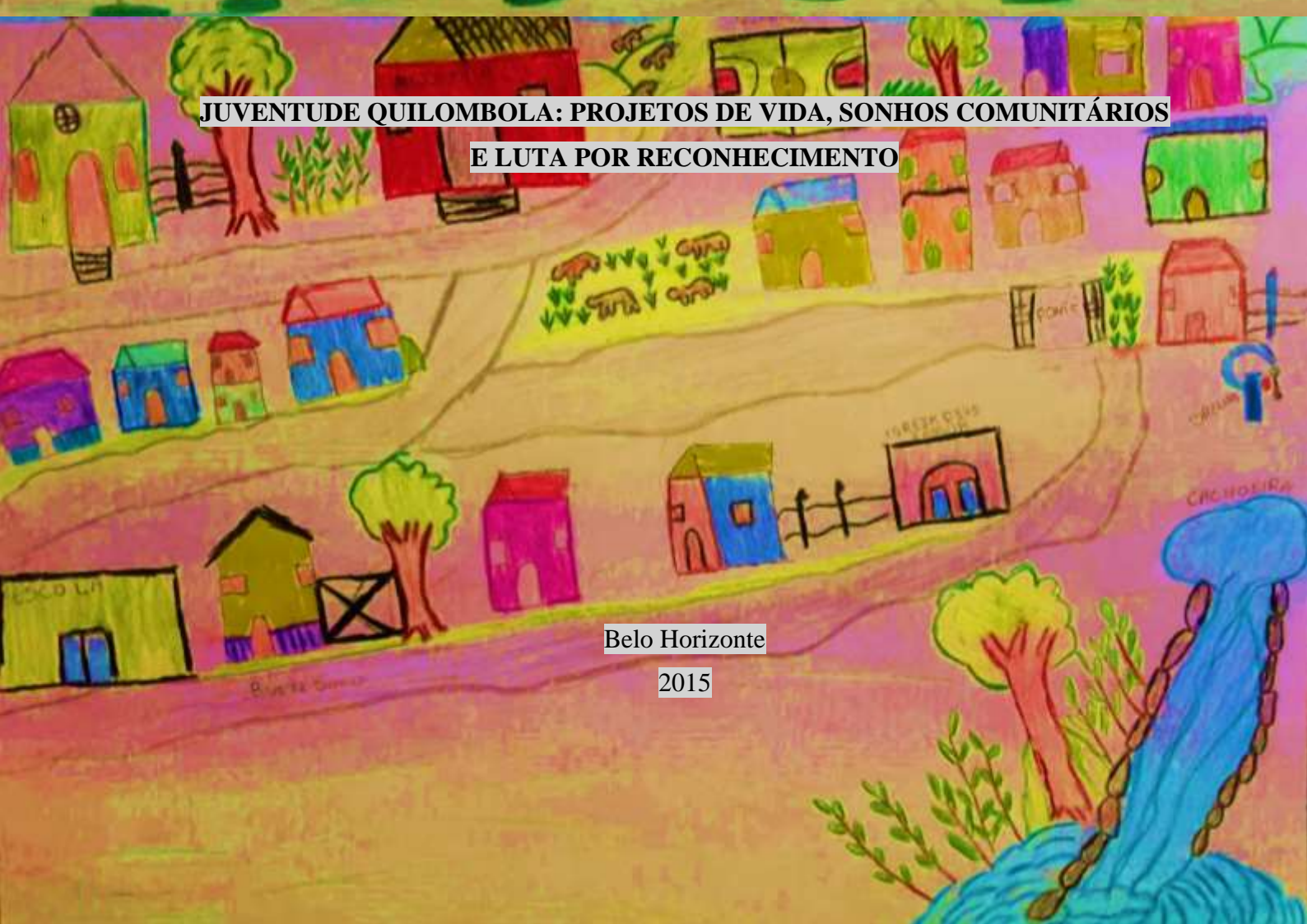




UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

Programa de Pós-Graduação Educação

Aline Neves Rodrigues Alves



JUVENTUDE QUILOMBOLA: PROJETOS DE VIDA, SONHOS COMUNITÁRIOS

E LUTA POR RECONHECIMENTO

Belo Horizonte

2015



Aline Neves Rodrigues Alves

**JUVENTUDE QUILOMBOLA: PROJETOS DE VIDA, SONHOS
COMUNITÁRIOS E LUTA POR RECONHECIMENTO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação

Orientadora: Nilma Lino Gomes.
Co-orientador: Rodrigo Ednilson de Jesus

Belo Horizonte

A474j
T

Alves, Aline Neves Rodrigues, 1981-
Juventude quilombola : projetos de vida, sonhos comunitários e luta por reconhecimento / Aline Neves Rodrigues Alves. - Belo Horizonte, 2015.
206 f., enc.

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

Orientadora: Nilma Lino Gomes.

Co-orientador: Rodrigo Ednilson de Jesus.

Bibliografia: f. 170-180.

Apêndices: f. 181-199.

Anexos: f. 200-207.

1. Educação -- Teses. 2. Juventude rural -- Teses. 3. Educação -- Relações étnicas -- Teses. 4. Quilombos -- Educação -- Minas Gerais -- Teses. 5. Quilombos -- Educação -- Minas Gerais -- Teses. 6. Juventude -- Condições sociais -- Teses. 7. Reconhecimento (Psicologia) -- Teses. 8. Sociologia educacional -- Teses. 9. Negros -- Identidade racial -- Teses. 10. Negros -- Educação -- Teses.
I. Título. II. Gomes, Nilma Lino. III. Jesus, Rodrigo Ednilson de.
IV. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 370.19342

JUVENTUDE QUILOMBOLA: PROJETOS DE VIDA, SONHOS COMUNITÁRIOS E
LUTA POR RECONHECIMENTO

Aline Neves Rodrigues Alves

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Nilma Lino Gomes – Orientadora
Universidade Federal de Minas Gerais

Prof. Dr. Rodrigo Ednilson de Jesus – Co-Orientador
Universidade Federal de Minas Gerais

Profa. Dra. Maria Clareth Gonçalves Reis
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro

Prof. Dr. Geraldo Magela Leão
Universidade Federal de Minas Gerais

Profa. Dra. Vanda Lúcia Praxedes (Suplente)
Universidade do Estado de Minas Gerais

Prof. Dr. Juarez Dayrell (Suplente)
Universidade Federal de Minas Gerais

Belo Horizonte, 21 de agosto de 2015.

A Dona Perpetua e família,
em nome da Comunidade Quilombola de Barro Preto:
“Para que nossos filhos possam conhecer a nossa origem.”

*E aprendi que se depende sempre
De tanta, muita, diferente gente
Toda pessoa sempre é as marcas
Das lições diárias de outras tantas pessoas
(Luiz Gonzaga, Caminhos da vida)*

AGRADECIMENTOS

De memória e projetos nos construímos humanamente. Com os jovens-adolescentes da Comunidade Quilombola de Barro Preto, conheci um novo modo de ser jovem. O trabalho se preencheu em apreender suas práticas, gestos, falas e imagens: uma cultura que se perpetua sempre, mas de um modo novo. Toda minha gratidão, por me permitirem estar em suas vidas. Agradeço por ter participado do Curso Afirmção na Pós (convênio UEMG, UFMG e CEFET-MG). À CAPES, pela bolsa de mestrado no ano de 2014. Aos idealizadores do Observatório da Educação Escolar Indígena e Quilombola, pela minha primeira experiência de bolsista na Pós-Graduação e continuidade dos estudos com o Grupo de Estudos Interdisciplinar Quilombola.

À Profa. Nilma, minha orientadora e amiga, que me ensina muitas lições, entre elas, de que “desânimo é coisa de gente reacionária”. Ao Prof. Rodrigo, meu Co-Orientador, pela paciência ao longo deste trabalho e por acreditar na minha competência, quando sugeriu minha participação junto ao Observatório da Juventude-UFMG.

Ao Programa Ações Afirmativas, por sonhar/projetar comigo este mestrado: momento de autodescoberta e autoafirmação sempre. Aos professores e colegas do Programa de Pós-Graduação em Educação, especialmente Profa. Lucinha e Prof. Luiz Alberto. À Profa. Shirley Miranda e à Profa. Ana Gomes, pelas excelentes aulas e importantes comentários sobre a dissertação ao longo desses encontros. Ao Prof. Geraldo Leão, pelas sugestões e incentivo através do Parecer de Pesquisa. Bem como, pela acolhida e pelo acompanhamento junto aos cursos Jubemi e Juviva do Observatório da Juventude. Aos colegas da Graduação e amigos de toda vida que respeitaram meu isolamento para a escrita. Especialmente ao Franz Galvão, por dividir comigo artigos que refletiam sobre a realidade da juventude negra de nosso país. Aos funcionários da Pós-Graduação, Biblioteca e Serviços Gerais, por me fazerem sentir ‘em casa’.

Às minhas amigas Ana Laborne, Tânia Aretuza e Yone Gonzaga, por me darem forças a todo instante e momento. Às minhas novas amigas: Michele Lopes, por me acompanhar nos trabalhos de campo, Marlene, por compartilhar sentimentos próprios desta trajetória, Lílian Gomes e Suely dos Santos, pelo apoio e confiança. À Lílian Bernardes, pela companhia e autoria da capa deste trabalho, e à Profa. Magna Rodrigues, pela revisão atenta e ágil.

Às boas energias da acupuntura de Cristiane Mota e à cromoterapia de Dona Márcia. Aos meus filhos Rafaelle e Joaquim, por viverem esta experiência comigo, de maneira leve e feliz, às sobrinhas Íris e Talita, por alegrarem as nossas vidas. Ao marido Sérgio, por acreditar e me incentivar nas horas felizes e também mais difíceis. À minha mãe, pela vida, e a meus irmãos Elaine, Cristina, Raíssa e Bruno, pela generosidade. Ao meu pai Joaquim, em memória, que me faz acreditar no bem. A Deus, pela oportunidade de realizar um sonho e alimentar outros.

RESUMO

A presente pesquisa é de continuidade e se deriva de trabalho realizado nos anos de 2010-2012. O objetivo central desta é compreender como as mudanças oriundas do reconhecimento identitário, firmado entre comunidade e Estado, são percebidas por seis jovens-adolescentes quilombolas, moradores de uma comunidade rural situada no município de Santa Maria de Itabira/Minas Gerais. Investigamos como essas mudanças interferem em seus projetos de vida e projetos para sua comunidade de origem. A fim de alcançar os objetivos deste trabalho, realizamos uma pesquisa qualitativa a partir do estudo de caso, com entrevista focal, com a técnica participativa denominada ‘Árvore dos Sonhos’ e produção de mapas mentais. Interessados em aprofundar os conhecimentos acerca dos desdobramentos do autorreconhecimento de comunidades quilombolas, valemo-nos do arcabouço da teoria crítica do reconhecimento em três importantes autores, a saber, os filósofos Charles Taylor, Axel Honneth e a cientista política Nancy Fraser. Dentre as conclusões apontamos a existência de um reconhecimento que se inicia vinculado à esfera privada, mas em contínua reprodução na esfera pública, com foco na identidade cultural e em projetos coletivos, voltados às questões de redistribuição e representação política. No âmbito escolar, os jovens quilombolas apresentam as ambiguidades de se viver uma identidade marcada por momentos de invisibilidade, conflitos, mas também orgulho justificado, por se ver digno da estima dos outros; contudo esse orgulho ocorre apenas em determinados momentos do currículo escolar.

Palavras-chave: comunidade quilombola — teoria do reconhecimento — autorreconhecimento — jovem quilombola — juventudes — identidade.

ABSTRACT

The main objective of this research is to understand how changes resulting from the identity recognition, signed between community and state, are perceived by Quilombola teens and young adults who live in a rural community in the municipality of Santa Maria de Itabira / Minas Gerais. It was investigated how these changes interfere with their life projects and projects for their home community. In order to achieve the objectives of this study, we conducted a qualitative research from a case study, with focal interviews, with the participatory technique called 'Dream Tree' and production of mental maps. By being interested in deepening the knowledge about the deployments of self-recognition in the Quilombola communities is that we used the framework of critical theory of recognition in three important authors, namely the philosophers Charles Taylor, Axel Honneth and political scientist Nancy Fraser. Among the conclusions we pointed out that there is a recognition that begins linked to the private sphere, but in continuous play in the public sphere, focusing on cultural identity and collective projects, geared to redistribution issues and political representation. In schools, young Quilombolas have the ambiguities of living an identity marked by moments of invisibility, conflicts but also justifiable pride, at being worthy of the esteem of others; but only at certain times of the school curriculum. For the rest, it is worth noting that this research is a continuity and derives from work done in the years 2010-2012.

Keywords: Quilombola community — recognition of the theory — Young Quilombolas — youths — identity

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	– Mapas mentais dos participantes da pesquisa de 2010-2012	17
Figura 2	– Barro Preto	138
Figura 3	– Meu lugar	138
Figura 4	– Barro Preto	139
Figura 5	– A evolução	139
Figura 6	– Barro Preto	141
Figura 7	– A minha comunidade	141
Figura 8	– Barro Preto	142
Figura 9	– História	142
Figura 10	– Barro Preto	143
Figura 11	– Diferença	143
Figura 12	– Barro Preto	145
Figura 13	– Mudanças	145

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Foto 1	–	Árvore dos sonhos	29
Foto 2	–	Vista área da Comunidade de Barro Preto	44
Foto 3	–	Rua Principal da Comunidade de Barro Preto	47
Foto 4	–	Casas pintadas da Comunidade de Barro Preto	47
Foto 5	–	Novas construções na Comunidade de Barro Preto	48
Foto 6	–	Casas com muros da Comunidade de Barro Preto	48
Foto 7	–	Novas construções na Comunidade de Barro Preto	49
Foto 8	–	Jovens participando dos preparativos para festa da Marujada de Santo Antônio na Comunidade de Barro Preto	50
Foto 9	–	Mulheres e crianças pelas ruas da Comunidade de Barro Preto em Marujada de Santo Antônio	51
Foto 10	–	Campo de Futebol na Comunidade de Barro Preto	51
Foto 11	–	Ônibus fretado que transporta trabalhadores da Comunidade de Barro Preto	52
Foto 12	–	Quadra de esportes e, ao fundo, construção da sede do centro comunitário.	63

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Comunidades quilombolas certificadas no Brasil (2001-2014) **62**

LISTA DE MAPAS

Mapa 1 –	Localização do município de Santa Maria de Itabira em Minas Gerais	45
Mapa 2 –	Mapa da Microrregião de Itabira (MG)	46

LISTA QUADROS

Quadro 1	Datas de aplicação das técnicas de pesquisa junto à Comunidade Quilombola de Barro Preto	29
Quadro 2	Perspectivas sobre Reconhecimento e Redistribuição conforme Honneth e Fraser	91
Quadro 3	Projetos de vida, identidade e relações com o entorno (escola e comunidades) dos participantes da pesquisa	115
Quadro 4	Aspectos de interpretação dos mapas mentais	136
Quadro 5	Interpretação quanto à especificidade dos ícones / Comparação entre imagens confeccionadas por Amira	139
Quadro 6	Interpretação quanto à especificidade dos ícones / Comparação entre imagens confeccionadas por Lui	140
Quadro 7	Interpretação quanto à especificidade dos ícones / Comparação entre imagens confeccionadas por Dalila	142
Quadro 8	Interpretação quanto à especificidade dos ícones / Comparação entre imagens confeccionadas por Zahra	143
Quadro 9	Interpretação quanto à especificidade dos ícones / Comparação entre imagens confeccionadas por Latifah	144
Quadro 10	Interpretação quanto à especificidade dos ícones / Comparação entre imagens confeccionadas por Radhiya	146
Quadro 11	Relação dos jovens-adolescentes entrevistados com os lugares da Comunidade que costumavam/costumam frequentar	148
Quadro 12	Elementos da paisagem – comparação entre mapas (2010 e 2014)	149
Quadro 13	Sonhos/projetos citados pelos jovens-adolescentes da Comunidade de Barro Preto	158

