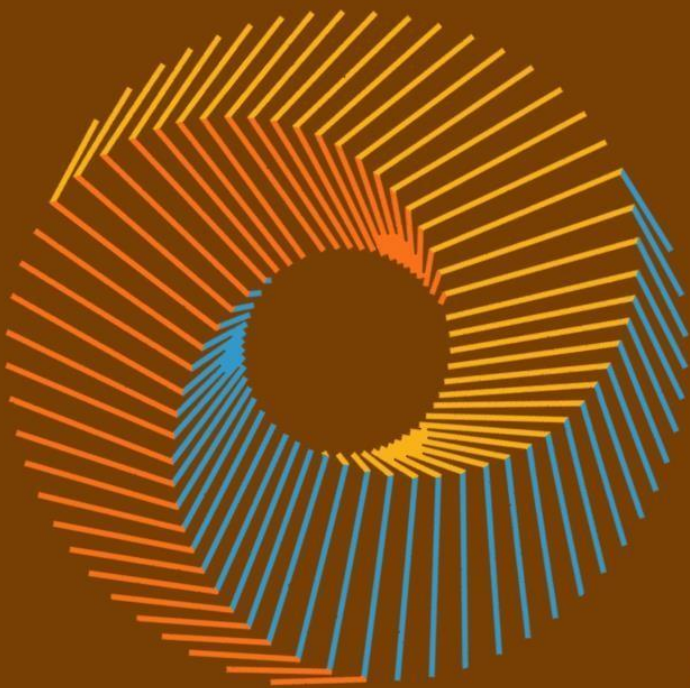
do sentido de nosso ofício de mestre não passará por desprezar a função de ensinar, mas reinterpretá-la na tradição mais secular, no ofício de ensinar a ser humanos. [...] Não aprendemos a ser humanos sem a relação e o convívio com outros humanos (ARROYO, 2012, p. 54).

A nosso ver a constituição de uma docência quilombola fundamenta-se numa relação com o território que conduz à reinterpretação do próprio ofício da docência. Ensinar em uma escola quilombola exige da professora, do professor a compreensão acerca da garantia do direito à educação para o território e convida às vivências próprias de uma docência territorializada que, em última instância, é uma docência humanizada na qual a escola surge como o “tempo-espaço” do encontro (ARROYO, 2012), como o entrelugar (BHABHA, 1998) favorável para uma articulação fecunda entre política educacional, território e docência.

The top left corner of the page features several decorative, curved lines composed of small, colored dots in shades of orange, blue, and yellow, creating a sense of movement and depth.

CAPÍTULO 6:

CONSIDERAÇÕES FINAIS



6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O percurso trilhado na execução desta pesquisa de doutorado é marcado por um conjunto de vivências (profissionais, acadêmicas e pessoais) que trouxeram a este estudo outras perspectivas de produção. Uma pesquisa entrecortada por uma pandemia e todos os desafios que a condição de isolamento trouxe consigo. Uma reflexão analítica tecida a partir do mosaico formado pelos dados produzidos em um movimento metodológico adverso e uma escrita entremeada por sons domésticos (risos, choros, latidos de cachorro, buzinas, panela de pressão...), muito diferente de uma produção realizada aos sons de uma biblioteca universitária. O percurso investigativo guarda ainda a coexistência de muitos deslocamentos, os quais foram cruciais aos achados de pesquisa e às considerações que aqui nos dispomos a fazer.

O primeiro grande deslocamento se deu em razão de minha condição profissional no início e ao término da tese. Tendo iniciado o percurso sendo ainda efetiva na SEE/MG como analista educacional, a necessidade de afastar-me, ao longo da pesquisa participante, desse lugar da gestão política educacional levou-me a um deslocamento necessário como pesquisadora que se propôs a investigar os desdobramentos de uma política pública da qual fez parte quando de sua elaboração. Esse deslocamento se deu inicialmente com o afastamento da função e, já no fim do processo, com o total desligamento (com a exoneração do cargo público). A perspectiva de análise inicialmente lançada ao objeto de pesquisa modifica-se ao fim do processo.

Outro deslocamento realizado se deu em razão das escolhas metodológicas. A impossibilidade de desenvolver uma etnografia na comunidade quilombola e com professoras e professores que atuam na escola da comunidade exigiu-me renunciar a alguns objetivos inicialmente pensados no projeto de doutorado. A vivência do território deu lugar a um procedimento de pesquisa em redes sociais, e as entrevistas narrativas foram substituídas por reuniões pelo *Google Meet* ou conversas pelo *WhatsApp*. Ler os dados encontrados demandou a renúncia de alguns pontos considerados valiosos, no âmbito pessoal, para a realização do processo de doutoramento.

Por fim, fez-se necessário um deslocamento diário entre as funções sobrepostas a esse processo. Mulher negra, mãe, trabalhadora e pesquisadora. Deslocar-me entre essas funções, movimento necessário, mas nem sempre possível, configurou-se como aspecto de relevância que deixo aqui registrado, já que o produto final expresso nesta tese se deu nos hiatos formados e decorrentes desses deslocamentos.

Feitas essas ponderações, tomo como ponto de partida para a escrita das considerações finais a tríade conceitual que conduziu nosso processo investigativo. De forma articulada,

“políticas públicas educacionais”, “território quilombola” e “docências” compuseram o espectro analítico que construímos em torno da EEQ. Os achados da pesquisa demonstraram que a atuação educadora do Movimento Negro e Quilombola reverberaram na forma como a SEE/MG pautou sua agenda governamental, na gestão 2015-2019, sob a gestão de uma mulher negra e militante, de modo que figurassem, entre a formulação política, ações com caráter de reconhecimento da identidade quilombola. A produção observada no interstício entre as políticas públicas educacionais e as demandas dos Movimentos Negro e Quilombola tornou-se axial para nossa compreensão acerca da EEQ que ganha concretude a partir da percepção docente acerca dos repertórios necessários a essa educação.

Na primeira etapa desta pesquisa, ao analisarmos as produções acadêmicas que investigam a EEQ, encontramos, nas teses e dissertações analisadas, a presença de reflexões sobre as políticas públicas, território quilombola e docências como elementos constituintes da narrativa sobre essa modalidade de ensino. Observamos, nas pesquisas analisadas, que as demandas e lutas sociais pela educação em conjunto com as análises acerca das normativas educacionais e a forma com essas normativas chegam às escolas são aspectos preponderantes na análise do cenário político educacional que pauta a constituição da modalidade. Também foi observado nas pesquisas que o território quilombola é acionado por meio da leitura acerca das marcas da cultura, memórias e religiosidade expressas nos contextos analisados, sendo esses conceitos preponderantes para a concretização das proposições das diretrizes que orientam a modalidade. Também a forma como se processam as lutas sociais nas relações estabelecidas nesse território marca o entendimento desses estudos sobre a modalidade recém-instituída. As pesquisas analisadas demonstraram que o território traz à docência a exigência de outros repertórios possíveis para a organização da atuação pedagógica na escola em comunidade quilombola, ainda, essa atuação, conforme observado nessas pesquisas, é marcada pelo vínculo estabelecido com o território, sendo esse vínculo um aspecto importante para analisarmos os modos de engajamento assumidos por essa docência no território.

Já na etapa de pesquisa de campo, que, nesta tese, assumiu o formato de pesquisa participante, passando pelo levantamento netnográfico, e tendo sido finalizado com a pesquisa *in loco*, observamos aspectos que corroboram com a perspectiva analítica assumida na elaboração conceitual da tríade. Os dados encontrados sobre a narrativa política da SEE/MG demonstram a articulação entre as demandas do Movimento Negro e do Movimento Quilombola em torno da ampliação da concepção do direito à educação. A pasta de Educação, em sua gestão 2015-2019, esteve sob o comando de uma gestora com histórico de militância política no Movimento Negro mineiro, aspecto que, de forma comparativa a outras gestões, as

quais pude acompanhar em razão de minha atuação profissional, foi decisivo para que, aliado ao cenário político do momento, as agendas governamentais se abrissem a pautas sociais trazidas por esse movimento. Decorrente dessa abertura, observamos o processo que propiciou a criação do Grupo de Trabalho Educação Escolar Quilombola e das resoluções de escolha de diretores e vice-diretores, e designação de docentes sob orientação prerrogativa preferencialmente quilombola. Também decorrente dessa abertura da agenda política no Estado, observamos a criação da Comissão Permanente da Educação Escolar Quilombola, instância que, assim como as resoluções de designação, permanecem na estrutura da política educacional do Estado, mesmo após a saída dessa gestora da pasta. É também nesse momento de abertura das agendas políticas da educação em Minas Gerais que se encontra a iniciativa de formação docente, em âmbito de atualização, na perspectiva da EEQ. A ação foi idealizada e realizada pela FaE/UFMG. Ao analisarmos os planos de ação produzidos pelas participantes e pelos participantes, na versão de 2018 do curso, observamos que conceitos com cultura, memória, ancestralidade, identidade e território são trazidos à discussão sobre a organização curricular das escolas quilombolas e, ao fazê-lo, promove uma reflexão acerca dos modos como a escola se organiza e é pautada por estruturas colonialistas que usam do epistemicídio para subalternizar outras formas de produção de saberes e outras racionalidades produtoras de conhecimento.

Ao analisarmos o cenário educacional mineiro, deparamo-nos com uma singular condição política no tocante à EEQ. Encontramos, no Sistema Estadual de Ensino, mecanismos normativo-burocráticos favoráveis à implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. Condição essa que demonstra a especificidades desta modalidade, antes submersa nas discussões sobre a educação do campo, e que ganha espaço nas frestas que se formam entre as intenções de governo do período e a atuação militante do Movimento Negro e quilombola que se faz presente na estrutura organizativa do Estado. Diante dessa constatação passamos, no movimento metodológico construído na tese, para a análise de incidência desta política no chão de uma escola estadual em território quilombola. A escolha da Escola Estadual Padre João de Santo Antônio, da comunidade de Pinhões, no Município de Santa Luzia-MG, deu-se tanto pelo movimento estabelecido na pesquisa participante, durante minha participação no curso *Afirmando direitos*, quanto, pela proximidade com esse território mediante a relação estabelecida com uma pesquisadora do grupo de pesquisa e quilombola de Pinhões. A fase que se seguiu a essa escolha, as entrevistas, embora realizadas em contexto de isolamento social devido à pandemia de covid-19, trouxe-nos elementos que ajudaram na composição dos dados acerca da modalidade. As professoras e os professores entrevistados

falam sobre suas experiências profissionais na escola da comunidade de Pinhões e produzem uma narrativa acerca de como essas experiências se dão na confluência entre suas relações pessoais de vínculo com o território e suas impressões sobre aspectos deste território que podem compor o repertório para a atuação docente.

O engajamento docente foi o aspecto de destaque percebido na análise das entrevistas realizadas. Quer seja pelo pertencimento ao território, ou pelo vínculo identitário estabelecido com a comunidade, quer pela percepção da função da escola dentro do território e da necessidade de assumir o compromisso de uma educação comprometida com esse território, observamos modos de engajamento que dizem de uma docência territorializada. Sob esse ponto, as tensões e conflitos decorrentes dos desdobramentos da prerrogativa “preferencialmente quilombola”, sinalizaram a esta tese outra perspectiva analítica a ser considerada nas pesquisas sobre a EEQ, a docência quilombola não necessariamente se faz apenas pelo pertencimento ao território, se constrói a partir dos modos de engajamentos que se fazem na relação estabelecida com a escola na comunidade, contudo, o pertencimento ao território e a identidade quilombola redimensionam politicamente a ação docente. Contudo, a presença na escola no território quilombola de professoras e professores da própria comunidade impõe à modalidade uma outra perspectiva que tensiona o campo das políticas públicas educacionais. Perspectiva essa que confronta as estruturas organizativas e normativas dos sistemas de ensino no que tange à própria constituição de seus quadros de profissionais frente às questões da representatividade das identidades e suas especificidades colocando em reflexão as pautas das desigualdades e exclusões sob as quais essas estruturas foram constituídas.