LISTA DE SIGLAS

APN's – Agentes de Pastoral Negros
AQUBI – Associação de Quilombos de Barro Preto e Indaiá
CEB – Câmara de Educação Básica
CEDEFES – Centro de Documentação Eloy Ferreira da Silva-
CERBRAS – Centro de Estudos Republicanos Brasileiros
CNE – Conselho Nacional de Educação
COEP – Comitê de Ética em Pesquisa
CONAQ – Coordenação Nacional das Comunidades Quilombolas
CONEP – Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA – Educação de Jovens e Adultos
Fafich – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas
FCP – Fundação Cultural Palmares
Funesi – Fundação Comunitária de Ensino Superior de Itabira
GEIQ – Grupo de Estudos Interdisciplinar Quilombola
GESAC – Programa Governo Eletrônico Serviço de Atendimento ao Cidadão
INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
IPEA – Instituto de Pesquisas Aplicadas
IPHAN – Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
ITERRAs – Institutos de Terra
JUBEMI – Juventude Brasileira Ensino Médio Inovador
JUVIVA – Curso de Atualização Eja e Juventude Viva
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC – Ministério da Educação
MG – Minas Gerais
N'GOLO – Federação das Comunidades Quilombolas de Minas Gerais
NuQ – Núcleo de Estudos de Populações Quilombolas e Tradicionais
OBEDUC – Observatório de Educação Quilombola e Indígena
OJB – Observatório da Justiça Brasileira
PBA – Programa Brasil Alfabetizado
PCT's – Povos e Comunidades Tradicionais
PNGPR – Projeto Nomes Geográficos do Estado do Paraná
PR – Presidência da República
SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEPPIR/PR – Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
SMED – Secretaria Municipal de Educação
UEMG – Universidade Estadual de Minas Gerais
UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais e
Uni-BH – Centro Universitário de Belo Horizonte
Unileste – Centro Universitário do Leste de Minas Gerais

SUMÁRIO

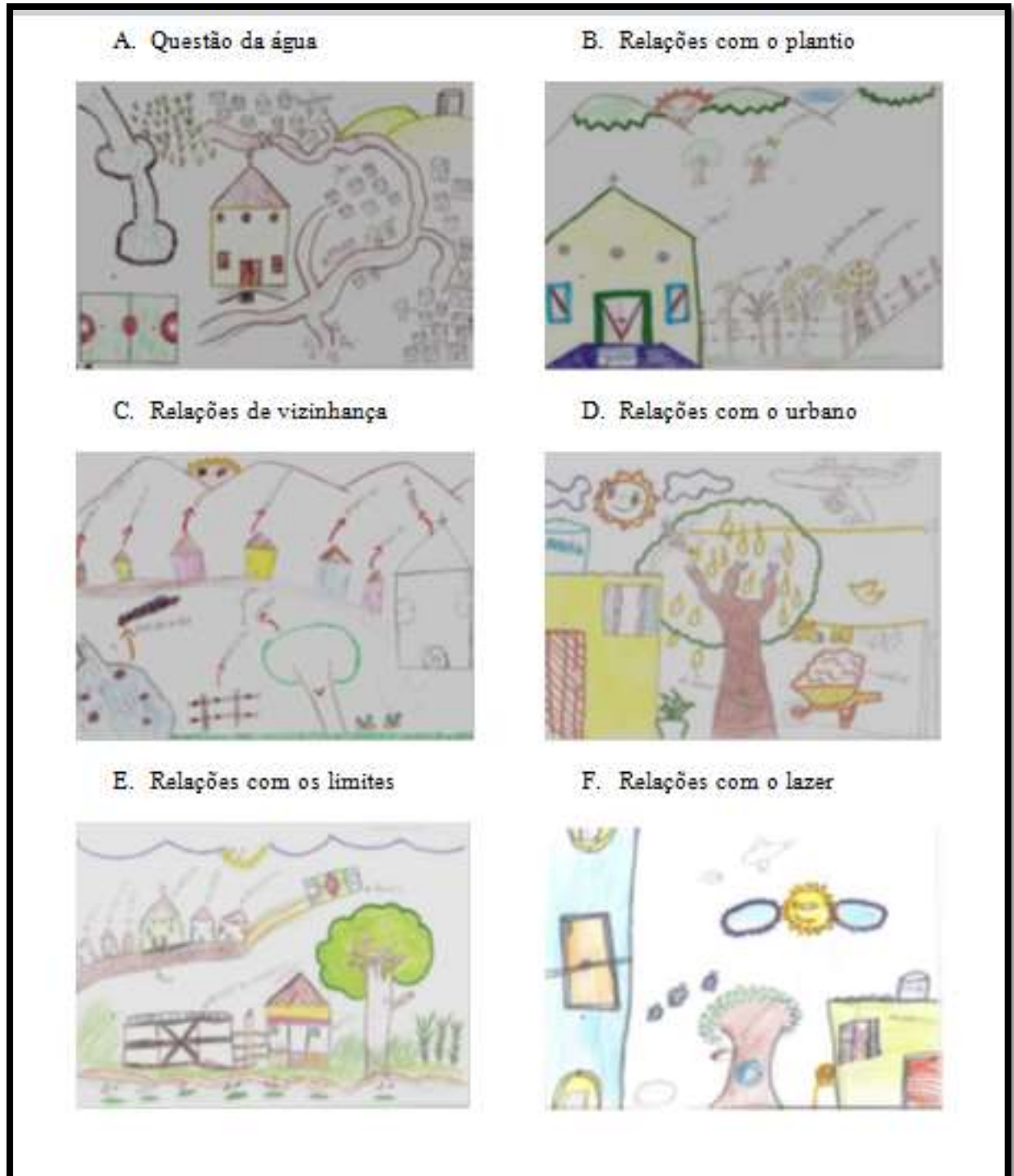
1	INTRODUÇÃO	17
	1.1 APRESENTAÇÃO	17
	1.2 NAS TRILHAS DE UM PERCURSO TEÓRICO	22
	1.3 PERCURSO METODOLÓGICO: FENOMENOLOGIA E ESTUDO DE CASO	25
	1.4 EM CAMPO: APROXIMANDO E FAZENDO O CONVITE	27
	1.5 TÉCNICAS	28
	1.5.1 Árvore dos Sonhos	29
	1.5.2 Mapas Mentais	32
	1.5.3 Entrevista focal	34
	1.6 ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO	37
2	COMUNIDADES QUILOMBOLAS E TEORIA DO RECONHECIMENTO	40
	2.1 A COMUNIDADE QUILOMBOLA DE BARRO PRETO	43
	2.1.1 Entre o Autorreconhecimento e o Reconhecimento	54
	2.1.2 A certificação enquanto resultado da Mobilização Política	61
	2.2 A LUTA POR RECONHECIMENTO À LUZ DOS PRINCIPAIS TEÓRICOS DO CAMPO	66
	2.2.1 A Teoria do Reconhecimento de Charles Taylor	68
	2.2.2 A Teoria do Reconhecimento de Axel Honneth	75
	2.2.3 A Teoria do Reconhecimento de Nancy Fraser	83
	2.3 O DIÁLOGO ENTRE HONNETH E FRASER E AS CONTRIBUIÇÕES PARA PENSAR A COMUNIDADE QUILOMBOLA DE BARRO PRETO	90
3	JUVENTUDE E JUVENTUDES: OS JOVENS QUILOMBOLAS DE BARRO PRETO	99
	3.1 ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE A JUVENTUDE DE/EM COMUNIDADES QUILOMBOLAS	102

3.2	OS JOVENS QUILOMBOLAS DA COMUNIDADE DE BARRO PRETO	105
3.3	JUVENTUDES NO PLURAL: SONHOS E PERCEPÇÕES DE JOVENS QUILOMBOLAS DE BARRO PRETO	114
4	MUDANÇAS, PROJETO E CULTURA: ESTRATÉGIAS DE UMA JUVENTUDE QUILOMBOLA	129
4.1	AUTORRECONHECIMENTO: ENTRE A MEMÓRIA COLETIVA E MEMÓRIA HISTÓRICA	129
4.1.1	Juventude, memória e uso de mapas mentais: a identidade de si e dos lugares	132
4.2	CONTRIBUIÇÕES DOS JOVENS-ADOLESCENTES: EM DIÁLOGO COM OS MAPAS MENTAIS	136
4.2.1	Barro Preto e a condição juvenil: uma interpretação das mudanças a partir dos mapas mentais	146
4.2.2	Percepções dos jovens-adolescentes sobre as mudanças em Barro Preto: pós-suporte dos mapas	152
4.3	RECONHECIMENTO E SONHOS COLETIVOS: PROJETOS DE E PARA BARRO PRETO	154
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	162
	REFERÊNCIAS	170
	APÊNDICES	181
	ANEXOS	200

1 INTRODUÇÃO

1.1 APRESENTAÇÃO

Figura 1: Mapas mentais dos participantes da pesquisa de 2010-2012



Fonte: Adaptado de Alves, Deus e Gomes, *Lá e Acolá: Experiências e Debates Multiculturais*, 2013, p.45-49.

E é tão bonito quando a gente entende
Que a gente é tanta gente onde quer que a gente vá
E é tão bonito quando a gente sente
Que nunca está sozinho por mais que pense estar
("Caminhos do Coração", Luiz Gonzaga)

A intenção em iniciarmos este texto com as imagens que constam na figura 1 está no sentido que atribuímos à participação de seus autores na minha trajetória de mestranda. Tais imagens foram construídas por crianças entre 10 e 11 anos de idade no ano de 2010. Elas são moradoras de uma comunidade que se autoatribuiu quilombola no ano de 2006, quando, então, tinham entre 5 e 6 anos de idade e estudavam na educação infantil da escola local — Escola Municipal Padre Estevam Viparelli. Contudo, uma autoatribuição depende de um processo de autorreconhecimento, que significa rememorar e reconhecer com grande investimento de causa a formação do grupo e do território, aí incluídas as origens de sua cultura, saberes, reprodução econômica e ancestralidade daquela comunidade. Pois bem, a recuperação dessas informações, não sem conflitos, que estão vivas na memória coletiva, começou a ser organizada, transformada em memória escrita, a partir de 1999, por uma das moradoras dessa comunidade, exatamente no ano de nascimento das crianças-autoras dos desenhos que apresento nesta introdução.

Dito isso, cabe afirmarmos que essas crianças nasceram junto com um forte movimento de afirmação de pertença étnico-racial de seu grupo. Dessa forma, não seria estranho se elas se orgulhassem de um modo próprio de ser, a partir da autoafirmação e autodescobrimento. Entretanto, não era isso que me mobilizava à época, mas a ideia de que seria possível a existência de quilombos em um país cujo ranço da escravização repercute até hoje, em diferentes formas de discriminação racial e de racismo, aí incluído o racismo institucional. Talvez, por isso, eu, pesquisadora negra, tenha me debruçado tanto em minha investigação anterior, de monografia, para compreender como é uma comunidade quilombola; como vivem; como se dão as suas relações mais gerais com a educação escolar e não escolar e como é possível resistir no tempo e no espaço.

Para isso, em minha pesquisa anterior, contei com leituras que ressignificavam a visão de quilombo, não mais, necessariamente resultado de fuga, perigo e preso a um passado congelado como se pregava pelas ciências sociais e humanas antes da década de 1980. Com a metodologia de investigação sobre percepção ambiental, busquei visualizar nas imagens

produzidas pelas crianças-moradoras os traços ligados a sua cultura, mas não de maneira essencializante. Então, não foi difícil vislumbrar com outra ferramenta de pesquisa — entrevista com adultos — as experiências vividas pelas crianças e informadas em seus desenhos: a questão da água recém-canalizada; o confinamento das plantações restritas aos quintais; as fortes relações de vizinhança e parentesco entre o grupo; influências do urbano sobre a vida no campo; os limites físicos impostos ao grupo pelos fazendeiros; mas também, o lazer na figura de uma quadra, produto dos investimentos públicos numa comunidade que se autorreconheceu quilombola.

Todas apontando para relações de poder, conflitos, relações com o entorno, com a cultura, com o território, com a paisagem construída, paisagem natural, enfim, com o meio ambiente que envolve essa comunidade e, ao mesmo tempo, com os resultados de uma mobilização que gerou a certificação do território no ano de 2006, aqui vislumbrado enquanto ato político e pedagógico da comunidade, como veremos no primeiro capítulo dessa dissertação.

Mas, pensar a trajetória dessa comunidade, do ponto de vista histórico associando-a a vivências das crianças, faz-me pensar também na minha trajetória. Eu que, possivelmente, como as crianças, não percebia, melhor, não compreendia que um movimento maior acontecia à minha volta, me deparo hoje em entender que nasci no seio de um movimento de luta por reconhecimento identitário e de democratização das condições materiais de âmbito nacional. Nasci em 1981, ocasião em que o país construía, em meio a uma diversidade de personagens e movimentos sociais, as condições factuais de encerrar o regime ditatorial e militar, para assim, normatizar direitos e garantias à população brasileira, notadamente a partir da Constituição de 1988.

Aqui entendo normatizar¹ como um ato de criar meios para normalizar, nesse sentido, tornar normal a experiência democrática da sociedade brasileira, que passara por regime militar. Assim como a normatização por meio da certificação quilombola objetiva, entre outros, criar visibilidade para aqueles que foram tratados como inexistentes desde a Abolição; e somar políticas públicas para o bem viver desses grupos. Enfim, ampliar a experiência de ser quilombola aos olhos da sociedade. Compreendemos assim, que é na luta por reconhecimento, vivenciando conflitos, que movimentos sociais negros e quilombolas conseguiram

¹Um jogo de poder em que os movimentos sociais interferem na construção de normas que servem para dar estatuto de existência a sujeitos tratados como inexistentes (BUTLER, 1998) ou subcidadãos (QUIJANO, 2005).

sistematizar, através da Constituição, o direito à propriedade definitiva das comunidades quilombolas, também as sementes que, no início do ano 2000, seriam as políticas de ações afirmativas em solo brasileiro. Notadamente com foco nas populações negras (pretas e pardas) do país. Correções que se justificam pelo amplo histórico de desigualdades entre grupos étnico-raciais que compõem esse país.

Posso afirmar que somente na juventude compreendi o processo de luta por reconhecimento (identitário) brasileiro, detidamente através do Programa Ações Afirmativas, enquanto bolsista de pesquisa e estudante de graduação no curso de Geografia (licenciatura). A criação deste Programa, ainda enquanto projeto no ano de 2002, ocorria enquanto eu me preparava pela primeira vez para o vestibular da UFMG. O objetivo central do Ações é possibilitar a permanência bem sucedida de estudantes negras/os em seu curso superior, acreditando em uma proposta pedagógica de valorização da identidade negra (autodescobrimento e autoafirmação) e da sua entrada na pós-graduação. Nessa trajetória da graduação, enquanto estudante negra, eu vivenciei cenas de discriminação racial e racismo em sala de aula, último caso apurado por sindicância administrativa desta Universidade. Tenho para mim que foi o Programa Ações Afirmativas o meu melhor suporte emocional, pedagógico e formativo, aquele que me fez superar também os entraves da questão socioeconômica no ensino superior.

Em contrapartida, busquei construir de maneira sólida a minha experiência acadêmica — em grupos de estudos, seminários (regionais e nacionais), congressos (nacionais e internacionais), participação em pesquisas locais e de âmbito nacional. Situação que pode ser observada na articulação que construímos, a partir da minha monografia, com os campos de pesquisa da Geografia, Educação e Relações Étnico-Raciais. No entanto, outra importante contribuição veio no ano de 2012, através de uma política de ação afirmativa: o curso de formação pré-acadêmica Afirmação na Pós-Graduação². Realizado ao término da Graduação, o curso em questão, me capacitou, por meio de disciplinas e seminários, para o desenho do projeto de pesquisa que aqui se concretiza enquanto dissertação.

²O curso Afirmação na Pós-Graduação destina-se a preparar candidatos para a seleção em programas de pós-graduação *strictosensu* (nível mestrado). É promovido pelo Consórcio Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e Universidade Estadual de Minas Gerais (UEMG), através de suas respectivas Pró-Reitorias de Extensão, pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Educação e Relações Étnico-Raciais, Programa Ações Afirmativas na UFMG, Projeto Conexões de Saberes na UFMG, Observatório da Juventude na UFMG e Observatório da Educação Indígena na UFMG. O curso conta com a parceria do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros do Centro Federal de Educação Profissional e Tecnológica (CEFET-MG) e recebe financiamento da Fundação Ford e da Fundação Carlos Chagas.

Tal investimento, da continuidade dos estudos na Pós Graduação, é hoje é alvo de outros pesquisadores, do campo da Educação e de Política Públicas, Afirmativas, para as Relações Étnico-Raciais. Eu, enquanto pesquisadora que se forma, me vejo sujeito-alvo de investigações científicas. Assim como os estudantes quilombolas que são igualmente alvo desta e centenas de outras pesquisas. Sonhamos que eles sejam parceiros, se dessa maneira desejarem, na construção de uma sociedade mais democrática e livre das amarras do racismo, que, por sua vez, torna seres humanos em objetos e os aprisiona a um modo deformado de ser.