Os dados encontrados nesta tese demonstram a dimensão política que se constitui a partir da prerrogativa “preferencialmente quilombola”. Ser quilombola e atuar em uma escola no próprio território marcam politicamente a constituição de outros repertórios para a educação básica e delineiam uma forma de engajamento docente intrinsecamente ligada à identidade quilombola. Observamos então, a partir da análise destes dados, um fenômeno que nomeamos aqui de docência territorializada, que nasce na encruzilhada que se forma a partir das políticas públicas educacionais e o encontro com o próprio território quilombola.

Essa compreensão alimenta nosso entendimento sobre a escola como *fronteira* no território quilombola. A escola faz-se no território como espaço onde se constrói novos sentidos para a educação, onde a prática docente se vê diante de outros repertórios possíveis e onde “os de dentro e os de fora” se encontram e passam a tecer as possibilidades de uma nova modalidade. O entrelugar é a categoria que nos auxilia nesta compreensão. A escola em comunidade quilombola tem a possibilidade de assumir-se como espaço decorrente do

entrecruzamento entre as políticas públicas e o território. A docência territorializada se faz no cruzo destas duas perspectivas. Do vínculo estabelecido com esse território, e, sobretudo, a partir do pertencimento a esse território, tem-se o engajamento que traz à atuação docente uma possibilidade emergente de atuação na fronteira das disputas pela ampliação do direito à educação. A modalidade configura-se nessa perspectiva como o revide político-epistemológico à atual estrutura educacional calcada nos preceitos colonialistas de exclusão, subalternização e invisibilização dos saberes, da história e da cultura dos sujeitos outros. Em resposta à violência colonial que apregoa o “esquecimento” de outras identidades que não a do colonizador, a modalidade EEQ apresenta-se como encruzilhada política decorrente das lutas dos movimentos sociais. A escola na comunidade se constrói na fronteira apresentada pelas demandas que advém do território, é o entrelugar. Onde não se espera a substituição de um currículo por outro, mas onde há a disputa pela coexistência de saberes. É o entrelugar onde, das ausências, surge a possibilidade do “vir a ser” de novos conteúdos escolares.

Assim como na Pedagogia da Encruzilhada, a EEQ se molda às margens da educação tradicional, nas frestas de um sistema educacional conformado pelas estruturas colonialistas. É na transgressão histórica, epistemológica e política ao sistema tradicional e na confluência de outras racionalidades a proposta política da modalidade se consolida. Essa confluência ocorre conforme o território quilombola passa a ocupar lugar na forma como o fazer pedagógico em escolas da comunidade é pensado. A identidade quilombola é acionada na própria organização da modalidade, quer seja na forma como o trabalho com os conteúdos escolares é repensado, quer no caso do Sistema Estadual de Ensino de Minas Gerais, nos mecanismos adotados para a composição do corpo docente e demais profissionais da escola.

O encontro com o território Quilombola impacta na forma como as docentes e os docentes passam a refletir sobre sua atuação. Nesse sentido, a pesquisa demonstrou que vínculo e engajamento são pontos que incidem sobre o repertório e atuação docente na modalidade EEQ. Os achados de pesquisa nos demonstraram haver, modos de engajamento com as demandas da EEQ, mesmo não havendo o vínculo de pertencimento ao território de Pinhões, contudo, o pertencimento ao território quilombola redimensiona politicamente esse engajamento já que traz em si a tônica da representação.

Observamos, a partir da análise dos dados, uma dinâmica de territorialização da docência que se soma ao movimento emancipatório convocado pelos movimentos sociais. Esse movimento emancipatório corresponde ao “revide” estabelecido no campo das políticas públicas educacionais aos processos instaurados pelas lógicas de desigualdade, exclusão e subalternidade que sustentam a violência do epistemicídio do qual decorre o modelo tradicional

de educação escolar no contexto brasileiro na medida em que traz outras lógicas e outras racionalidades a serem consideradas na constituição de políticas para e das diversidades. A concepção de uma docência territorializada dialoga, portanto, com essa perspectiva emancipatória.

É neste movimento emancipatório que se estabelece a disputa em torno do direito à educação e sua ampliação tendo como parâmetro a representação. A construção de outros padrões epistemológicos e políticos para a organização das escolas que atendem às comunidades quilombolas perpassa a representação simbólica e material da identidade territorial, cultural e política dessas comunidades no sistema educacional. O território quilombola é a expressão de outras racionalidades. O campo da política pública educacional, ao normatizar a criação de uma modalidade de ensino que considere as especificidades culturais, históricas e territoriais das comunidades quilombolas, traz para as estruturas burocráticas e normativas uma leitura bidimensional de justiça social na qual as dimensões materiais e simbólicas são convocadas para remediar (FRASER, 2019) as desigualdades expressas no acesso à educação.

No caso da política educacional em Minas Gerais, observamos essas duas dimensões. A identidade quilombola passa a ser considerada no alcance didático, metodológico e curricular de suas dimensões simbólicas e materialmente na forma como se concretiza. Quer seja pela presença da identidade quilombola representada na figura de professoras e professores quilombolas que passam a integrar a equipe, quer pela realização de ações escolares em que a comunidade é colocada em diálogo com escola, por meio da socialização de suas territorialidades, observamos a representação simbólica e material da identidade quilombola na escola quilombola.

A prerrogativa “preferencialmente quilombola”, instituída no contexto da política de EEQ de Minas Gerais, traz à cena tensões e conflitos que enfocam o confisco de uma identidade e o processo insurgente de sua ressignificação. Ser quilombola, ser professora, professor quilombola, mais que disputar um espaço funcional na instituição escola, diz da existência de uma identidade no campo político, uma existência em disputa. É uma disputa que marca o processo de reconhecimento das comunidades quilombolas, seus territórios e territorialidades. Essa disputa encontra-se no centro da encruzilhada. As denominações “escola quilombola”, “docência quilombola”, “educação quilombola” refletem as possibilidades presentes nessa encruzilhada.

A EEQ define-se, portanto, não como o ponto de chegada da política educacional de reconhecimento da identidade quilombola, mas como entrelugar no qual se encontram as

demandas políticas dessas comunidades em torno de suas especificidades históricas e culturais. É o “vir a ser” da educação básica, mostrando o potencial emancipatório da educação apregoado pelos movimentos sociais. A docência territorializada, nessa toada, guarda em si também o potencial emancipatório de se fazer decolonial; articuladora de processos educacionais construídos sob a lógica de outras racionalidades e conformadora de outras epistemologias possíveis.

The background is a solid dark orange color. It features several decorative elements: three curved lines of small dots in orange and blue, starting from the top left and curving downwards; a central circular pattern composed of many thin, parallel lines in orange and blue, radiating from a dark center; and three more curved lines of small dots in orange and blue, starting from the bottom right and curving upwards.

REFERÊNCIAS

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de. **Quilombos e as novas etnias: é necessário que nos libertemos de definições arqueológicas**. Vitória: ABA, 1999.
- ALVES, Ediléia de Carvalho Souza. **Tornar-se uma escola quilombola: caminhos e descaminhos de uma experiência no Quilombo Santa Rita do Bracuí, Angra dos Reis-RJ**. 2019. 287 f. Tese (Doutorado em Educação) – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/43399/43399.PDF>. Acesso em: 23 jul. 2022.
- AMORIM, Mariana Alves; SALEJ, Ana Paula; BARREIROS, Brenda Borges Cambraia. “Superdesignação” de professores na rede estadual de ensino de Minas Gerais. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 23, e230053, 2018.
- AMORIM, Priscilla Mona de. **Latas d’água nas cabeças: percepções sobre a água na comunidade quilombola de Mata Caval**. 2017. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2017.
- ARAÚJO, Lais Gois de. **A prática educativa da mandiocada nas comunidades quilombolas Tabuleiro dos Negros e Sapé – Alagoas**. 2019 108 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Fundação Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2019.
- ARRETCHE, Marta. Dossiê agenda de pesquisas em políticas públicas. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 18, n. 51, p. 7-10, fev. 2003.
- ARROYO, Miguel Gonzáles. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2012.
- ARROYO, Miguel Gonzáles. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis: Vozes, 2017.
- ARROYO, Miguel Gonzáles. Pedagogias em movimento: o que temos a aprender dos Movimentos Sociais?. **Currículo sem Fronteiras**, Belo Horizonte, v. 3, n. 1, p. 28-49, jan./jun. 2003.
- ARROYO, Miguel Gonzáles. Políticas educacionais, igualdade e diferenças. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Goiânia, v. 27, n. 1, p. 83-94, jan./abr. 2011. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/19969/11600>. Acesso em: 30 jul. 2022.
- AZEVEDO, Janete M. Lins. **A educação como política pública**. Campinas: Autores Associados, 2004.
- BARREIROS, Brenda Borges Cambraia. **Um panorama da situação docente na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais (REE-MG): o espaço ocupado pelo professor designado**. 2016. 90 f. Monografia (Graduação em Administração Pública) - Escola de Governo Professor Paulo Neves de Carvalho, Fundação João Pinheiro, Belo Horizonte, 2016.
- BARROSO, Sandra Helena. **Congo do Divino Espírito Santo, de Pinhões, MG: abertura de um Reinado por Mulheres**. 2016. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em

Ciências da Religião, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Repensando a pesquisa participante. **Em Aberto**, Brasília, v. 3, n. 20, abr. 1984.

BRASILEIRO, Danielma da Silva Bezerra. **Da escola no quilombo à escola do quilombo: a prática pedagógica como elemento substancial para fortalecer sentidos de pertencimentos identitários**. 2017. 155 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Diversidade) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2017.

BRASILEIRO, Margareth da Silva. **Saberes afro-brasileiros e educação sensível em cartografias amazônicas: vozes de Jambuaçu-PA**. 2019 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Pará, Belém, 2019.

BUTLER, Judith. **Relatar a si mesmo: crítica da violência ética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

CAMPOS, Jocimar Jesus de. **As narrativas míticas da comunidade quilombola de Morrinhos / Poconé / MT e os fazeres escolares**. 2017. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2017.

CAPELLA, Ana Cláudia. Perspectivas teóricas sobre o processo de formulação de políticas públicas. *In*: HOCHMAN, Gilberto; ARRETCHE, Marta; MARQUES, Eduardo (Orgs.). **Políticas públicas no Brasil**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2007. p. 81-122.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. 2005. 339 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

CARNEIRO, Edison. **O Quilombo dos Palmares**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1966.

CARRIL, Lourdes de Fátima Bezerra. Quilombo, território e geografia. **Agrária**, São Paulo, n. 3, p. 156-171, 2006.

CARVALHO, Francisca Edilza Barbosa de Andrade. **Educação escolar quilombola na Comunidade Baixo - Barra do Bugres/MT: avanços e desafios**. 2016. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2016. Disponível em: https://ri.ufmt.br/bitstream/1/1027/1/DISS_2016_F Francisca%20Edilza%20Barbosa%20de%20Andrade%20Carvalho.pdf. Acesso em: 23 jul. 2022.

COELHO, Ana Maria Simões; DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Olhar o magistério no “próprio espelho”: o conceito de profissionalidade e as possibilidades de se repensar o sentido da profissão docente. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 30, n. 1, p. 7-34, 2017. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/10724>. Acesso em: 20 jul. 2022.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Catálogo de teses & dissertações**. Brasília: Capes, 2020. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em: 30 ago. 2021.

COORDENAÇÃO NACIONAL DE ARTICULAÇÃO DAS COMUNIDADES NEGRAS RURAIS QUILOMBOLAS. **09/01/2021**: 179 quilombolas mortos pela covid-19. Brasília: Conaq, 2021. Disponível em: <http://conaq.org.br/noticias/covid-19-boletim-epidemiologico-da-conaq/>. Acesso em: 11 nov. 2021.

CORREA, Célia Nunes. **O barro, o jenipapo e o giz no fazer epistemológico de autoria xakriabá**: reativação da memória por uma educação territorializada. 2018. 218 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Sustentável) – Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

COSTA, Laercio Farias da. **Saberes tradicionais, memória e cultura**: uma análise das práticas culturais da comunidade remanescente de Quilombo do Itacuruçá (Abaetetuba/Pará). 2019. 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Cultura) – Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura, Universidade Federal do Pará, Cametá, 2019.