Ao término dessa pesquisa sinto que a memória coletiva do Programa Ações Afirmativas é tão do seu grupo quanto minha; o sonho dos idealizadores e dos propositores de políticas de ações afirmativas são tão deles quanto desta mestranda. Assim como a memória de luta por reconhecimento e a construção de sonhos de uma comunidade são tão dela quanto das crianças, dos adolescentes e dos jovens deste lugar. Se a forma que encontramos de socializar nossas relações a partir da igualdade de oportunidades e de bem viver foi através das normas, que sejam as normas promotoras de normalidade, enquanto não construímos outras formas. Desse modo, a escola se insere como local fecundo para promoção de igualdade, oportunidade para normalizar a diferença e respeitar a diversidade. A exemplo, retomamos da pesquisa anterior o processo de autorreconhecimento de uma comunidade a partir de sua rede municipal de educação, movimento negro da região e seus moradores de todas as idades.

Como já mencionado, as crianças autoras das imagens que ilustram a abertura desta introdução, assim como eu, somos frutos de uma luta histórica. No ano de 2014, elas se reencontram, os estudantes, nesse momento, jovens-adolescentes³, no início de sua juventude e, ao final do ensino fundamental; eu, mestranda, já adulta e mãe pela segunda vez, na pós-graduação. Uma linguagem nos atravessa: as imagens, as memórias e as letras, é a partir dessas que descobriremos os sonhos (projetos individuais e coletivos) que são desta autora, indiscutivelmente através da escolha deste tema, e dos seis participantes desta atual. Todos em luta por reconhecimento, detidamente, na luta antirracista e pelo direito de bem viver.

³ Embora o uso da nomenclatura jovem-adolescente soe redundante, destacamos, a partir desta, a especificidade sociocultural construída para esse público dentro da categoria juventude. Nesse sentido, demarcamos a primeira fase da juventude, que, por sua vez, abarca processos subjetivos de ordem biológica, mas também uma fase cuja forma de ser vista e vivida, refere-se à construção social e histórica que se faz dela. Fase esta que não deve ser confundida com outros momentos da juventude, como, por exemplo, o seu final. Para mais informações, consultar o capítulo 2 desta.

1.2 NAS TRILHAS DE UM PERCURSO TEÓRICO

Enquanto pesquisa de continuidade, observei que a discussão teórica sobre comunidades quilombolas nas áreas de antropologia e sociologia já eram mais familiares e puderam ser confirmadas ao longo do 1º semestre de 2015, quando passei a integrar, como bolsista de extensão, a equipe do ‘Projeto Formulação de uma linguagem pública sobre as comunidades quilombolas’ sediado na Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas (Fafich)-UFMG, cujo objetivo é analisar e sistematizar as informações relevantes de laudos antropológicos do Instituto de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), isto para produção de versões resumidas em formato de fascículos a serem distribuídos publicamente⁴.

Ainda no contexto da pesquisa anterior, foi possível retomar outro campo já explorado, o da Geografia Humanístico Cultural. Nesse caso, para problematização das questões das categorias território, lugar e memória, bem como sua base metodológica para interpretação das imagens produzidas pelos participantes da investigação.

Destaco ainda a correspondência da Educação para as Relações Étnico-Raciais no contexto de contribuição para o autorreconhecimento quilombola, enquanto experiência pretérita para construção das Diretrizes da Educação Escolar Quilombola no ano de 2012. Uma experiência possível enquanto bolsista de iniciação científica do Programa Ações Afirmativas na UFMG, entre os anos de 2009-2012. Nesse sentido, um dos resultados da minha pesquisa de conclusão de curso foi a visualização do aumento de práticas pedagógicas de trabalho com a Lei nº 10.639 (BRASIL, 2003)⁵, no período de 2004-2008, na escola local da comunidade estudada, portanto, de práticas antirracistas no ambiente escolar (ALVES; GOMES, 2013).

Contudo, o maior investimento a respeito das questões de reconhecimento associado às pesquisas sobre quilombo e Educação Escolar Quilombola veio da minha participação, como bolsista de pesquisa, no Observatório de Educação Quilombola e Indígena (OBEDUC) e de

⁴ Este projeto é de responsabilidade do Observatório da Justiça Brasileira (OJB), Núcleo de Estudos de Populações Quilombolas e Tradicionais (NuQ) e Centro de Estudos Republicanos Brasileiros (Cerbras).

⁵ A Lei nº 10.639/03 trata da obrigatoriedade do Ensino de História da África e Culturas Afro-brasileiras nas escolas públicas e privadas. Essa legislação altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº 9.394/96, e sua elaboração pode ser compreendida enquanto demanda política do movimento social negro a toda população brasileira, negra e não negra. Essa alteração decorre da inserção no escopo da LDB dos artigos 26-A e 79-B, enriquecendo-a no sentido de garantia ao direito à diversidade étnico-racial como um dos eixos da educação igualitária. Posteriormente, nova alteração foi realizada no artigo 26-A pela Lei nº 11.645/08, com a inserção da obrigatoriedade do ensino da história e cultura dos povos indígenas. (ALVES, GOMES; 2013, p.84).

seu Grupo de Estudos Interdisciplinar Quilombola (GEIQ), iniciado no 2º semestre de 2014 (em andamento). Neste, a discussão sobre reconhecimento intersubjetivo, ligado à teoria crítica, colaborou para sanar dúvidas e realizar críticas pertinentes à temática a partir de um grupo diversificado (geógrafos, pedagogos, antropólogos, filósofos e sociólogos). Além disso, a temática ‘reconhecimento’ foi alvo de seminário proposto pelo Observatório da Juventude no 1º semestre de 2015.

Entretanto, ainda coma revisão do projeto, no 1º semestre de 2013, vislumbrei a necessidade de maior amadurecimento teórico em relação à questão de juventude. Nesse sentido, a procura por disciplinas que abordassem essa fase da vida a partir da identidade negra foram prioridade possível a partir de duas disciplinas (Juventude e Relações Raciais) ofertadas pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, através da parceria dos Programas Ações Afirmativas e Observatório da Juventude.

Ainda assim, a minha participação colaborou para a temática juventude, enquanto tutora do Curso Juventude Brasileira Ensino Médio Inovador (JUBEMI) no 2º semestre de 2013. Curso esse de atualização que ofereceu informações e elementos para que os/as professores/as pudessem refletir sobre o Ensino Médio e mais, detidamente, sobre os estudantes, então jovens, a partir de diferentes temas, dentre eles os jovens na escola; juventudes e projeto de futuro; juventudes e trabalho, regras escolares; juventudes, sexualidades e relações de gênero; juventudes e territórios; juventudes e participação política. Esse curso⁶ foi ministrado pelo Observatório da Juventude-UFMG em parceria com o Observatório Jovem da Universidade Federal Fluminense⁷.

Outro curso ofertado pelo Observatório da Juventude ocorrido durante o ano de 2014, em parceria com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI/MEC), foi o JUVIVA⁸ — um curso de atualização destinado a professoras/es que atuam na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) em escolas públicas localizadas nos municípios que aderiram ao Plano Juventude Viva⁹. Neste, a minha trajetória com a

⁶Para mais informações, acessar: <http://observatoriodajuventude.ufmg.br/jubemi/>.

⁷ Atividade vinculada ao Ministério da Educação.

⁸ Para mais informações, acessar: <http://observatoriodajuventude.ufmg.br/juviva/>.

⁹ O Plano de Prevenção à Violência contra a Juventude Negra é uma iniciativa do Governo Federal coordenado pela Secretaria Nacional de Juventude, pela Secretaria-Geral da Presidência da República e pela Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR/PR). O desafio é combater o racismo, elemento ideológico que encobre, sobre o discurso de sua inexistência, dados alarmantes sobre o genocídio da juventude negra.

questão étnico-racial, através do Programa Ações Afirmativas, contribuiu para construção, com mais duas professoras¹⁰, do módulo III deste curso (Juventudes e Relações Étnico-raciais). De tutora à professora formadora, tal experiência proporcionou amadurecimento sobre a intersecção entre a condição juvenil e a questão étnico-racial brasileira. Notadamente no que se refere ao papel da escola no enfrentamento das violências (físicas e simbólicas) que acometem os jovens negros, entendendo a escola como agente importante na desconstrução da cultura de violência. Os dados sobre o genocídio da juventude negra informam que ser negro corresponderia a fazer parte de um grupo de risco, dessa forma, o papel da escola em problematizar e criar redes de proteção foi um dos objetivos do curso.

É com estas e outras reflexões, com os pares, que avancei no percurso teórico e busquei responder aos objetivos desta investigação. Como objetivo central debruzei-me em compreender como as mudanças oriundas do reconhecimento identitário, firmado entre comunidade e Estado, são percebidas por jovens-adolescentes quilombolas, moradores da comunidade rural de Barro Preto, município de Santa Maria de Itabira (Minas Gerais). Especificamente como essas mudanças interferem em seus projetos de vida e projetos comunitários. Para tal, analisei os mapas mentais da comunidade produzidos por esses sujeitos, para que, em diálogo com eles pudesse promover a comparação desses mapas com os da pesquisa passada (2010-2012). Busquei, por fim, analisar se há relação destes lugares (desenhados) com uma possível condição juvenil quilombola, assim como, dessa condição juvenil com as mudanças oriundas do processo de autorreconhecimento.

Para pensar os indivíduos neste trabalho, voltei-me às discussões sobre a Sociologia do Indivíduo, ofertadas pelo Programa de Pós Graduação. Contudo, optei por não alargar as análises nesse sentido e, com isso, perder a centralidade da investigação. Dessa forma, voltei-me à observação das questões coletivas, sem deixar de apontar momentos de individuação, dimensão a ser problematizada nos resultados apontados pelo capítulo 3. Ainda sim, realizei uma apresentação central a partir do indivíduo, participante da pesquisa.

¹⁰ Fernanda Vasconcelos Dias e Heloíza Costa (ALVES, DIAS, COSTA, 2014).

1.3 PERCURSO METODOLÓGICO: FENOMENOLOGIA E ESTUDO DE CASO

Esta investigação apresenta-se pelo método fenomenológico, logo, de abordagem qualitativa e se caracteriza por ser uma pesquisa exploratória com a utilização da técnica de estudo de caso, com atividades que envolvem os participantes desta investigação de maneira coletiva (árvore dos sonhos) e individual (entrevista focal).

A escolha pelo método fenomenológico¹¹ (HUSSERL, 1965) se justifica pelo objetivo do trabalho e, portanto, a necessidade de descrever as experiências de participantes desta investigação — jovens-adolescentes quilombolas — associadas a um acontecimento público de reconhecimento de suas origens.

Com a fenomenologia, é possível voltar ao mundo vivido, ao mundo da experiência, caracterizada por ser o ponto de partida de todas as ciências de acordo com o aporte Husserliano (KOZEL, 2007). Seria a descrição do fenômeno, não somente sua explicação ou o exercício de se realizar relações causais, não se trata de descrever puro e simplesmente, mas de levar em consideração a experiência dos participantes da pesquisa com o fenômeno estudado. Nesse sentido, o conhecimento que buscamos destes se encontram na origem da experiência (DARTIGUES, 1973).

A ideia de que a realidade é construída socialmente e entendida da forma como é interpretada ocorre a partir da concepção de Husserl (1965). O autor afirma que existem tantas realidades quantas forem as interpretações e se destaca por buscar uma metodologia que tem por objetivo reintegrar o mundo da ciência ao mundo-vida. Certamente importante por romper com abordagens que dissociam o fenômeno do sujeito.

Desta forma, segui com uma pesquisa qualitativa, que se configura como importante campo para os estudos das relações sociais ou dos chamados *fenômenos humanos*. Cabe destacar que, neste estudo de caso, trabalhei com identidades que outrora se acreditava desaparecidas pós-abolição da escravização, diferentemente se apresentam na atualidade de maneira plural, a

¹¹ Não é dedutivo, tampouco indutivo. E, embora não exista propriamente um método bem definido ou descrito, o método fenomenológico se encontra diluído nas obras de vários autores como Heidegger, Husserl, Merleau-Ponty, Paul Ricouer e outros.

julgar pelas diferentes formas de constituição, de acesso à terra e modos próprios de fazer, criar e viver.

Tal situação concorre para que nos defrontemos com situações novas, mas, sobretudo, com características de “retorno ao oportuno” (FLICK, 2004 *apud* TOULMIN, 1990), ou seja, buscamos manifestamente compreender as experiências vividas por jovens-adolescentes dentro do atual contexto temporal e histórico de autorreconhecimento das identidades quilombolas no país, cujas lacunas teóricas, entre elas a questão da juventude quilombola, precisa ser problematizada, já que são mais 2.400 comunidades autorreconhecidas pela Fundação Cultural Palmares, num país que possui atualmente seu maior contingente populacional entre 15-29 anos de idade: cerca de 50 milhões de jovens.

Assim, a necessidade de se produzir “conceitos sensibilizantes” que dialoguem com os fenômenos da vida social nos remete a uma técnica, não específica, denominada estudo de caso. Enquanto modalidade da pesquisa qualitativa, sua contribuição está em reunir informações detalhadas, por meio de diferentes ferramentas de pesquisa, com o objetivo de apreender de forma holística uma situação ou complexidade de um caso concreto. Além disso, presta-se a um difícil desenho de pesquisa, pois pretende enunciar algo, que possivelmente, na teoria exista, mas com limitação. Nesse sentido, um dos arcabouços teóricos utilizados, a teoria do reconhecimento, embora produzida no hemisfério norte, é aqui explorada empiricamente de tal sorte que se apresente enquanto um das facetas colocadas por esta teoria: manifestações de justiça a partir do direito à diferença.

Entendo ainda que, com o estudo de caso, busquei uma investigação profunda que permita um amplo e detalhado conhecimento da relação entre a identidade juvenil quilombola e a percepção sobre as mudanças ocorridas na Comunidade de Barro Preto. Enquanto método, preocupei-me “com o planejamento, as técnicas de coleta de dados e as abordagens de análise dos dados” da presente pesquisa (ACEVEDO, 2007, p.56).

1.4 EM CAMPO: APROXIMANDO E FAZENDO O CONVITE

Escolhi a priori os dezessete jovens-adolescentes da Comunidade de Barro Preto¹² que participaram da investigação passada, 2010, para realização da atual, 2014. Contudo, apenas em campo, poderia saber se essa escolha seria possível.

O primeiro trabalho de campo ocorreu no período de 31 de janeiro a 02 de fevereiro de 2014. Conteí com fotografias individuais para localização dos jovens-adolescentes. As imagens utilizadas foram de quando os mesmos eram crianças, no ano de 2010. Entretanto, com a ajuda de uma ex-professora da escola local, foi possível identificar os nomes de grande parte deles, mas seria preciso encontrá-los. Para isso, o local mais estratégico foi a Rua Principal, por lá nos aproximamos de alguns deles que faziam caminhada (sob orientação médica), jogavam futebol ou simplesmente passavam pela rua naquele final de tarde.

Entre espanto e muito riso, cada um se reconheceu nas imagens e como esperado pediram para si o registro. Nesse momento, realizamos duas perguntas: Se ainda se recordavam da pesquisa anterior. Afinal, tratava-se de imagem da atividade dos mapas mentais ocorrido na escola da comunidade no ano de 2010. Por fim, a outra indagação: Se aceitavam participar de outra atividade. As respostas foram: positiva para a maioria entre as jovens-adolescentes; e negativa para a maior parte entre os de gênero masculino. Embora não tivéssemos sido interpelados pelos motivos do convite, ainda sim, comentamos que foi interessante conhecer a comunidade a partir das crianças, mas que naquele momento queríamos saber mais sobre eles na fase da juventude.

Por insistência, alguns conseguiram levar as imagens para casa, mas a orientação é que entregaríamos a ilustração a cada um em data e horário agendado para um encontro coletivo. Enquanto conversávamos, permitimos que eles marcassem o local e o horário da reunião. Contudo, nem todos estavam por perto, então a busca prosseguia através da técnica metodológica denominada “bola de neve” (GOODMAN, 1961), algumas jovens-adolescentes presentes se encarregaram de repassar o convite para aqueles que conheciam: como em um recrutamento em rede. Na sequência, prosseguimos para Cambraia (parte da Comunidade de

¹² Barro Preto é uma comunidade rural situada no município de Santa Maria de Itabira, em Minas Gerais. Mais informações sobre a comunidade e seu processo de reconhecimento serão tratadas no capítulo 1 desta investigação.

Barro Preto, afastada cerca de três quilômetros) e Indaiá, sua comunidade-irmã, onde moram alguns dos dezessete estudantes que procurávamos.

No dia seguinte, para nossa surpresa, nenhum jovem-adolescente apareceu. Aparentemente sem compromisso, uma das convidadas, Radhiya, surgiu carregando um bebê que sua mãe pediu para olhar. Elenice, sua tia, vice-diretora da escola local e moradora da comunidade quem nos recebeu em sua casa durante todos os trabalhos de campo, explicou que muitos foram os projetos voltados para o público juvenil de Barro Preto e abandonados por falta de participação dos jovens. Elenice citou uma atividade de atletismo ofertado pela Universidade Federal de Juiz de Fora e outro da arquidiocese da região.

Então a estratégia foi reduzir o número de participantes, selecionar mapas mentais que somassem o maior número de informações a serem trabalhadas pelos jovens e pela pesquisa, bem como procurá-los individualmente em outra data. Soma-se, como resultado dessa estratégia, o fato do grupo se recordar da presença da pesquisadora na comunidade em outros momentos. O resultado foi um saldo de seis interessados, já que um deles não demonstrou interesse e outro desistiu posteriormente, logo seguimos com seis jovens-adolescentes: cinco do gênero feminino e um do gênero masculino.

A seguir, apresentamos as principais técnicas realizadas no processo de pesquisa. Cabe destaque que todas as atividades foram acompanhadas pela vice-diretora¹³ da escola local, que também cedeu uma sala de aula para a realização de todas as atividades ao longo do ano de 2014.

1.5 TÉCNICAS

No quadro 1 a seguir, apresento as técnicas utilizadas nesta investigação e as datas de desenvolvimento das mesmas junto aos participantes da pesquisa. Cabe lembrar que as visitas à Comunidade de Barro Preto ocorreram também durante o ano de 2014, principalmente em momentos de festividade e sem proposição de atividade, salvo para observação.

¹³ A participação da vice-diretora ao longo do processo de trabalho de campo ocorreu apenas nas atividades em grupo. Esta presença foi qualificada para credibilidade da pesquisa junto à comunidade.

Quadro 1: Datas de aplicação das técnicas de pesquisa junto à Comunidade Quilombola de Barro Preto

Data de Ocorrência 2014	Técnica de pesquisa
Março	Árvore dos Sonhos
Mai	Mapas Mentais
Outubro	Entrevista focal

Fonte: autoria própria.

1.5.1 Árvore dos Sonhos

A Árvore dos Sonhos, realizada no mês de março de 2014, foi uma atividade importante por aproximar a pesquisadora dos participantes da pesquisa. Para iniciarmos a atividade, apresentei alguns produtos da pesquisa anterior como publicações impressas e a experiência de apresentações em Congressos. Considerei ainda que, dentre as técnicas de pesquisa adotadas nesta investigação, essa se destaca por possibilitar a exposição coletiva de temas referentes aos sonhos/projetos que os jovens-adolescentes possuem para a Comunidade de Barro Preto; sonhos/projetos pessoais e discussão a respeito daquilo que consideram mais importante (gostam) e aquilo que consideram limites (não gostam) na comunidade, todos inicialmente surgem do ponto de vista pessoal.

A técnica ‘árvore dos sonhos’, também chamada de oficina de futuro tem sido associada a atividades de levantamento de problemas socioambientais, bem como de visibilidade de sonhos e expectativas de um determinado grupo face ao seu lugar de vivência (FOTO 1). Pode ser compreendida no rol de metodologias de pesquisa-ação ao propor o desenvolvimento de uma pesquisa com plano de ação. Entretanto, por não ser o foco deste estudo, optei por utilizar apenas parte da atividade¹⁴ e com adaptações.

¹⁴A atividade compõe quatro momentos distintos com perguntas objetivas: 1) A árvore dos sonhos – “Como gostaríamos que este lugar fosse?” que são escritos em cartelas, onde serão agrupados por similaridade e entendidos como os objetivos de um projeto. Posteriormente outros três momentos; 2) Muro das lamentações, onde a questão a ser respondida é: “o que nos incomoda no nosso pedaço?” 3) História do Pedaço, onde os

Foto 1: Árvore dos sonhos



Fonte: autoria própria.

A dinâmica Árvore dos sonhos consiste em desenhar uma árvore como colocado na foto 1 e, a partir de perguntas objetivas, insere-se as figuras (folhas amarelas, frutas vermelhas, tarjeta marrom e tarjeta vermelha). As figuras e suas cores foram decididas pelo grupo. Abaixo seguem os comandos que os orientaram:

A. Escreva qual o seu sonho (colocados em folhas amarelas);

Observei que o grupo utilizou sempre mais de uma figura para colocação das informações e, em geral, discutiam entre si, em voz baixa, sobre as respostas, entendendo que se tratava de uma atividade individual.

B. Escreva qual o seu sonho para Barro Preto (colocados em frutas vermelhas);

Essa proposta foi a que gerou maior tempo de discussão. O grupo enquanto escrevia as respostas indicava que há sonhos que são deles e sonhos que são de Barro Preto. Tal diferenciação foi levada em consideração e pudemos discutir as respostas em grupo.

Nesta parte da atividade (A e B), conseguimos fazer um levantamento dos projetos coletivos e individuais do grupo; entendendo o sonho como primeira fase de um projeto (ALVES, 2013) e a possibilidade de se verbalizar publicamente sem a necessidade de criar algo sistematizado, caso pedíssemos para que se escrevesse um projeto de vida. Posteriormente cada sonho/projeto seria, meses depois, inserido na atividade individual de entrevista focal, para ser ratificado, retificado ou descartado por seu responsável, entendendo aqui a dimensão do tempo enquanto elemento importante na construção de projetos.

participantes são convidados a recuperar a memória do local, relatando as experiências já vivenciadas e as transformações delas provenientes; e por fim, 4) Plano de Ação, que consiste na formulação de um plano a partir dos resultados das discussões anteriores.

C. Escreva com uma palavra o que você mais gosta em Barro Preto (tarjeta marrom); O orgulho explícito pela comunidade foi representado pelas palavras: liberdade, união, cultura, cachoeira e ateliê. As duas primeiras foram consideradas na discussão enquanto a segurança de morar numa comunidade onde todos se conhecem e se ajudam mutuamente. Ateliê e cachoeira enquanto importantes marcadores do local, com valor sentimental para o grupo e atrativos turísticos para “os de fora”. Contudo, o autor da palavra cultura teve a difícil tarefa de explicar a sua escolha. Diante da timidez, optou por nos apresentar outra palavra para explicar a primeira: os afrodescendentes. O participante resumiu o que Geertz (1926) colocou em “A interpretação das Culturas”, sem os homens certamente não haveria cultura, mas de forma semelhante e muito significativamente, sem cultura não haveria homens.

D. Escreva com uma palavra o que vocês menos gostam em Barro Preto (tarjeta vermelha);

Essa proposta dentro da atividade *Árvore dos Sonhos* é conhecida como o “Muro das Lamentações”, em que a resposta é justamente apontar aquilo que incomoda no indivíduo a respeito de sua comunidade. Ao longo deste estudo, as respostas a essa atividade serão consideradas enquanto projetos de recusa (ALVES, 2013), ou seja, aquilo que os jovens-adolescentes não desejam para si, assim como para sua comunidade.

Para finalização dessa técnica, caberia ainda um Plano de Ação. Entretanto, inseri a possibilidade dos participantes sugerirem uma posição mais ativa dentro do processo de pesquisa. Duas opções foram colocadas pelo grupo após explicação do que seria um Plano de Ação: a confecção de um material por eles produzido, orientado pela autora desta dissertação e/ou uma apresentação cultural em Belo Horizonte a partir de um convite institucional. O primeiro não foi possível devido às dificuldades de comunicação na Comunidade de Barro Preto. Esta possui apenas um telefone público e a cogitada possibilidade de diálogo pelas redes sociais foi limitada a duas integrantes que conseguiram criar perfis. Já a atividade de apresentação cultural foi realizada em novembro/2014, quatro integrantes do grupo e outros

quatro da comunidade vieram a Belo Horizonte (MG) a convite da Escola de Aplicação - Centro Pedagógico da UFMG¹⁵.

Dessa forma, a técnica se tornou uma proveitosa experiência por facilitar a discussão inicial junto com os jovens-adolescentes participantes desta pesquisa, fortalecendo laços e intenções entre participantes da investigação e a pesquisadora.

1.5.2 Mapas Mentais

O conceito de mundo vivido e discutido pela fenomenologia é importante no entendimento dos mapas mentais, pois se trata de uma análise que permite ir além das representações espaciais e assume também caráter sociocultural em suas interpretações. Os mapas mentais, portanto, são imagens construídas por “sujeitos históricos reais, reproduzindo lugares reais vividos, produzidos e construídos materialmente.” Portanto, devem ser lidos como produtos em movimento, ou seja, não estáticos e não apenas cartográficos (KOZEL; NOGUEIRA, 1999, p. 240).

No mês de maio/2014, o grupo de jovens-adolescentes se reuniu e individualmente desenhou a comunidade em que vive. Contudo a atividade não se resumiu às imagens, já que foi possível construir uma discussão coletiva sobre os signos então selecionados pelos participantes e a comparação entre as imagens produzidas e aquelas referentes ao ano de 2010.

Para tal, lançamos mão da metodologia de interpretação do lugar, cuja abordagem tem origem na “cartografia cultural”¹⁶, para esta, os mapas mentais são representações do vivido, uma

¹⁵Nessa ocasião, foi possível ao grupo apresentar sua comunidade para o público do Centro Pedagógico-UFMG (comunidade externa e interna). Explicaram a localização, seus costumes, principais festas e apresentaram uma coreografia acompanhada por dois jovens (também adolescentes), que tocaram tambor e atabaques. Nesse dia, estava planejada uma oficina ofertada por eles, de confecção de chaveiros de bonecas negras, feitas de tecido, contudo o atraso da chegada do veículo impossibilitou o feito. Os jovens-adolescentes quilombolas conheceram pontos turísticos de Belo Horizonte: Praça Sete (maior interesse do grupo), Mineirão, Parque municipal Américo Renné Giannetti e Palácio das Artes, que recebia uma exposição sobre a importância das pessoas ocuparem os lugares públicos, sob justificativa de que muitos locais públicos são ocupados somente para determinados setores da sociedade civil.

¹⁶Por “cartografia cultural”, entende-se a metodologia de investigação nos debates sobre percepção ambiental, percepção de paisagens e nos trabalhos de antropólogos, em que estes tentam ver, nas imagens mentais traçadas pelos homens, traços ligados à cultura, conforme Nogueira (2002). Para mais detalhes sobre mapas mentais, ver o capítulo 3, cuja técnica apoia-se na metodologia Kozel e aporte fenomenológico inspirado em HUSSERL (1975).

expressão de nossa história com os lugares experienciados. Ou seja, eles revelam como o lugar é vivido e compreendido pelas pessoas. É uma representação que se faz integrada ao englobar várias representações que colaboram para a interpretação da realidade ao redor. Embora tenha sido explorada na pesquisa anterior, nesse momento, temos a expectativa de compreender as imagens produzidas por esses sujeitos em outra fase de suas vidas: a juventude. Mas, sobretudo contar com sua participação para compreender as representações colocadas no papel.

A “metodologia Kozel” é utilizada para interpretação dos mapas mentais parte do pressuposto que a imagem é apenas uma faceta da representação. Em Kozel (2007), essa representação é indissociável de tudo que envolve o sujeito e a linguagem. Esta, uma vez referendada por signos, que são construções sociais, reflete o espaço vivido representado em todas as suas nuances. Ao se ancorar na sociolinguística, Kozel apresenta um referencial teórico-metodológico para interpretação ou decodificação desses signos construídos socialmente.

Portanto, a autora entende que o objeto de análise é uma forma de linguagem e encontra, em Bakhtin (1986), o referencial para análise dos signos como enunciados. Assim, os mapas mentais enquanto construções sógnicas que requerem interpretação/decodificação estão inseridos em contextos sociais, espaciais e históricos coletivos, apresentando singularidades e particularidades (KOZEL, 2007, p. 114-115).

O método Bakhtiniano, por sua vez, apresenta-nos o Dialogismo que estuda a linguagem e o homem numa interação ou encontro dialógico. O ser humano é visto como ser social, portanto sua teoria leva em consideração expressões ou interações entre a linguagem e a importância do ser humano como elemento de expressão da sociedade. Assim, o signo produzido dentro de um contexto que lhe dá sentido poderá ser decodificado como forma de linguagem, daí a importância de se fazer a experiência de decodificação com os próprios confeccionadores das imagens.

Kozel (2007), em sua metodologia, entende que o ser humano utiliza signos para representar a realidade, de modo que a construção desses não ocorre de maneira vazia, mas a partir da consciência, que geralmente coincide com a orientação semântica ideológica de sua realidade. O que, em uma perspectiva sociológica, significa dizer que os signos, quando retirados do contexto real vivido, transformam-se em apenas sinais.

Assim, a codificação dos signos que formam a imagem, na medida em que compartilham valores, significados com comunidades e redes de relações, torna-se uma representação não apenas individual, mas coletiva referendando um signo social em comum (KOZEL, 2007). Nesse sentido, a interpretação fará mais sentido se compartilhada pelo próprio grupo, que poderá apresentar tantos outros signos comuns, fortalecendo o sentimento de pertencimento entre os participantes e trazendo assim possibilidade para se pensar o lugar de vivência de maneira crítica.

O exercício pós-confecção dos mapas foi levantar e procurar nas paredes da sala as imagens da pesquisa anterior. Após risos e comentários entre si, convidei os jovens-adolescentes para uma discussão coletiva orientada pelas seguintes perguntas: 1) Você gostou de construir a imagem de Barro Preto nesta folha em branco? Se sentiu à vontade para isto?; 2) O que você sentiu ao ver o desenho que vocês fizeram no quinto ano desta escola em que hoje estamos?; Quando desenhamos, damos destaque a algumas coisas que existem no local em que vivemos. Isto porque, em geral, elas são importantes para nós?; 3) Fale para nós o que você fez de diferente no desenho de hoje, comparando com o anterior.; 4) O que fez de semelhante?; Ou, o que não mudou?

Cada pergunta foi respondida individualmente para o grupo, entretanto os participantes tiveram tempo para as análises e, ao mesmo tempo, em que respondiam, eram interpelados, uns pelos outros, mas também pela pesquisadora sobre os motivos de ter repetido ou modificado ícones na imagem atual. Além disso, seguimos com uma forte discussão sobre as mudanças ocorridas na comunidade. O que se refletiu nos títulos colocados no verso de cada imagem de 2014, igualmente apresentados para o grupo e justificados pelos participantes.

1.5.3 Entrevista focal

As entrevistas focais ocorreram em outubro/2014 e se tornaram pertinentes para problematização de informações colocadas pelo grupo. Uma vez que se vinculam à expectativa de que o entrevistado (individualmente) possa expor suas experiências, a partir de seus pontos de vistas. Nesse caso, a entrevista focal situa-se no rol de entrevistas semiestruturadas enquanto método em geral (FLICK, 2004).

Merton e Kendall (1946 *apud* FLICK, 2004) desenvolveram a entrevista focal para a pesquisa da mídia, estudavam os impactos do estímulo sobre o entrevistado, utilizava-se, também, de um guia da entrevista. Neste estudo, o “objetivo original dessa entrevista era fornecer uma base para interpretação de descobertas estatisticamente significantes [...] sobre o impacto da mídia na comunicação de massa”. (FLICK, 2004, pg. 89-90).

Cabe salientar que a técnica não é mesma de grupo focal, cujo nome, por vezes, é o mesmo, contudo realizado com pequenos grupos reunidos, ou seja, diferentemente do que se pretende aqui. A semelhança seria a origem, ou seja, as duas se encontram na área do Marketing e desejam “explorar normas e dinâmicas [...] ao redor de questões e tópicos.” (MAY, 2004, p.151).

Entendo a entrevista focal como um tipo de entrevista semiestruturada, portanto individual, que visa descrever as reações, sentimentos, dos entrevistados a partir de um estímulo audiovisual e, com isso, apreender a possível produção de conteúdo e suas relações. Sua condução ocorre por meio de questões focadas no tópico de estudo (ROGERS, 1994 *apud* FLICK, 2004). Nesse sentido, o que, em geral, distingue a entrevista focal das demais semiestruturadas, seria a apresentação de um estímulo uniforme (imagens e/ou áudios) no início da entrevista e sua organização metodológica na condução da atividade, as características do guia de entrevista.