CUNHA, Andréia Martins da *et al.* Articulação entre iniciação científica e promoção da igualdade racial no ensino médio: uma estratégia para políticas públicas educacionais. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as**, Guarulhos, v. 10, ed. esp., p. 230-242, jan. 2018.

CUNHA, Andréia Martins da. **Educação do campo e gestão educacional**: a construção de uma política pública dentro do sistema público estadual de educação de Minas Gerais. 2015. 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Ensino escolar brasileiro: desafios e perspectivas. **Sarmiento**, Coruña, n. 5, p. 65-76, 2001.

DECRETO n. 46.218, de 15 de abril de 2013. Cria a Comissão Permanente de Educação no Campo em Minas Gerais. Belo Horizonte: Assembleia Legislativa de Minas Gerais, 2013. Disponível em: <http://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa.html?tipo=DEC&num=46218&comp=&ano=2013>. Acesso em: 19 jul. 2022.

DIAS, Lúnia Costa. **Ser quilombola e ser de Pinhões**: dinâmicas e experiências de uma produção do lugar. 2015. 147 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

DOROTÉIO, Patrícia Karla Soares Santos. **Feminismos, redes sociais e modos de vida**: a experiência militante de jovens professoras. 2020. 321 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, da Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020.

EVARISTO, Conceição. A escrevivência e seus subtextos. In: DUARTE, Constância Lima; NUNES, Isabella Rosado (Orgs.). **Escrevivência**: a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020. p. 26-46.

EVARISTO, Conceição. Gênero e etnia: uma escre(vivência) da dupla face. *In*: MOREIRA, Nadilza Martins de Barros; SCHNEIDER, Diane (Eds.). **Mulheres no mundo, etnia, marginalidade e diáspora**. João Pessoa: Ideia, 2005. p. 201-212.

FANFANI, Emílio Tenti. Consideraciones sociológicas sobre profesionalización docente. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 99, p. 335-353, maio/ago. 2007.

FELDFELBER, Myriam. La regulación de la formación y el trabajo docente: um análisis crítico de la “agenda educativa” en América Latina. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 99, p. 444-465, maio/ago. 2007.

FERREIRA, Augusta Eulália. **Educação escolar quilombola: uma perspectiva identitária a partir da Escola Estadual Maria de Arruda Muller**. 2015. 174 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2015.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 79, p. 257-272, ago. 2002.

FRANCO, Lara Luísa Silva Gomes. **Educação quilombola, resistência e empoderamento: estudo na comunidade quilombola de São Domingos, em Paracatu (MG)**. 2018. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2018.

FRASER, Nancy. A justiça social na globalização: redistribuição, reconhecimento e participação. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, n. 63, p. 7-20, out. 2002.

FRASER, Nancy. Da redistribuição ao reconhecimento? Dilemas da justiça numa era “pós-socialista”. **Cadernos de Campo**, São Paulo, v. 15, n. 14-15, p. 231-239, 2006.

FRASER, Nancy. **Escalas de justicia**. Barcelona: Herder, 2008.

FRASER, Nancy. Reenquadrando a justiça em um mundo globalizado. **Lua Nova**, São Paulo, v. 77, p. 11-39, 2009.

FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ. **Impactos sociais, econômicos, culturais e políticos da pandemia**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2021. Disponível em: <https://portal.fiocruz.br/impactos-sociais-economicos-culturais-e-politicos-da-pandemia>. Acesso em: 21 out, 2021.

GOHN, Maria da Glória. Movimentos sociais na Contemporaneidade. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 47, p. 333-361, maio/ago. 2011.

GOMES, Flávio dos Santos. Ainda sobre os quilombos: repensando a construção de símbolos de identidade étnica no Brasil. *In*: REIS, Elisa; ALMEIDA, Maria Hermínia Tavares de; FRY, Peter. (Orgs.). **Política e cultura: visões do passado e perspectivas contemporâneas**, São Paulo: Hucitec; ANPOCS, 1996. p. 197-221.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. *In*: BRASIL. **Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal n. 10.639/03**. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Continuada e Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 39-62.

GOMES, Nilma Lino. Cultura negra e educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 23, p. 75-85, maio/ago. 2003.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis: Vozes, 2017.

GOMES, Nilma Lino. Movimento negro e educação: ressignificando e politizando a raça. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 727-744, jul./set. 2012.

GONÇALVES, Carmen Regina Teixeira. **Ser quilombola, mulher e negra**: Agência do Coletivo de Mulheres Empodere-se do Quilombo de Pinhões. 2019. 182 f. Tese (Doutorado em Educação e Inclusão Social) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. **Modernidades negras: a formação racial brasileira (1930-1970)**. Prefácio de Matheus Gato e Flávia Rios. São Paulo: Editora 34, 2021.

HAERTER, Leandro. **Narrativas quilombolas: outras histórias e pedagogias**. 2017. 204 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2017.

HAESBAERT, Rogério. Dos múltiplos territórios à multiterritorialidade. **PET Geografia**. Porto Alegre: UFRGS, 2004. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/petgea/Artigo/rh.pdf>. Acesso em: 21 jul. 2022.

HAESBAERT, Rogério. Território e multiterritorialidade: um debate. **GEOgraphia**, Niterói, v. 9, n. 17, p. 19-45, 2007. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/geographia/article/view/13531/8731>. Acesso em: 21 jul. 2022.

HERCULANO, Selene. O clamor por justiça ambiental e contra o racismo ambiental. **InterfacEHS**, São Paulo, v. 3, n. 1, p. 1-20, jan./abr. 2008.

HERCULANO, Selene; PACHECO, Tania. **Racismo ambiental: o que é isso**. Rio de Janeiro: Projeto Brasil Sustentável e Democrático; FASE, 2006.

HINE, Christine. **Virtual ethnography**. London: Sage, 2000.

HOBBSAWN, Eric; RANGER, Terence. **A invenção das tradições**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

HOOKS, Bell. Amor como ato de liberdade. Tradução de Thiago de Araújo Pinho. **Anãnsi: Revista de Filosofia**, Salvador, v. 2, n. 2, p. 277-283, 2021.