Todavia, destaco que a real contribuição da entrevista focal para o presente trabalho está no ajuste do método dentro do processo de pesquisa, ou seja, a interpretação aprofundada das descobertas experimentais (FLICK, 2004), que se deu nas etapas de realização da atividade *Árvore dos Sonhos* e pela confecção de mapas mentais. Isto é, a possibilidade de se rever, por meio dos próprios participantes, os conteúdos e as impressões sobre o que já produziram coletivamente. Bem como, aprofundar nos tópicos desta pesquisa: a relação dos jovens-adolescentes com o lugar de vivência; com a produção de projetos de vida para si e sua comunidade; assim como a relação desses com identidade jovem-quilombola.

Dessa forma, fiz uso da entrevista focal para aprofundar na hipótese levantada sobre a relação dos jovens-adolescentes quilombolas com o lugar de vivência, agora em diálogo com os projetos mais gerais inseridos na comunidade. Cabe lembrar que, embora a entrevista focal seja vista com limitação de “quase nunca ser empregada em sua forma pura e completa”

(FLICK, 2004, p. 94), neste caso, será essa a relevância para investigação em questão, ou seja, a possibilidade de se combinar com outras abordagens metodológicas.

A entrevista focal prevê passos de condução para o planejamento a partir do guia da entrevista. O primeiro passo é o não direcionamento conseguido através de diversas formas de questões, quais são perguntas não estruturadas passando pelas semiestruturadas. Com a maior estruturação somente no final, para evitar que o sistema de referência do entrevistador conflite ou se sobreponha ao do entrevistado¹⁷. Nesse sentido, os participantes foram convidados a pensar e a apontar, nas imagens, os lugares que gostavam de frequentar na infância, até serem introduzidos em questões de maior estruturação, como “O que é ser jovem?” e como “são as relações entre jovens quilombolas e não quilombolas na escola?”.

O segundo passo é o critério de especificidade, nesse caso, busca-se uma maior *inspeção retrospectiva* que deve vir da “referência explícita à situação de estímulo”. No caso, os mapas mentais produzidos pelos próprios sujeitos, produtos da pesquisa passada e atual. Bem como, uma reportagem sobre a comunidade em referência a uma atividade ocorrida na escola local no ano anterior. É interessante inserir o participante em situação que trará o mínimo de desvantagem possível, para que ele possa contribuir com o trabalho.

No terceiro critério, temos o *espectro* qual “visa assegurar que todos os aspectos e tópicos relevantes à questão de pesquisa sejam mencionados durante a entrevista” (FLICK, 2004, p. 91). Assim, é necessário abranger o espectro do tópico introduzindo novos ou iniciando mudanças e, se necessário, voltar a tópicos não detalhados em profundidade, especialmente se o entrevistado tiver encaminhado a entrevista para fora do tópico a fim de evitá-lo. Esta situação ocorreu com dois dos participantes que, diferentemente de ir para fora do tópico, simplesmente pediu para “saltar” a questão. O que foi atendido, contudo, em momento oportuno o tema foi retomado.

Por fim, a *profundidade* e o *contexto social*, esse critério seria as revelações do entrevistado sobre o quão o material de estímulo foi aproveitado. Nesse caso, deve-se assegurar o máximo de comentários autorreveladores que ultrapassem a simples adjetivos. A estratégia de Merton e Kendall (1946, p.554-5 *apud* FLICK, 2004, p.91) seria “o foco em sentimentos”, “a

¹⁷Para mais informações, consultar o Roteiro de entrevista focal (APÊNDICE C).

reafirmção de sentimentos inferidos ou expressos” e a “referência a situações comparativas”. Situação semelhante foi colocada ao término de confecção dos mapas mentais. Uma das jovens-adolescentes, Amira, apresentou a seguinte resposta:

Ah, eu me senti emocionada, eu me senti toda orgulhosa porque até então, quando a gente fez o desenho ninguém imaginaria que ia chegar nesse ponto que chegou hoje. Tipo assim, nós não imaginaria que você ia voltar para rever os desenhos com a gente e continuar com a pesquisa. Eu gostei, achei interessante. (Amira, 15 anos).

Amira, ao dizer “chegar ao ponto que chegou hoje”, referiu-se às contribuições de suas imagens para se pensar a questão quilombola no meio acadêmico. Destaquei também de sua fala a possibilidade de muitos pesquisadores entrarem na Comunidade de Barro Preto e não apresentarem os resultados de suas pesquisas. Conforme relatado em conversas informais com Elenice, vice-diretora da escola local e moradora da comunidade.

A seguir a apresentação dos capítulos, conforme conteúdo desenvolvido ao longo desta dissertação.

1.6 ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO

A presente dissertação foi desenvolvida entre o segundo semestre de 2012 e primeiro semestre de 2015. As principais atividades foram voltadas à reescrita do projeto e à submissão da pesquisa junto ao Comitê de Ética em Pesquisa (COEP), no ano de 2013, e trabalho de campo, sistematização e análise dos dados durante o ano de 2014. Bem como a escrita final no primeiro semestre de 2015. A mesma é composta, além deste primeiro capítulo, Introdução, por mais três capítulos, seguidos das considerações finais, referências, apêndices e anexos.

O segundo capítulo pode ser compreendido em duas partes. Por ser uma pesquisa de continuidade, dei ênfase a dois elementos já pesquisados e que contextualizam a atual pesquisa: o histórico de formação do território, bem como um necessário giro sobre o processo de autorreconhecimento identitário de Barro Preto e certificação enquanto comunidade quilombola expedido pela Fundação Cultural Palmares. Nesse sentido, a narrativa sobre essa mobilização política que envolveu movimento negro local, a rede municipal de educação e moradores de Barro Preto se justifica por fazer parte do contexto que

os jovens-adolescentes experimentaram na infância enquanto estudantes da escola local. Instituição que foi responsável por inaugurar projetos de respeito e valorização da cultura¹⁸ local — entre 2001 e 2008— e que colaborou para mobilização do grupo para a referida certificação.

Na segunda parte do primeiro capítulo, busquei compreender o processo de autorreconhecimento nas dimensões privada e pública, à luz das principais teorias do reconhecimento nos seguintes autores: Charles Taylor, Axel Honneth e Nancy Fraser. A minha intenção foi abordar a questão do reconhecimento para compreender os possíveis efeitos de mudanças (na infraestrutura, modos de viver e de se relacionar) ocorridas na comunidade a partir da certificação, enquanto política que se quer inclusiva em solo brasileiro. Tanto Taylor quanto Honneth apresentam o reconhecimento — mútuo — enquanto forma saudável de autorrealização. Já Fraser apresenta sua teoria bidimensional — reconhecimento e redistribuição — enquanto critérios de justiça e posterior paridade de participação para correção do status, ou reconhecimento falido.

No terceiro capítulo, apresentei os jovens-adolescentes participantes da pesquisa, bem como uma discussão teórica sobre juventude e jovens moradores de comunidades quilombolas, devido à sua condição racial, cultural e territorial particulares. A intenção foi ampliar a noção de juventude e apresentar os sonhos e percepções desses sujeitos a respeito de si. Então, voltamo-nos à discussão de projeto de vida, enquanto planejamento que exige postura ativa diante da vida, ao mesmo tempo em que se configura enquanto regulador cultural, que, por sua vez, articula-se com movimentos entre passado, presente e futuro comunitários. Assim como problematizei a relação desses jovens com o entorno e a escola que frequentam na atualidade.

No quarto capítulo, tive por objetivo realizar a análise das informações compartilhadas pelos jovens-adolescentes em sua relação íntima com o lugar de origem. As mudanças ocorridas na comunidade e informadas a partir de imagens (mapas mentais) pelos jovens-adolescentes foram consideradas memórias coletivas, logo herdadas do grupo: fruto de uma socialização histórica e política. Na comparação entre mapas, entre semelhanças e diferenças, surgem os

¹⁸Para Brandão (2002, p. 120), a noção de cultura como significado que dá sentido à ação e a torna possível. Segundo o autor: "A cultura não é produzida como uma superestrutura, para estar em uma região única da sociedade, [...] é tão múltipla e dinâmica quanto o são as inúmeras possibilidades de trocas entre os homens e a natureza [...]".

projetos coletivos, alguns próprios dos jovens-adolescentes que preocupados com sua cultura informam novas estratégias para a contínua luta por reconhecimento em Barro Preto.

No quinto e último capítulo deste trabalho, apresentei as considerações finais, seguidas pelas referências bibliográficas e pelos apêndices e anexos que permitiram a realização desta pesquisa. Tem-se, então, os apêndices: os termos de assentimento esclarecido (APÊNDICE A); o questionário utilizado para identificação dos jovens-adolescentes (APÊNDICE B); o roteiro de entrevista focal e a reportagem utilizada junto a essa técnica (APÊNDICE C); e também os anexos: o Parecer da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa - CONEP (ANEXO A) e os mapas mentais dos participantes da pesquisa (ANEXO B).

2 COMUNIDADES QUILOMBOLAS E TEORIA DO RECONHECIMENTO

Neste capítulo, para aprofundarmos os saberes a respeito dos desdobramentos do reconhecimento identitário em comunidades quilombolas, pretendemos refletir a respeito desse processo. Isso enquanto ação política que permeia e organiza o campo das relações interpessoais e o das políticas públicas e se traduz num campo maior de luta por reconhecimento ao envolver na atualidade diversos grupos étnico-raciais em diferentes partes das sociedades democráticas. Para isso, valemo-nos do arcabouço teórico sobre a teoria do reconhecimento em três importantes autores, Charles Taylor, Axel Honneth e Nancy Fraser e, então, compreendermos como tais mudanças oriundas do reconhecimento identitário são percebidas pelos jovens-adolescentes do presente estudo de caso.

Entretanto, torna-se necessário contextualizarmos esta investigação no bojo das pesquisas brasileiras sobre comunidades quilombolas cuja ressemantização e ressignificação do conceito de comunidade quilombola se relaciona com mudanças, tendências e interferências dos estudos realizados pelo campo teórico. Sobretudo da antropologia, na arena jurídica, pelas instituições governamentais e pelo movimento social negro e quilombola brasileiros. Principalmente a respeito do atendimento ao artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT) da *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Também em atendimento às condições operacionais¹⁹ decorrentes do Decreto nº 4.887, de 20 de novembro de 2003.

Assim, o artigo 68 do ADCT, que prevê o direito à propriedade das terras ocupadas por remanescentes de quilombo, inclui não somente a formação de uma comunidade quilombola a partir de escravizados e ex-escravizados que formaram núcleos de resistência durante a escravidão. Contudo, também aqueles coletivos negros que, após a abolição, foram abandonados à própria sorte e buscaram meios de sobreviver estabelecendo novas ocupações de terra. Ainda que, com a existência de legislações restritivas como: o Sistema de Sesmarias; com o desenvolvimento territorial brasileiro a partir da prática de incentivo à imigração²⁰; e a

¹⁹ Das condições operacionais temos também a Instrução Normativa nº 20 de setembro de 2005 do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) em seu Artigo 3º qual consideram-se “remanescentes das comunidades dos quilombos os grupos étnico-raciais, segundo critérios de auto-definição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida”.

²⁰ Destacamos, em Minas Gerais, o incentivo à apropriação de terras consideradas livres com a implantação de políticas coloniais de desenvolvimento territorial voltada a imigrantes (portugueses, belgas, holandeses, alemães

própria Lei de Terras de 1850, que limitava a apropriação das terras livres por parte da população mais empobrecida.

Dessa perspectiva, a que buscamos nos vincular, destacamos a intenção de contrapor a uma tendência presente no imaginário brasileiro de que as comunidades de quilombos se situam num passado remoto (paralisada no tempo, arredia e fugitiva). Pelo contrário, tratamos aqui o tema enquanto leitura dos avanços firmados na construção dos direitos civis — respeito à singularidade — e as leituras sobre identidades individuais e coletivas — com destaque para comunidades tradicionais, que vislumbram no projeto brasileiro de quilombo uma correspondência entre suas identidades, formas de viver e a legislação que define o território historicamente usado (ALMEIDA, 2002).

Com isso, novas definições compreenderiam as estratégias de sobrevivência e outras relações sociais criadas para além da fuga e das invasões de terra. Afinal, poderíamos encontrar outras configurações como: as terras doadas ou mesmo compradas como no caso da Comunidade de Barro Preto (município de Santa Maria de Itabira - Minas Gerais), ainda sua existência a partir da apropriação de grandes propriedades que entraram em decadência, entre outras (LITTLE, 2002, p.6). Temos assim, diante das diferentes formas de ocupação, as comunidades negras rurais, as terras de pretos, as terras de santo ou de santíssimo, os mocambos, os quilombos contemporâneos, as comunidades quilombolas e os remanescentes de quilombos. Ou seja, é possível vislumbrarmos vários critérios para denominar a presença desses grupos na atualidade. Diferentemente do conceito elaborado anteriormente à abolição formal da escravatura, que os reduzia à condição de criminosos e fugitivos²¹.

Esse conceito colonial, lançado pelo Conselho Ultramarino e inscrito em Lei na década de 1740, conjugava cinco elementos que se enraizaram até meados de 1970, enquanto definição

e até mesmo chineses) no Vale do Mucuri em 1855. Nesse momento histórico, ex-escravizados, muitas vezes abandonados nas áreas de mineração do Vale do Jequitinhonha, “fugiam da fome e da escravidão” em direção ao Vale do Mucuri. Várias famílias negras fizeram dessa região o seu refúgio, que foi dividida entre terras habitadas historicamente por indígenas e as recentes colônias de imigração. Essas famílias negras eram vistas com suspeitas pelos imigrantes, mas implantaram uma cultura de subsistência (campeinato) e relações de reciprocidade, apesar da opressão vivida. (Relatório Antropológico de Caracterização Histórica, Econômica e Sociocultural Quilombo de Marques, médio Vale do Mucuri, Minas Gerais, Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG/Departamento de Sociologia da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas e Instituto de Colonização e Reforma Agrária –INCRA; 2008).

²¹ É nessa perspectiva que nos aproximamos dos seguintes autores: Alfredo Wagner Berno de Almeida (1999); José Maurício Arruti (2006), KabengeleMunanga e Nilma Lino Gomes (2006); Lourdes Carril (2006); Paul Elliott Little (2002) ou ainda, para reflexões acerca da atualidade da luta quilombola no campo das lutas jurídicas: Carlos Hasenbalg (1992), Luiz Fernando Linhares (2002) e Lílian Cristina Gomes (2009).

clássica capaz de influenciar pesquisadores da temática quilombola. Os elementos eram a fuga, o número mínimo de pessoas, o isolamento geográfico, a presença de um ambiente selvagem em contraste com a civilização e autoconsumo que remete à ideia de isolamento também com outros grupos e pessoas. Tal conceito clássico do século XVIII, definido pelo Conselho Ultramarino ao dirigir-se à Coroa Portuguesa, assim registrava os quilombos como: “toda habitação de negros fugidos, que passem de cinco, em parte despovoada, ainda que não tenham ranchos levantados e nem se achem pilões nele”. Tal definição, ao tornar-se jurídica, marginalizava e penalizava os grupos quilombolas que eram identificados, então, de forma depreciativa (CARRIL, 2006, p.53)²².

Sobre as relações das comunidades quilombolas com seu entorno, cabe apontarmos uma análise em Almeida (1999), que, entre suas reflexões, apresenta-nos uma crítica à noção compartilhada à época colonial em que apontavam as comunidades quilombolas como grupos que estariam fora do mundo do trabalho. De acordo com Schimitt (2002), paralelamente ao aparelho de perseguição aos fugitivos, existiu também uma rede de informações que ia das senzalas a muitos comerciantes. Estes tinham interesse na manutenção dos grupos, pois eram lucrativas as trocas de produtos agrícolas que não existiam no interior dos quilombos. Portanto, havia casos de reciprocidade desses grupos com suas vizinhanças.

Atualmente, as comunidades quilombolas urbanas ou rurais, longe de serem reproduções do passado, realizam em seus territórios um movimento de memorização ao passado e desenvolvimento contemporâneo de busca do direito à terra, à cultura e também à educação de qualidade. Segundo Carril (2003), os atuais estudos sobre a formação quilombola têm sido realizados sob a perspectiva aberta pelos estudos antropológicos, assim, não abandonam a problemática cultural nem a influência material²³.