HOOKS, Bell. **Anseios: raça, gênero e políticas culturais**. Tradução de Jamille Pinheiro. São Paulo: Elefante, 2019.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

JESUS, José Nilson Silva de. **A Lei nº 10.639/2003: à luz das práticas pedagógicas em escolas quilombolas no Alto Rio Trombetas-Oriximiná/PA**. 2017. 163 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2017.

LEI n. 10.639, de 20 de dezembro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República; Casa Civil, 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2003/L10.639.htm. Acesso em: 13 jul. 2022.

LEI n. 13.467, de 13 de julho de 2017. Altera a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e as Leis nº 6.019, de 3 de janeiro de 1974, 8.036, de 11 de maio de 1990, e 8.212, de 24 de julho de 1991, a fim de adequar a legislação às novas relações de trabalho. **Diário Oficial da União**, Brasília, p. 1, 14 jul. 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13467.htm. Acesso em: 21 jul. 2022.

LEITE, Ilka Boaventura. Humanidades insurgentes: conflitos e criminalização dos quilombos. *In: ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de et al. (Orgs.). **Cadernos de debates nova cartografia social: territórios quilombolas e conflitos***. Manaus: UEA Edições, 2010. p. 17-40.

LOPES, Nei. **Enciclopédia brasileira da diáspora africana**. São Paulo: Summus, 2004.

LOUZADA, Jorlandro Augusto. **Educação quilombola e leituras curriculares em São José da Serra: identidades e políticas possíveis**. 2017. 188 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2017.

MATTOSO, Katia M. de Queirós. **Ser escravo no Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1990.

MATTOS, Patrícia Castro. **A sociologia política do reconhecimento: as contribuições de Charles Taylor, Axel Honneth e Nancy Fraser**. São Paulo: Annablume, 2006.

MEDEIROS, Dayana Doria Vieira de. **Educação quilombola, resistência e empoderamento: estudo na comunidade quilombola de São Domingos, em Paracatu (MG)**. 2017. 98 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2017.

MELO, Maria de Lourdes Ramos de. **Educação escolar e tradições no Quilombo São José da Serra - Valença/RJ: um encontro de saberes na perspectiva da Lei 10.639/03**. 2018. 223 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Soropédica, 2018.

MELO, Regina Lúcia Couto de. **O direito à educação infantil e a oferta pública em Minas Gerais para crianças de 0 a 6 anos dos povos quilombolas**. 2016. 225 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

MELUCCI, Alberto. Um objetivo para os movimentos sociais? **Lua Nova**, São Paulo, n. 17, p. 49-66, 1989. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ln/n17/a04n17.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2022.

MENEZES, Dalva de Araujo. **Professores em escolas de comunidades quilombolas: práticas pedagógicas e recomendações legais**. 2017. 175 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2017.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes para a Educação do Campo em Minas Gerais**. Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, 2015. Disponível em: <https://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/Diretrizes%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20do%20Campo%20do%20Estado%20de%20Minas%20Gerais.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2022.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. **Educação quilombola**. Belo Horizonte: SEE-MG, 2018a. Disponível em: <https://www2.educacao.mg.gov.br/component/gmg/page/17037-educacao-quilombola#:~:text=De%20acordo%20com%20a%20Resolu%C3%A7%C3%A3o,que%20atendem%20a%206.582%20alunos>. Acesso em: 5 jan. 2021.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. **Programas e ações da Educação em Minas Gerais: 2015-2018**. Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, 2018b. Disponível em: <https://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/Resumo%20Programas%20e%20A%C3%A7%C3%B5es%202015-2018.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2022.

MIRANDA, Shirley Aparecida de. Dilemas do reconhecimento: a escola quilombola “que vi de perto”. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as**, Guarulhos, v. 8, n. 18, p. 68-89, fev. 2016. Disponível em: <http://abpnrevista.org.br/revista/index.php/revistaabpn1/article/view/43>. Acesso em: 27 ago. 2021.

MIRANDA, Shirley Aparecida de. Educação escolar quilombola: entre ausências e emergências. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 50, maio/ago. 2012.

MIRANDA, Shirley Aparecida de; LOZANO, Susy Rocío Contendo. Quando a diáspora africana interpela a educação: aproximações entre Brasil e Colômbia. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, e200184, 2018.

MIRANDA, Shirley Aparecida de. Quilombos e educação: identidades em disputa. **Revista Educar**, Curitiba, v. 34, n. 69, p. 369-384, mai./jun., 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/cQtxQ4L65n8K3wMYPZnnPWb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 jul. 2022.

MIRANDA, Shirley; SILVA, Débora Rodrigues Azevedo; CUNHA, Andreia Martins da. The arrangements of school practices in dialogue with Pinhões territory. *In: ASA2021: RESPONSABILITY*, 2021, St. Andrews. **Annals...** London: Association of social Anthropologists of the UK, 2021.

MORAES NETO, Carlos Rodrigues de. **Representações sociais do trabalho docente por professores de educação básica no contexto de diversidade da fronteira franco-**

amapaense. 2017. 218 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2017.

MOREIRA, Nilvaci Leite de Magalhães. “[...] **Nós aqui é o espaço dos sem vez**” - **quilombolas e educação em Poconé/MT**. 2019. 265 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2019.

OLIVEIRA, Ana Amélia Neri. **Entre o rio e o mar: práticas corporais e cotidiano na comunidade quilombola do Cumbe**. 2018. 182 f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Nova gestão pública e governos democrático-populares: contradições entre a busca da eficiência e a ampliação do direito à educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 132, p. 625-646, jul./set. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/NvQbjcqWFMxgRfLCTr3CLCJ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 31 jul. 2022.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Política educacional e a reestruturação do trabalho docente: reflexões sobre o contexto latino-americano. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 99, p. 355-375, maio/ago. 2007.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Regulação das políticas educacionais na América Latina e suas consequências para os trabalhadores docentes. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 753-775, out. 2005.

OLIVEIRA, Suely Noronha de. **Diretrizes Curriculares para a educação escolar quilombola: o caso da Bahia e o contexto nacional**. 2013. 232 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DE SAÚDE. **Histórico da pandemia de covid-19**. Washington: OPAS, 2020. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19>. Acesso em: 12 out. 2021.