Atributos simbólicos, como o caso do quilombo de Palmares e o líder Zumbi se tornaram marcos atuais de resistência. Também os novos estudos sobre identidade passaram a pressupor experiências coletivas compartilhadas por meio de uma trajetória comum. Conforme o

²² Somente em 1981, Moura romperia com esta ideia passadista e colocaria as comunidades quilombolas no patamar da resistência à escravidão.

²³ É importante estar atento que hoje os quilombolas lutam também contra os interesses do mercado econômico que explora suas terras em busca de recursos naturais, mercadorias, mão de obra barata e empreendimentos que visam implantar projetos hidrelétricos e viários. Além disso, lutam ainda contra a venda de suas terras de forma compulsória (antiga, mas atual prática de ‘arrendamento’) e absorção de seus territórios por unidades de conservação.

entendimento que a constituição da identidade é algo transitório, no tempo e no espaço, que se transforma durante toda uma vida, aí consideradas as mudanças de seu contexto sócio-político-econômico e cultural (HALL, 2003b). Soma-se a essa compreensão, o fato que essas comunidades não serem definidas pelo seu tamanho ou número de membros (O'DWYER, 1995).

Se, no passado colonial, esses grupos eram vistos como criminosos e fugitivos que pregavam desobediência perante a estrutura política vigente àquela época, após 1970 e precisamente após a Constituição de 1988, na República, esses atores seriam pelos novos estudos tratados como grupos de resistência, que, também atualmente, lutam por reconhecimento de sua diferença identitária e sua busca por igualdade de direitos. Consequentemente se tornaram público alvo de políticas de reparação aos danos historicamente sofridos. Almeida (2002) relembra que isso obviamente ocorre com limitações, dada às dificuldades de esses coletivos acessarem efetivamente os direitos que lhes cabem.

Barro Preto, neste estudo de caso, é uma das 222 comunidades do Estado de Minas Gerais certificadas²⁴ pela Fundação Cultural Palmares (FCP) enquanto quilombola. A seguir apresentamos uma contextualização socioeconômica dessa comunidade, bem como seu histórico de formação e processo de autorreconhecimento identitário.

2.1 A COMUNIDADE QUILOMBOLA DE BARRO PRETO

A Comunidade de Barro Preto, presente neste estudo, configura-se nestes novos estudos e formas de reconhecimento da identidade quilombola pelo Estado brasileiro. Ela teria surgido por volta de 1820-1850, ou seja, anteriormente à Abolição, já seu autorreconhecimento foi registrado pela FCP no ano de 2006. Sua nomeação pretérita foi Córrego de Santo Antônio, quando em 1950 passa a ser chamada de Barro Preto e está localizada no município de Santa Maria de Itabira (FOTO 2) no Estado de Minas Gerais. Até então, a comunidade não foi beneficiada com a titulação de suas terras.

²⁴A certificação de comunidades quilombolas é emitida pela Fundação Cultural Palmares (FCP) e é o documento que reconhece a comunidade como quilombo, processo este que ocorre após a autoatribuição pela comunidade. A titulação é o processo que confere à comunidade a propriedade da terra que habita. Ela foi emitida pela FCP e atualmente é emitida pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) e pelos Institutos de Terra (ITERRAs) estaduais. A certificação das comunidades quilombolas é o primeiro passo para a regularização fundiária. Para mais informações, ver: <<http://monitoramento.seppir.gov.br/paineis/pbq/index.vm?eixo=1>>.

Foto 2: Vista área da Comunidade de Barro Preto



Fonte: Google Earth, 2015a.

De seu histórico não se tem certeza se a população formadora da comunidade teria fugido das fazendas do entorno ou sido liberta. Todavia, depoimentos dos moradores mais velhos enfatizam que os primeiros habitantes compraram as terras onde viveram e hoje vivem seus descendentes (CEDEFES, 2008; TUBALDINI, 2009). Muitos desses primeiros moradores de Barro Preto vieram do porto do Rio de Janeiro, escravizados, e posteriormente da Fazenda das Pedras de Minas Gerais, vizinha da comunidade de Barro Preto. Hoje as principais famílias moradoras são Silva, Araújo, Cruz, Moraes e Oliveira. Tobias Pires²⁵ e Quitéria da Silva Moreira²⁶ são as referências históricas dos primeiros habitantes que fundaram a comunidade.

Contudo, essa comunidade não surge sozinha, ela é tributária também de famílias que vieram de outra comunidade, igualmente quilombola, formada por negros e negras, chamada Indaiá. Portanto, as comunidades Barro Preto e Indaiá se encontram certificadas pela FCP (BRASIL, 2006) conjuntamente. Por delimitações políticas, a Comunidade Indaiá encontra-se no município de Antônio Dias; A Comunidade de Barro Preto, como já mencionado, localiza-se

²⁵ É comum nas narrativas sobre o ex-escravizado Tobias Pires que o processo de escolarização apareça juntamente com a história da comunidade, pois se tem na memória o exemplo de apropriação das letras por este que foi um dos primeiros habitantes. Segundo as narrativas da comunidade, Tobias Pires aprendeu a ler e escrever às escondidas em fazenda próxima à comunidade e, ao conseguir alforria, morou em Barro Preto, onde seus filhos alfabetizaram os filhos dos que foram escravizados, bem como suas famílias.

²⁶ Diferentemente de Tobias Pires que teria nascido e se tornado escravo numa fazenda da região e, aos nove anos de idade, teria sido trocado por uma saca de sal e uma mula, Quitéria, por sua vez, teria chegado, em fase adulta e já escravizada, vinda do Rio de Janeiro e, como outros, refugiou-se nas áreas de Barro Preto e Indaiá, para ser pessoa liberta.

em Santa Maria de Itabira, Mesorregião Metropolitana de Belo Horizonte (MG). A distância entre essas comunidades, digamos, irmãs, é de seis quilômetros. Todavia, interessa-nos detidamente um estudo em Barro Preto, conforme anunciada continuidade de pesquisa (MAPA 1).

Mapa 1: Localização do município de Santa Maria de Itabira em Minas Gerais



Fonte: SANTA..., 2015a.

Barro Preto conta com aproximadamente 683 habitantes e cerca de 179 casas (dados de 2014 — senso realizado pelos agentes de saúde do município), a maioria de alvenaria. A comunidade faz parte da Microrregião Itabira, cuja sede, Itabira, está a cerca de trinta quilômetros desse município. Integra também a região administrativa do Vale do Aço. Além de Antônio Dias e Itabira, o município faz divisa com os municípios de Ferros, Itambé do Mato Dentro, Passabém e Nova Era. Juntamente com a comunidade Caxambu no município de Rio Piracicaba, seriam as duas únicas comunidades quilombolas então identificadas e reconhecidas²⁷ nessa microrregião que abarca dezoito municípios²⁸ como informado pelo mapa 2 a seguir:

²⁷ O reconhecimento que tratamos neste momento é o ato político burocrático de expedição das certidões de autorreconhecimento quilombola, que são reivindicadas pelas comunidades. Mais informações sobre o pleito junto à Fundação Cultural Palmares e Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) serão discutidas ainda neste capítulo 2.

²⁸ O município de Antônio Dias não faz parte da Microrregião Itabira e sim da microrregião de Ipatinga. Além disso, pertence à mesorregião do Vale do Rio Doce e ao colar metropolitano do Vale do Aço.

Mapa 2: Mapa da Microrregião de Itabira - (MG)



Fonte: MAPA..., 2015.

Mesmo situada na Mesorregião Metropolitana de Belo Horizonte (MG), a Comunidade de Barro Preto (MAPA 2) possui configuração de comunidade rural, com pequenas plantações no fundo de quintais, como de cana, café, feijão, mandioca, milho e outros, além de criação de animais, como galinhas, porcos e cavalos. É cercada por matas demarcadas pela transição do Cerrado e Mata Atlântica, em constante conflito com a exploração regional de recursos minerais²⁹. Localmente são encontradas grandes plantações de eucalipto que estão cada vez mais próximas das moradias de Barro Preto. Essa última atividade colabora para a poluição do principal rio que banha a comunidade, o Rio Santo Antônio. Bem como, a falta de tratamento de esgotos. Percebemos que o principal percurso entre Barro Preto e a sede do município³⁰ mantém seu trecho vicinal de aproximadamente cinco quilômetros e outros quatro quilômetros em rodovia estadual. A fotografia 3 a seguir retrata a Rua Principal da Comunidade de Barro Preto.

²⁹ Grandes mineradoras atuam nessa área de extração, a saber, a Companhia Vale do Rio Doce, situada no município de Itabira, e a Arcelor Mittal, em João Monlevade, juntas representam mais de 80% do Produto Interno Bruto da Microrregião Itabira.

³⁰ O trecho Belo Horizonte – Santa Maria de Itabira é ligado pela BR-381, MG-434 e MG-129 ou BR-120, que passou por longo período de obras. No geral, essa se encontra melhor sinalizada, embora seja considerada “perigosa”, conforme seu grande número de curvas e declives acentuados. Ainda, no primeiro semestre de 2015, as obras se encontram em fase de finalização, então é possível vislumbrar trechos de obras e estreitamentos para passagem de apenas um veículo.

Foto 3: Rua Principal da Comunidade de Barro Preto



Fonte: autoria própria.

Nota: Ao fundo, a escola.

Ao retomarmos o trabalho de campo nessa nova fase da pesquisa, haja vista que se trata de uma continuidade conforme apresentado na Introdução deste trabalho, constatamos que o calçamento avançou na estrada vicinal e algumas placas de sinalização e quebra-molas foram colocados improvisadamente pelos moradores, para anunciar a presença de crianças na estrada. Notamos que há um maior número de casas construídas e em construção e outras reformadas (FOTOS 4; 5). As casas são, em sua maioria, de alvenaria em substituição às antigas casas de pau a pique, têm tamanhos diferentes e são pintadas em cores vibrantes: rosa, roxo, amarelo, vermelho. O que se destaca também, nessas mudanças, são as construções de muros em volta das residências, antes em uma realidade, em 2010, com apenas algumas casas cercadas de arame farpado, sob alegação, à época, de que o gado da fazenda vizinha poderia entrar em suas moradas.

Foto 4: Casas pintadas da Comunidade de Barro Preto



Fonte: autoria própria.

Foto 5: Novas construções na Comunidade de Barro Preto



Fonte: autoria própria.

É importante pontuar também que, em 2010, o único muro que existia na comunidade era o da escola, que se destacava por sua extensão, altura, bem como pela cor vibrante: laranja. Na ocasião, considerava que o muro chamava a atenção justamente por não haver muros na comunidade. Mas, hoje, observamos uma nova configuração das casas de Barro Preto: alguns imóveis de tamanhos relativamente grandes, cercas vivas e a presença de muros e portões de diferentes estaturas (FOTO 6). Já o muro da escola se encontra com faixada aparentemente velha, quase sem cor, e portão fechado³¹ aos finais de semanas.

Foto 6: Casas com muros da Comunidade de Barro Preto



Fonte: autoria própria.

³¹ Era comum, nos finais de semana, encontrar os portões da escola abertos ao público, que usava o local para reuniões e visitas ao museu da comunidade, hoje (2014) desinstalado. Mas, é possível recorrer à vice-diretora Elenice, que mora na comunidade, para sua abertura em momentos oportunos.

Ainda sobre as novas casas ou reformadas, encontram-se construídas ou em edificações muito próximas ao córrego que atravessa a comunidade paralelamente à rua Principal (FOTO 3). Algumas com dois andares, conforme já prevíamos em pesquisa anterior sobre a “verticalização do quilombo”³² (ALVES, 2012) e também em trabalhos de Silva (2010, p.63). Essa verticalização da estrutura das casas se dá em função da restrição territorial sofrida há cerca de trinta anos pelos moradores da Comunidade de Barro Preto (FOTO 7). Fazendeiros do entorno aproximaram as cercas no limite das casas da comunidade e soltam animais de pasto em suas plantações. Nessa ocasião, de mudança das cercas pelos fazendeiros, a maioria dos homens de Barro Preto se encontrava trabalhando em outros Estados da Federação.

Foto 7: Novas construções na Comunidade de Barro Preto



Fonte: autoria própria.

Nota: Edificações no fundo dos quintais e sobre as casas mais antigas.

Atualmente, os descendentes que pretendem viver na comunidade são obrigados a construir sobre as casas de seus familiares (FOTO 7). Destacamos também que, apesar do grande número de casas em construção, as mesmas têm ocupado também espaços de fundo de quintal, sem, contudo, adentrar nas serras que contornam boa parte de Barro Preto, outrora terras da comunidade, conforme depoimentos coletados investigação passada, hoje propriedade de fazendeiros vizinhos (ALVES, 2012).

O abastecimento de água permanece como em 2010-2012 (ALVES, 2012), com dois grandes reservatórios que comportam água tratada de maneira artesanal oriunda de nascentes próximas

³² Para mais informações sobre o território de Barro Preto e as edificações em sentido vertical no interior da comunidade, ver capítulo 2.4 “A estrutura territorial e seus conflitos” em trabalho de Alves (2012, p.53-59).

à comunidade, em que pese os inúmeros problemas hidráulicos resolvidos pelos próprios moradores, em função da demora que a prefeitura responde às solicitações por reparos³³. Em ocasião do trabalho de campo, tivemos a oportunidade de conversar com um morador de Cambraia — lugar que demarca uma toponímia³⁴ própria dos moradores da comunidade, mas, parte integrante de Barro Preto. O morador nos relatou sobre trabalhos realizados na comunidade para melhoria da estrada para que o transporte escolar viesse até Cambraia.

Em campo, notamos contraste em relação ao número de jovens que transitam nos finais de semana, feriados e festas na comunidade, se comparado ao número de jovens presentes durante toda a semana. Durante a festa da Marujada de Santo Antônio, observamos que muitos jovens participavam na organização hasteando bandeirinhas e colocando iluminação em frente à igreja (FOTOS 8; 9).

Foto 8: Jovens participando dos preparativos para festa da Marujada de Santo Antônio na Comunidade de Barro Preto



Fonte: autoria própria.

³³ Em 2010-2012, as crianças partícipes da pesquisa anterior demonstraram satisfação em ter água encanada em casa. Elas desenhavam caixas de água sobre as casas com nítido destaque em tamanho e forma desse novo elemento que, em 2015, faz parte da paisagem construída.

³⁴ Conforme o Projeto Nomes Geográficos do Estado do Paraná (PNGPR), Toponímia é o estudo linguístico e histórico da origem dos nomes de lugar a forma como os indivíduos identificam-se e se territorializam com os lugares. (PNGPR. Toponímia Passo a Passo. Curitiba, 2008. Para saber mais, ver: <<http://www.ngb.ibge.gov.br/default.aspx?pagina=nomesgeograficos>>.

Foto 9: Mulheres e crianças pelas ruas da Comunidade de Barro Preto em Marujada de Santo Antônio



Fonte: autoria própria.

Nos finais de semana, muitos vêm de Belo Horizonte e de cidades vizinhas como em visita, já que estão vivendo fora da comunidade. Já os jovens-adolescentes moradores são vistos no campo de futebol, quadra ou fazendo caminhada ao longo da rua Principal da comunidade e, aos sábados, em projeto de uma fundação filantrópica de nome Fundação São Francisco de Assis (antiga Fundação Bretas), que oferece aulas de futebol na própria comunidade (FOTO 10).

Foto 10: Campo de Futebol na Comunidade de Barro Preto



Fonte: autoria própria.

Presenciamos ainda em uma tarde sexta-feira do mês de janeiro/2014, então início das atividades do trabalho de campo, a entrada de dois ônibus (FOTO 11), fretados por empresas

e que ficam estacionados durante os finais de semana dentro da comunidade. A maioria, senão todos os seus usuários são mulheres que chegavam do trabalho.

Foto 11: Ônibus fretado que transporta trabalhadores da Comunidade de Barro Preto



Fonte: autoria própria.

Através de conversas informais, soubemos que se tratava da empresa de plantio e reflorestamento DJOTA, cuja maioria das trabalhadoras apresentava entre 30 - 45 anos de idade. De acordo com moradores, essa empresa teria perdido ‘concorrência’ para outra denominada Tervit. Esta, por sua vez, citada em trabalho anterior e ofertante de serviços na mesma área de atuação, hoje, possui pouca mão de obra em Barro Preto. Sobre trabalho remunerado para mulheres, a maioria se localiza na sede do município a partir do comércio local, indústria alimentícia — Tia Eliana — e trabalho doméstico.