PARECER Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Básica n. 16, de 20 de novembro de 2012. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Quilombola. **Diário Oficial da União**, Brasília, seção 1, p. 8, 20 nov. 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=11091&Itemid=. Acesso em: 19 jul. 2022.

PEREIRA, Luciano da Silva. **Trajetória de vida, estratégias de resistência e protagonismo de professoras quilombolas da Comunidade de Chumbo/Poconé/MT**. 2017. 209 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2017.

PEREIRA, Marilda Leite. **Contribuição da Escola José Bonifácio para o fortalecimento da identidade cultural e territorial do Quilombo Curiaú**. 2016. 75 f. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Soropédia, 2016.

QUEIROZ, Iala Serra. **Educação e participação popular: processo educativo socioambiental no Antigo Quilombo Cabula**. 2017. 161 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico)

– Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2017.

QUEIROZ, Márcia de Godoi. **Memórias de resistência, identidades em conflito e a prática educativa da Escola Municipal Virgília Garcia Bessa na comunidade quilombola do Castainho em Pernambuco**. 2017. 235 p. Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea) – Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea, Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2017.

RAMOS, Arthur. **O negro na civilização brasileira**. Rio de Janeiro: Casa do Estudante Brasileiro, 1953.

REIS, João José & GOMES, Flávio dos Santos. **Liberdade por um fio: história dos quilombos no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

RESOLUÇÃO Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Básica n. 8, de 20 de novembro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11963-rceb008-12-pdf&category_slug=novembro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 19 jul. 2022.

RESOLUÇÃO SEE n. 2.031, de 26 de janeiro de 2012. Cria Grupo de Trabalho Educação do Campo em Minas Gerais. Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, 2012. Disponível em: <https://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/2031-12-r.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2022.

RESOLUÇÃO SEE n. 2.796, de 2 de outubro de 2015. Cria o Grupo de Trabalho de Educação Quilombola para elaborar subsídios para a implementação das Diretrizes Curriculares da Educação Escolar Quilombola. Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, 2015. Disponível em: <https://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/2820-15-r.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2022.

RESOLUÇÃO SEE n. 2.820, de 11 de dezembro de 2015. Institui as Diretrizes para a Educação Básica nas escolas do campo de Minas Gerais. Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, 2015. Disponível em: <https://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/2.796-15-r.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2022.

RESOLUÇÃO SEE n. 2.945, de 18 de março de 2016. Estabelece normas para escolha de servidores ao cargo de diretor e à função de vice-diretor para o exercício em escolas estaduais localizadas em territórios quilombolas e dá outras providências. Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, 2015. Disponível em: <https://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/2945-16-r.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2022.

RESOLUÇÃO SEE n. 3.658, de 24 de novembro de 2017. Institui as Diretrizes para a organização da Educação Escolar Quilombola no Estado de Minas Gerais. Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, 2017. Disponível em:

<https://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/3658-17-r.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2022.

RESOLUÇÃO SEE n. 3.677, de 5 de janeiro de 2018. Dispõe sobre critérios e define procedimentos para inscrição e classificação de candidatos concursados e/ou quilombolas à designação para o exercício de função pública nas escolas localizadas em Territórios Remanescentes de Quilombo da Rede Estadual de Ensino da Secretaria de Estado de Educação. Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, 2018. Disponível em: <https://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/3677-18-r.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2022.

RODRIGUES, Ana Cláudia da Silva et al. Nucleação de escolas no campo: conflitos entre formação e desenraizamento. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 42, n. 2, p. 707-728, abr./jun. 2017.

RODRIGUES, Guilherme Goretti. **A educação quilombola na comunidade Colônia do Paiol - Bias Fortes (MG)**. 2017. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2017.

RUA, Maria das Graças. A independência do Banco Central: administração ou política?. In: DINIZ, Eli; AZEVEDO, Sérgio de (Orgs.). **Reforma do Estado: dilemas da consolidação democrática**. Brasília: UnB/ENAP, 1997. p. 143-176.

RUA, Maria das Graças. Política pública e políticas públicas no Brasil: conceitos básicos e achados empíricos. In: CARVALHO, Maria Izabel Valladão de. (Org.). **O estudo da política: tópicos selecionados**. Brasília: Paralelo 15, 1998. p. 213-260.

RUFINO, Luiz. **Pedagogia das encruzilhadas**. Rio de Janeiro: Mórula, 2019.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Boaventura de Souza. **O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do sul**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

SANTOS, Boaventura de Souza. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Novos Estudos Cebrap**, São Paulo, v. 79, p. 71-94, nov. 2007.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Pela mão de Alice: o social e o político na Pós-Modernidade**. Porto: Afrontamento, 1996.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Pela mão de Alice: o social e o político na Pós-Modernidade**. São Paulo: Cortez, 1995.

SANTOS, Déborah Luíza Moreira Santana. **Território, luta e educação: dimensões pulsantes nos enfrentamentos dos conflitos socioambientais mapeados no Quilombo de Mata Caval**. 2017. 161 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2017.

SANTOS, José Rodrigo Pontes dos. **Juventudes quilombolas: memória, resistência e construção de identidades**. 2018. 161 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2018.

SANTOS, Márcia Pereira dos. **O currículo escolar e a prática profissional docente como elementos de construção das identidades dos discentes na Escola Municipal Professor Carlos Gomes da Silva**. 2018. 221 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Diversidade) – Universidade do Estado da Bahia, Jacobina, 2018.

SANTOS, Milton. O território e o saber local: algumas categorias de análise. **Cadernos IPPUR**, Rio de Janeiro, n. 2, p. 15-26, ago./dez. 1999.

SANTOS, Paulo Roberto de Souza. **História e ousadia, resistência na periferia: o caso do Quilombo Educacional do Orobu**. 2018. 108 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2018. Disponível em: <http://www.saberaberto.uneb.br/jspui/bitstream/20.500.11896/1016/1/Historia%20e%20Ousadia%20Resistencia%20na%20Periferia%20O%20Caso%20do%20Quilombo%20Educacional%20do%20Orobu>. Acesso em: 25 jul. 2022.