Para os homens, notamos a continuidade de um mercado de trabalho fora do município e até mesmo fora do Estado, Mato Grosso é o local mais citado pelos informantes. Destacamos ainda que a atividade mais comum para esses homens se associa à área da construção civil. Já na comunidade, mantém-se a compra de artigos agrícolas produzidos na comunidade e consumidos pela escola local e adjacências. Isso ocorre através do programa “Família Agrícola” de abastecimento de merenda escolar, conforme o incentivo à agricultura familiar rural. Porém, é importante salientar que não há uma participação expressiva dos moradores. A atividade se encontra nas mãos de poucas mulheres.

Em relação à saúde, destacamos a presença de uma médica que atende em Barro Preto duas vezes por semana. Ela tem incentivado atividades como caminhada e acompanhamento da pressão arterial dos moradores. Suas recomendações parecem ser bem recebidas dentro da comunidade a julgar pela presença de jovens, adultos e até mesmo crianças realizando caminhada, diariamente, na rua Principal da comunidade aos finais de tarde. Entretanto, os profissionais da saúde ainda não contam com uma estrutura física definitiva para atendimento e outras ações. As consultas médicas já ocorreram em casa do morador Sr. Luciano e também na igreja.

Uma informação interessante a respeito do local apropriado para atendimento médico é a construção de uma sala no interior da associação comunitária, os moradores vêm se organizando para levantar fundos para essa construção. Através da promoção de festas e doações. Terminadas as obras, o atendimento médico ocorrerá nessa sede, com local de espera para os pacientes e banheiro exclusivo para funcionários da saúde. A mesma construção comportará ainda um salão para dança, banheiros externos, espaço para atividades comunitárias e uma ampla cozinha para dias de festas.

Ainda sobre a expectativa de novas edificações, destacamos a possível construção de novas casas do programa federal Minha Casa Minha Vida³⁵ em Barro Preto e Indaiá, bem como o financiamento de projeto submetido e já aprovado³⁶ para montagem de uma casa de Farinha a ser instalada em terreno de antiga área coletiva, de ambas as comunidades, localizada em Indaiá. O primeiro projeto que esteve nas mãos da associação comunitária, hoje, sob

³⁵ O projeto “Minha Casa Minha vida” parece trazer esperança para muitos que buscam permanência em Barro Preto, mas possivelmente tal programa esbarre na necessidade de titulação de terras. Parece sintomático, em ocasião do trabalho de campo e momento do primeiro turno das eleições presidenciais (outubro de 2013) uma expressiva soma de votos na candidata de situação, por parte dos membros votantes de Barro Preto. De alguma forma, para os moradores da comunidade, a candidata à presidência parece representar a atual década de promoção de políticas de ações afirmativas no país. Ainda que se mostrem incrédulos sobre a titulação das atuais terras e recuperação das de herança, como forma de justiça social e como uma das mais urgentes estratégias de permanência no território.

³⁶ O projeto Casa de Farinha foi escrito por integrantes da Associação de Quilombos de Barro Preto e Indaiá (AQUBI), por intermédio do CEDEFES. Embora, recentemente não exista uma relação da produção de farinha na comunidade, eles se encontram motivados por ter sido uma atividade ancestral nas duas comunidades. Elenice, moradora e representante da AQUBI, relatou que o projeto foi submetido várias vezes para apreciação, mas não era aceito. Ela considera que estava muito extenso e com a ajuda de um padre da paróquia local, a escrita ficou mais objetiva e o projeto foi aprovado. O recurso estava em vias de ser depositado para implantação da atividade que envolverá os adultos das duas comunidades (Relatório de campo - 2014). Atualmente (2015), temos notícias que o projeto não foi instalado, contudo seguem os diálogos para disponibilização do recurso. O projeto está alocado em ações da Igreja Católica.

responsabilidade da associação quilombola, parece gerar tensões³⁷ entre representantes das duas associações sobre a responsabilidade na condução dessa ação, embora o benefício seja comunitário.

Dentre essas mobilizações da comunidade, caberá narrar ainda aquelas ocorridas no próprio território em função do reconhecimento quilombola. Isso se faz importante para entendermos os motivos que levaram a essa ação comunitária e os desdobramentos que a mesma tem imprimido sobre si e junto aos jovens. Ao que podemos adiantar sobre o autorreconhecimento identitário, trata-se de um conjunto de ações que envolveram notadamente representantes do movimento social negro da região, a comunidade de Barro Preto, a Secretaria Municipal de Educação e a escola local. Contudo, essa busca pelo autorreconhecimento não surge sem conflitos, nesse sentido, interessa-nos apresentá-los, bem como aprendizados e soluções, de âmbitos privado e público.

2.1.1 Entre o Autorreconhecimento e o Reconhecimento

No período de 2002 a 2006, pôde-se observar o deslindar de um processo coletivo em prol do reconhecimento da identidade quilombola da Comunidade de Barro Preto, por meio da autoatribuição e representação jurídica com registro da criação da associação quilombola — Associação de Quilombos Unidos do Barro Preto e Indaiá (AQUBI) —, conforme preconizado no Decreto nº 4.887 (BRASIL, 2003). A execução de tais trâmites legais, como veremos, foi realizada com a participação da escola e da comunidade de Barro Preto, possibilitando ações que interligavam a organização do registro histórico da comunidade. Entre essas, o resgate de suas danças, músicas, construção de um museu, tentativa de tombamento de uma das casas mais antigas da comunidade e autoafirmação de pertença identitária. O ápice das ações culminou com a estruturação de grupos culturais infanto-juvenis e de adultos moradores da comunidade que passaram a se apresentar em festas regionais em diferentes municípios da região metropolitana de Belo Horizonte e em algumas viagens interestaduais.

³⁷ As tensões que nos referimos parecem indicar o constrangimento dos representantes da associação comunitária que se deparou com a necessidade de “entregarem” a reivindicação de novas casas do já citado programa federal de habitação para a associação quilombola, quando informados que essa possui prioridade no acesso a políticas públicas, por se tratar de representação de comunidade tradicional e, portanto, tributária de direitos instituídos em legislações recentes, qual inclui a própria criação e ações da Secretaria de Promoção de Políticas Públicas de Igualdade Racial (SEPPIR). Para mais informações, acessar: <www.seppir.gov.br>.

Podemos afirmar que o histórico de luta por reconhecimento da comunidade Barro Preto esteve associado à relação de uma de suas moradoras com o movimento social denominado Pastoral da Consciência Negra, situado no município de Itabira (MG). A aproximação da moradora com o movimento social de base religiosa, no ano de 1999, proporcionou indagações e interesse em realizar um levantamento prévio do histórico de sua comunidade. A fim de compreender questões de identidade grupal, tais como: os motivos da localização da comunidade, traços fenotípicos característicos de seus moradores, além de singularidade de hábitos, costumes diferentes dos da região do entorno e questões relacionadas a um possível desrespeito moral.

[...] eu não sabia que tinha uma organização que discutia a questão racial e, antes disso, também eu ficava pensando: Por que, em nossa comunidade, todo mundo é negro? Todo mundo fica quietinho aqui? Eu ficava pensando... a gente chegava em Santa Maria e todo mundo ficava perguntando: Por que no Barro Preto todo mundo é preto? Todo mundo é macumbeiro? É cachaceiro? E eu ficava pensando por que é que eles ficavam falando assim? (Maria Cruz, moradora de Barro Preto *apud* ALVES, 2012, p. 58)³⁸.

A partir dessa preocupação, Maria da Cruz conseguiu reconstruir parte da história da comunidade por meio de relatos obtidos de entrevistas realizadas com os moradores mais velhos. Alguns desses moradores já são falecidos, como Dona Maria Prachedes³⁹. Até mesmo a origem de seu nome, Barro Preto, que antes parecia sugerir a cor dos seus moradores é, na verdade, uma homenagem ao barro preto que fica às margens do Córrego Santo Antônio. Esse córrego, por muitas décadas, teve importância econômica para os moradores, com a plantação do arroz, e cultural, com o tingimento de tecidos para dias de luto.

Aos poucos, a moradora observava que o histórico de Barro Preto, embora não registrado em livros ou documentos, mantinha-se vivo e os ligavam a um passado comum, sobretudo, oriundo de descendentes de africanos escravizados, vindos do Rio de Janeiro e fazendas próximas. A partir desse momento, Maria Cruz passou a participar de outros grupos que

³⁸ Os entrevistados autorizaram por meio da assinatura do termo de assentimento livre e esclarecido a adoção dos seus nomes verdadeiros como uma forma de dar visibilidade para a luta de titulação das terras da comunidade e Barro Preto.

³⁹ Maria Prachedes ainda é uma grande referência dentre os moradores de Barro Preto. Após sua morte, houve um esforço por parte da comunidade para que sua residência fosse tombada enquanto patrimônio histórico da comunidade e protetor das peças do museu construído pela comunidade — como veremos na sequência —, no entanto, a demora para execução dos trâmites legais junto ao Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) e o mau estado de conservação do imóvel resultou em sua deteriorização e consequente destruição.

discutiam questões conceituais sobre quilombos, entre eles o Centro de Documentação Eloy Ferreira da Silva (CEDEFES).

A participação dessa moradora, juntamente com outros moradores, num seminário realizado, em 2001, pelo Movimento de Consciência Negra de Itabira, foi de grande importância para que pudessem colher evidências de que o povoado poderia ser uma comunidade de quilombos. Assim nos conta Maria Cruz:

Nesse seminário, foi falado sobre as comunidades quilombolas. Na verdade, eu não sabia o que eram as comunidades quilombolas, nem o que era quilombo. A partir daí eu identifiquei a minha Comunidade como sendo remanescente de quilombo. Daí eu busquei mais informações sobre o que era, o que vinha a ser. Eu ganhei um livro chamado “Quilombos do Brasil”, que tinha sobre a Constituição de 1988 e várias coisas. Então assim eu falei, eu senti que era preciso fazer um trabalho na Comunidade, que era preciso mesmo. (Maria Cruz, moradora de Barro Preto e Tesoureira da Associação dos Quilombos Unidos do Barro Preto e Indaiá *apud* SILVA, 2010, p. 20. In ALVES, 2012, p.58).

Maria Cruz também pesquisou na biblioteca municipal de Santa Maria de Itabira sobre a Fazenda da Mata. Esta seria um provável local para encontrar informações sobre os primeiros habitantes de Barro Preto. No cartório do município, encontrou o registro de escravizados das redondezas, que, de acordo com a moradora, está em más condições. Por suas buscas, a mesma suspeita de que muitos moradores de Barro Preto possam ter origem angolana. Junto à escola, enquanto estagiária, Maria Cruz conseguiu realizar uma mostra cultural no espaço escolar da comunidade⁴⁰, com antigos objetos de Barro Preto, e convidou representantes municipais, que estiveram presentes e se demonstraram solícitos para colaborar com um trabalho de valorização territorial, a partir de sua escola. Maria Cruz, disse:

A gente já tinha feito entrevista com os mais velhos da comunidade, nós já tínhamos feito a primeira missa-afro, já tínhamos feito o 20 de Novembro na, usando o espaço da escola, mas eles ainda não sabiam não. Fizemos uma

⁴⁰ A escola a que nos referimos é a única unidade escolar situada em Barro Preto e funciona nos horários matutino e vespertino, atualmente atende pelo modelo de escola integrada (2014). É atuante nos seguimentos da Educação Infantil e Ensino Fundamental I e conta com quatro salas de aula, refeitório, minibibliotecas no interior das salas, uma pequena secretaria, dois banheiros, cozinha, refeitório e uma sala de informática que comporta alguns materiais do museu, então desativado. A área externa contém área de lazer aos fundos com brinquedos infantis e quadra na área frontal; atualmente com casinha de alvenaria para as crianças e um pequeno tablado para apresentações, mas permanece a falta de sala de professores. Denominada Escola Municipal Padre Estevam Viparelli, a mesma já recebeu nome de Jonh Kennedy, em 1968, em homenagem àquele qual supostamente doou determinado valor para ainda construção da escola municipal. Para mais detalhes sobre o episódio da história de escolarização em Barro Preto, ver subcapítulo “O processo de escolarização em Barro Preto” (ALVES, 2012, p.71-77).

exposição aqui com as coisas antigas da comunidade, aí nós convidamos o padre e o prefeito. E convidamos a secretária de educação, foi aí que ela veio... Ela viu e quis ajudar também. Ela se mostrou disposta a estar ajudando. Se não fosse o interesse dela para ajudar... Mas a gente já tinha começado a discussão já [sobre relações raciais e quilombo]. (Maria Cruz, moradora de Barro *apud* ALVES, 2012 p. 59).

A princípio, no ano de 2001, a Secretaria Municipal de Educação (SMED) de Santa Maria de Itabira (MG) buscou uma parceria com uma empresa mineradora da região para realização de uma proposta pedagógica na área de educação ambiental e reforma da escola. Porém, ainda em 2001, as denúncias ligadas ao preconceito racial, enquanto elemento que causava repulsa e negação identitária entre os estudantes, foram relatadas pelos docentes em Barro Preto à SMED, reforçando a necessidade de se trabalhar noutra perspectiva.

Então a gente percebia assim, alguns professores até chegavam assustados para mim e diziam *Márcia durante um trabalho que eu tava realizando uma criança pequenininha falando que não gostava de ser ela, que não gostava do cabelo dela, da cor dela*, então a professora chegou assim: assustadíssima e eu fiquei muito assustada também. [...]. Então, durante esse trabalho, as professoras perceberam uma certa resistência das crianças em se olharem no espelho e falarem de si mesmas. [...] E a gente vê assim, que isto era uma consequência que a gente pode falar, da própria sociedade, né?, Por exemplo, eu antes de conhecer o Barro Preto, [...] a gente ouvia, ah, lugar de... lugar só de pessoas pretas... negras, a gente só ouvia... (Márcia Ermelinda, coordenadora pedagógica da Rede Municipal de Educação *apud* ALVES, 2012 p. 94, grifos da autora).

E embora a SMED tenha implantado, a partir de 2001, um projeto de valorização da cultura afro-brasileira e outros projetos referentes à educação ambiental, somente em 2004 haveria o envolvimento do movimento Consciência Negra de Itabira. Esse movimento social negro reuniu-se com representantes da SMED de Santa Maria de Itabira com a justificativa do avançar de denúncias. Para isso, contou um dispositivo legal: a recém-alteração trazida à Lei nº 9.394/1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), pela Lei nº 10.639/2003⁴¹, que estabeleceu a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica.

A proposta inicial foi a formação dos gestores, docentes e demais funcionários da rede municipal de Educação para Educação das Relações Étnico-raciais. Entretanto, a

⁴¹ A alteração decorre da inserção no escopo da Lei nº 9394/96 dos artigos 26-A e 79-B, enriquecendo-a no sentido de garantia ao direito à diversidade étnico-racial como um dos eixos da educação igualitária. Posteriormente, nova alteração foi realizada no artigo 26 A da Lei nº 11.645/08, com a inserção da obrigatoriedade do também ensino da história e cultura dos povos indígenas.

materialização seria a escrita de um projeto de seminário para a rede pública educacional de Santa Maria de Itabira intitulado — Seminário Negro e Educação: Lei nº 10.639/03 no Cotidiano Escolar. Além da escrita do seminário, a comunidade escolar em Barro Preto contou com a entrada da moradora Maria Cruz no quadro docente da escola da comunidade. Conforme relatos, justamente nesse momento, realizou-se a leitura das Diretrizes Curriculares para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004).

Tais diretrizes deram embasamento teórico para que as professoras passassem a organizar os trabalhos pedagógicos na Escola Municipal Padre Estevam Viparelli, situada em Barro Preto. A partir daí, foram muitos os projetos de valorização da cultura afro-brasileira em consonância com a realidade da comunidade. Podemos dizer que, nesse período, houve um movimento fortemente voltado à produção de conhecimentos sobre a comunidade. Isso, para que se construíssem entre os estudantes atitudes e posturas que os deixassem orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial.

Durante o desenvolvimento dos projetos, os gestores e os professores da escola local, juntamente com a comunidade, passaram a compreender a necessidade de certificação da comunidade. A cada atividade realizada na escola, surgiam elementos de uma comunidade com origem em comum: os laços de parentesco e a reconstrução de uma história para além da escravidão. Evidenciaram o orgulho do seu pertencimento étnico-racial, sua localização, seus conhecimentos, hábitos e costumes.