SANTOS, Suelen Alves dos. **Vozes em disputa: a educação escolar a partir do Conselho Municipal de Desenvolvimento Social das Comunidades Quilombolas de Serro-MG**. 2018. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.

SANTOS, Silvana Alves dos. **Saberes e fazeres dos professores da área de linguagem, códigos e suas tecnologias, em uma escola do Quilombo Itambé/MT**. 2018. 207 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2018.

SAVIANI, Dermeval. Política educacional brasileira: limites e perspectivas. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, n. 24, p. 7-16, jun. 2008.

SCANTAMBURLO, Leticia Porto Sousa. **Educação quilombola no Distrito de Maricoabo - Valença/ BA: diagnóstico situacional à luz das políticas afirmativas**. 2018. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação do Campo, Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB, Amargosa, 2018.

SCHMIDT, Maria Luísa Sandoval. Pesquisa participante: alteridade e comunidades interpretativas. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 17, p. 11-41, 2006.

SERRA, Cleves de Oliveira. **Práticas pedagógicas: identidade étnico-racial das comunidades quilombolas de Paus Altos e Gavião - Antônio Cardoso - Bahia**. 2017. 126 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Diversidade) – Universidade do Estado da Bahia, Jacobina, 2017.

SILVA, Beatriz Araujo da. **As práticas curriculares de professores(as): olhares para as experiências culturais negras e saberes quilombolas em Santa Luzia do norte e a produção artística de mestre José Zumba**. 2017. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2017.

SILVA, Débora Rodrigues Azevedo. **Artesania das práticas sociais e a existência inventiva das mulheres do Quilombo de Pinhões**. 2020. 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020.

SILVA, Givânia Maria da. **Educação como processo de luta política**: a experiência de “educação diferenciada” do território quilombola de Conceição das Crioulas. 2012. 199 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

SILVA, Halda Simões. **Professoras quilombolas no agreste pernambucano**: desafios e tensões de uma identidade em construção. 2018. 197 f. Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea) – Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2018.

SILVA, Jairza Fernandes Rocha da. **Deslocamentos identitários de gênero e raça de professoras negras na educação escolar quilombola em Minas Gerais**. 2018. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.

SILVA, Joaklebio Alves da. **Conhecimentos etnobiológicos e educação escolar quilombola**: um olhar intercultural para o ensino de Ciências. 2018. 184 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Pernambuco, Nazaré da Mata, 2018.

SILVA, Miguel Ângelo Maia da. **Ser (e aprender a ser) negro e quilombola**: processos de identificação étnica entre a escola e o quilombo, em Alto Alegre, Ceará. 2019. 102 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2019.

SILVA, Paulo Vinicius Baptista da; REGIS, Kátia Evangelista; MIRANDA, Shirley Aparecida de. Sobre a pesquisa Educação e Relações Étnico-Raciais. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 69, p. 9-16, maio/jun. 2018. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/57223>. Acesso em: 19 jul. 2022.

SILVA, Tomaz Tadeu da. El proyecto educacional moderno: ¿identidad terminal?. **Revista Propuesta Educativa**, Buenos Aires, v. 6, n. 13, p. 5-10, 1995.

SOARES, Cristiane Carolina de Almeida. **Educação ambiental na comunidade quilombola de Mata Cavallo**: diálogos da arte, cultura e natureza. 2018. 192 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2018.

SOUSA, Joatan Soares de. **Saberes tradicionais dos remanescentes de quilombolas da Comunidade Umarizal (Baião/PA)**. 2018. 102 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Cultura) – Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura, Universidade Federal do Pará, Cametá, 2018.

SOUSA, Wanessa Ferreira de. **Manifestações culturais**: a congada como espaço educativo dos jovens de Pinhões – MG. 2015. 107 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

SOUSA, Wanildo Figueiredo de. **A escola e o desenvolvimento social do Quilombo de Saracura – Baixo Amazonas em Santarém Pará**. 2015. 164 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2015. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/5603/Wanildo+Figueiredo+de+Sousa.pdf;jsessionid=B7C6E2BC58158FE23954E7E6D27FABCC?sequence=1>. Acesso em: 22 jul. 2022.

SOUZA, Celina. Estado da arte da pesquisa em políticas públicas. *In*: HOCHMAN, Gilberto; ARRETCHE, Marta; MARQUES, Eduardo (Orgs.). **Políticas públicas no Brasil**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2007. p. 65-86.

SOUZA, Gilmara Silva. **Das fronteiras**: mulheres, gestão quilombola e gestão escolar no quilombo - Ribeirinho de Alegre | Januária - MG. 2017. 107 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.

SOUZA, Shirley Pimentel de. **Educação escolar quilombola**: as pedagogias quilombolas na construção curricular. 2015. 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/21077/1/DISSERTA%c3%87%c3%83O%20Shirley%20Pimentel%20de%20Souza.pdf>. Acesso em: 23 jul. 2022.

TAYLOR, Diana. **O arquivo e o repertório**: performance e memória cultural nas Américas. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

VIEIRA, Judith Costa. Quem pode ser quilombola? A (re)construção da identidade coletiva do Quilombo do Maicá, Santarém, Pará. *In*: ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de (Org.). **Territórios quilombolas e conflitos**. (v. 1). Manaus: UEA Edições, 2010. p. 179-184.

WALKER, Sheila S. (Org.). **Conhecimento desde dentro**: os afro-sul-americanos falam de seus povos e suas histórias. Rio de Janeiro: Kitabu, 2018.

WALSH, Catherine E.; OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria. Colonialidade e pedagogia decolonial: para pensar uma educação outra. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, [s. l.], v. 26, n. 1, p. 112, 2018. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/3874>. Acesso em: 20 jul. 2022.

WALSH, Catherine et al. **Pedagogías decoloniales**: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. (v. 1-2). Quito: Abya-Yala, 2013.

WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: apuestas (des) de elin-surgir, re-existir y re-vivir. **UMSA Revista Entre Palabras**, Buenos Aires, v. 3, p. 30-31, 2009.

WALSH, Catherine. Interculturalidad y (de)colonialidad: perspectivas críticas y políticas. **Visão Global**, Joaçaba, v. 15, n. 1-2, p. 61-74, 2012.