A certificação pela FCP seria o documento que registraria a autoatribuição do território e o grupo enquanto comunidade de quilombo. Entretanto, até chegar a isso, questões pedagógicas, burocráticas e técnicas foram necessárias e se tornaram um novo aprendizado para todos envolvidos. Na escola, as transformações que nos referimos foram a realização dos projetos⁴²

⁴² O primeiro projeto implantado, ainda anterior à Lei nº 10.639/03, foi Valorização da Cultura Afro-Brasileira no Cotidiano Escolar, porém o de maior destaque e mais citado nos depoimentos e conversas informais (2010-2012) foi o projeto “Barro Preto, Nossa Terra... Nosso Orgulho”, realizado a partir do ano de 2004 e encorajado pelas recém-lançadas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004). O objetivo desse projeto foi resgatar a história de Barro Preto e aliar recursos que pudessem sanar as dificuldades na aquisição do processo de leitura e escrita dos estudantes. Outro destaque desse projeto foi o seu desenvolvimento com todos os estudantes da escola, incluídas as turmas do Programa Brasil Alfabetizado (PBA) no período da noite, cujo público era adultos moradores de Barro Preto. Esses souberam elevar e recuperar a valorização de suas danças, principalmente de músicas e hábitos de seus antepassados. Além disso, adultos e crianças promoveram a organização e o levantamento do histórico de Barro Preto com trabalhos de leitura, interpretação, confecção de livros, ilustrações, dramatizações,

que objetivaram reconhecer e valorizar a presença do povoado no município e a reforma da escola no ano de 2003.

A participação da comunidade ocorria através de apresentações culturais em eventos públicos nas redondezas. Dentre as crianças, constituiu-se o grupo infantil de dança denominado Mãe África. Outro grupo cultural que surgiu foi o de adultos, que apresenta as danças e as músicas típicas do povoado e, em momentos solenes, apresenta a culinária típica do Barro Preto.

Cabe ressaltar que a contratação de profissionais de dança, percussão, capoeira, sensíveis às temáticas e possivelmente coerentes com os objetivos dos projetos facilitavam esse diálogo com o público externo à escola local⁴³. Assim como a inserção de docentes moradores do povoado, como no caso da moradora Maria Cruz e Dona Bilinha⁴⁴ fortaleciam o diálogo entre crianças, adolescentes, jovens e adultos; entre escola e comunidade, diminuindo hierarquias tão comuns entre as partes. Outro importante resultado foi, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a produção e a troca de experiências dentro da própria rede de ensino, quando a comunidade passou a receber na comunidade os visitantes-estudantes de outras escolas da rede municipal e de cidades vizinhas.

Por volta do ano de 2005, a comunidade e a escola se organizaram para a criação de uma associação quilombola e de um museu, já mencionado neste estudo, no intuito de realizar o autorreconhecimento da comunidade enquanto remanescente de quilombo, conforme estabelecido pelo Decreto nº 4887, de 20 de novembro de 2003. Esse decreto faz parte de uma ação governamental que regulamentou o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos. A exigência desse marco legal fez com que a comunidade apresentasse,

modelagem com o barro preto, que é encontrado próximo ao rio do povoado, e montagem de painéis temáticos na escola. Em 2006, outro projeto, “13 de Maio: Dia de uma Luta Certeira que Lentamente se Engatinha Rumo à Liberdade, Igualdade e Cidadania”, teve como objetivo as reflexões sobre a abolição da escravatura e suas consequências para o povo negro. Dentre outros, destacamos ainda o projeto “Criança Negra Criança Linda”, este, dos Agentes de Pastoral Negros (APN’s), que modificado contribuiu para elevar a autoestima da criança negra, ou seja, para a uma construção da identidade pessoal e étnico-racial dos estudantes.

⁴³ Uma das importantes parcerias realizadas durante a execução dos projetos se deu com a participação da Fundação Bretas. Atualmente a entidade recebe o nome de Fundação Francisco de Assis e está situada na área central do município. A mesma possui estrutura para abrigar exposições e espaços para realização de cursos.

⁴⁴ Maria Izabel de Jesus Gomes, então conhecida na comunidade como Dona Bilinha, foi uma das primeiras professoras-moradoras da comunidade de Barro Preto, onde atuou por 45 anos. Ela nasceu na comunidade de Taquaral, vizinha a Barro Preto, porém, desde criança, conviveu com os moradores de Barro Preto, onde, mais tarde, casou-se e também reside com marido e filha.

juntamente com a escola, elementos que corroborassem com o legado histórico da comunidade, assim como, garantissem-lhes os direitos existentes às comunidades tradicionais.

Essa articulação política, da escola e da comunidade, resultou na criação da Associação Quilombola Unidos do Barro Preto e Indaiá (AQUBI). A sua oficialização se deu em 14 de Maio de 2005 pela Prefeitura Municipal de Santa Maria de Itabira em solenidade realizada na escola local⁴⁵. Dentre os objetivos da AQUBI, destacamos sua ação em prol do autorreconhecimento da comunidade enquanto quilombola pela FCP e, posteriormente, mobilização para titulação do território através do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA). Bem como, o entendimento dos trâmites legais para o tombamento histórico de casas do povoado, a lembrar, a casa da já falecida Maria Prachedes, moradora estimada e cuja casa, após reformada, abrigaria o Museu dos Escravos⁴⁶.

Entretanto, a organização do museu ocorreria no interior da escola local no ano de 2006. Ele se tornaria importante não somente como estrutura de rememoração dos antigos hábitos e costumes, mas também por ter contribuído enquanto peça para a questão da autodefinição junto à FCP. Nesse mesmo ano, foi comemorada a certificação expedida pela FCP. O momento festivo foi marcado pela culminância do projeto escolar “13 de Maio: Dia de uma Luta Certeira que Lentamente se Engatinha Rumo à Liberdade, Igualdade e Cidadania” que representou um momento importante para aqueles que participaram desse processo em Barro Preto.

⁴⁵ É importante saber que a escola é também local de encontro de diferentes reuniões, pois não havia na ocasião a construção da associação comunitária, tampouco a associação quilombola que, por sua vez, buscava as vias normativas de seu registro conforme preconizado no Decreto nº 4.887 de 2003.

⁴⁶ O Museu dos Escravos foi criado como uma resposta ao levantamento material da história de Barro Preto em atividade realizada na escola desde o ano de 2004. O acervo possui, além de roupas, peças como palmatórias, candeeiros, engenhoca, moinhos, arma, cédulas antigas de dinheiro, foto do patrono da Escola e instrumentos de trabalho. Estão também guardados nesse local os instrumentos musicais e vestimentas para dias festivos da comunidade. O mesmo se tornou motivo de conquista pela comunidade e de reconhecimento pelo município, uma vez que seu registro ganhou visibilidade na mídia da região e atraiu pesquisadores de diferentes centros, a saber, Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Centro Universitário do Leste de Minas Gerais (Unileste), Centro Universitário de Belo Horizonte (Uni-BH), Fundação Comunitária de Ensino Superior de Itabira (Funcesi) e Centro Universitário Newton Paiva, e se somaram estudos sobre a comunidade enquanto remanescente de quilombos. De acordo com Maria Cruz, o professor Dr. Carlos Magno Guimarães e sua equipe, da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da UFMG, contribuíram para essa percepção e busca de direitos.

2.1.2 A certificação enquanto resultado da Mobilização Política

Como vimos, o autorreconhecimento quilombola favoreceu mobilizações de orgulho ao pertencimento étnico-racial negro. Ao mesmo tempo, percebemos uma ação comunitária que dialoga diretamente com direitos coletivos até então desconhecidos. Tal ação é perceptível com a participação da comunidade nas reuniões das associações quilombola e comunitária, mas também pelos diálogos travados com movimentos sociais na região e nacionalmente. Podemos destacar o acesso a direitos coletivos a partir dessa mobilização que se constrói politicamente. Inclui-se aí, a eleição de um dos moradores para Câmara de Vereadores do Município enquanto primeiro representante político oriundo de Barro Preto no ano de 2008.

Contudo, é preciso lembrar que esse movimento de aprendizagem sobre os direitos coletivos não é tarefa fácil. A sociedade moderna em ampliação dos direitos individuais parece ignorar os direitos coletivos, notadamente no Brasil. É válido lembrar que muitos desses direitos coletivos só puderam ganhar terreno fértil com a abertura política e contínua pressão dos movimentos sociais para que suas demandas fossem incluídas à Carta Magna. Posteriormente, respeitadas do ponto de vista dos direitos conquistados.

Não por um acaso há um grande desconhecimento sobre os direitos coletivos voltados à diversidade de Povos e Comunidades Tradicionais (PCT's) no Brasil⁴⁷, bem como da existência desses grupos e de suas particularidades no que concerne, por exemplo, à sustentabilidade empreendida por esses em razão de seus conhecimentos e práticas ancestrais. Portanto, há de se refletir sobre a aquisição dos direitos coletivos na esfera pública entrelaçada à possibilidade de se realizar diálogos políticos (e interculturais) então suplantados por anos de regime político fechado. Destacamos que o ano de 2006, marco do autorreconhecimento de

⁴⁷ São considerados Povos e Comunidades Tradicionais: Povos Indígenas, Seringueiros, Castanheiros, Quebradeiras de Coco de Babaçu, Comunidades de Fundo de Pasto, Faxinalenses, Pescadores Artesanais, Marisqueiras, Ribeirinhos, Varjeiros, Caiçaras, Praieiros, Sertanejos, Jangadeiros, Ciganos, Açorianos, Campeiros, Varzanteiros, Pantaneiros, Geraizeiros, Veredeiros, Caatingueiros, Retireiros do Araguaia, entre outros, aí incluídos os Quilombolas. De acordo com o estabelecido pelo Decreto nº 6.040, de 07 de fevereiro de 2007, os Povos e Comunidades Tradicionais são: Grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais, que possuem formas próprias de organização social, que ocupam e usam territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição. Para mais informações sobre os PCT's a partir do citado decreto. Ver: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2007/decreto/d6040.htm>. Sobre políticas de desenvolvimento sustentável para esses povos e comunidades consultar sítio eletrônico do Ministério do Meio Ambiente, ver: <<http://www.mma.gov.br/>>.

Barro Preto enquanto quilombo coincide com o maior número de comunidades certificadas no país, conforme mostra o gráfico 1:



Gráfico 1: Comunidades quilombolas certificadas no Brasil (2001-2014)

Fonte: SEPIR/PR, 2014.

Assim, a experiência vivida em Barro Preto, a partir do acesso a direitos coletivos, pode ser entendida com uma ampliação dessa democracia, logo o seu reconhecimento não é apenas um ato burocrático, mas participação política local e nacionalmente com esses novos atores políticos que são os quilombolas (ALMEIDA, 2000; ARRUTI, 2006; LITTLE, 2002; O'DWYER, 2002). E também como destacado marcador do direito à diferença, reivindicado pelos movimentos sociais negros e definido na Constituição de 1988, detidamente a partir do artigo 68 do ADCT.

Não somente Barro Preto, mas, as mais de 2.474 comunidades quilombolas certificadas pela FCP⁴⁸ integram uma gama de novas identidades que se reconhecem coletivas (estão ainda 326 comunidades com processos abertos junto a FCP, ou seja, não possuem certidão emitida de autorreconhecimento, bem como, as que ainda não deram entrada, mas estão se organizando em função dessa possibilidade). Portanto, são novos sujeitos políticos que despontam enquanto demandantes de uma agenda pública que os inclua.

⁴⁸ Sobre dados obtidos da lista de certidões expedidas até dia 23/02/2015 às comunidades remanescentes de quilombos (CRQs) da Fundação Cultural Palmares, ver: <<http://www.palmares.gov.br/wp-content/uploads/crqs/lista-das-crqs-certificadas-ate-23-02-2015.pdf>> E com processos abertos para emissão de certidão, ver: <<http://www.palmares.gov.br/wp-content/uploads/crqs/lista-das-crqs-processos-abertos-ate-23-02-2015.pdf>>.

Dentre os PCT's, os quilombolas se destacam no campo político desafiando o racismo estruturante na sociedade brasileira a partir de demandas pelo reconhecimento de sua diferença — quer autorressignificando a experiência da identidade negra, bem como pela reivindicação de redistribuição das terras no país. Contudo, não sem a representação política no seio de suas demandas. É possível encontrá-la via construção do movimento social quilombola umbilicalmente ligado ao movimento social negro (GOMES; CARDOSO, 2011) e crescente número de integrantes na administração pública.

Ainda sobre a ampliação e acesso a direitos historicamente negados, percebemos de imediato em Barro Preto: o recebimento de material didático específico para escola situada no interior da comunidade⁴⁹; o calçamento da rua principal da comunidade; as negociações para captação e abastecimento de água nas casas, construção de uma quadra de esportes e de um centro comunitário (FOTO 12) e de acesso à internet (Gesac)⁵⁰.

Foto 12: Quadra de esportes e, ao fundo, construção da sede do centro comunitário.



Fonte: autoria própria.

⁴⁹ Podemos citar um conjunto de ações públicas voltadas especificamente às comunidades quilombolas, uma delas foi o lançamento, em 2004, do Programa Brasil Quilombola, ao qual Barro Preto teve acesso. O programa foi coordenado pela Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade (SEPP/PR), que, por sua vez, desenvolve ações em 23 ministérios do governo federal. Podemos destacar o Ministério do Desenvolvimento Agrário — Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), o Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome e o Ministério da Cultura/Fundação Cultural Palmares e Ministério da Educação como principais interlocutores.

⁵⁰ Coordenado pelo Ministério das Comunicações por meio do Departamento de Infraestrutura para Inclusão Digital, o Programa Governo Eletrônico Serviço de Atendimento ao Cidadão (GESAC) tem como objetivo a promoção da inclusão digital em todo o território brasileiro e é direcionado, prioritariamente, para comunidades em estado de vulnerabilidade social, em todos os estados brasileiros, privilegia as cidades do interior, sem telefonia fixa e de difícil acesso. Mais informações, ver: <<http://www.gesac.gov.br>>.

Porém, há ainda direitos não vivenciados: a titulação das terras enquanto justiça que viabilizaria a permanência de seus descendentes; água potável; posto de saúde e posto policial. Este último caso se deve ao uso da estrada da comunidade enquanto rota de fuga para o tráfico de drogas entre municípios vizinhos, segundo depoimentos dos jovens a esta pesquisa; há ainda necessidade de se criar estratégias socioeconômicas para permanência desses na comunidade, assim como ampliação da escola pública de ensino fundamental II e ensino médio.

A intensa produção de conhecimentos e ações durante os anos de 2001 a 2008, entre escola e comunidade, resultou em meios para que as expressões culturais locais, bem como a história desses quilombolas, fossem visibilizadas dentro do município e fora desse. Assim como, organizou, a partir de sua associação quilombola, a apresentação de atividades que envolviam articulações locais, regionais e nacionais. Aqui destacamos a presença dos seus representantes-moradores junto ao CEDEFES⁵¹, Federação Estadual de Comunidades Quilombolas de Minas Gerais (N'GOLO)⁵² e Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas (CONAQ)⁵³.

O reconhecimento normativo pela FCP não poderá ser considerado apenas um mero ato burocrático, visto que envolve a necessidade, por exemplo, do registro da associação quilombola ou a execução de trâmites legais. Ele pode ser compreendido também como reconhecimento identitário e importante ação político-democrática que ressignifica as próprias relações entre os membros da comunidade e que possivelmente altera as relações políticas

⁵¹ O Centro de Documentação Eloy Ferreira da Silva (CEDEFES), cujo nome é em memória a um trabalhador rural e sindicalista assassinado em 1984 no Vale do São Francisco (MG), prioriza temas como a questão da terra e a questão indígena. Sem fins lucrativos, filantrópica e de caráter científico, cultural e comunitário, essa Organização Não Governamental (ONG) tem foro em Belo Horizonte e atuação de âmbito estadual. Embora tenha grande experiência com a questão indígena, a organização tem trabalhado com a questão quilombola, haja vista seu interesse em informar sobre questões concernentes aos movimentos sociais.

⁵² A Federação Estadual de Comunidades Quilombolas de Minas Gerais (N'GOLO) é uma federação das comunidades quilombolas do Estado de Minas Gerais. Criada para mobilizar a articulação entre as comunidades quilombolas do Estado. Sua organização se deu de forma coletiva entre quilombolas e mediada por várias entidades. Jésus Rosário Araújo, morador de Indaiá, é membro fundador da instituição e participa como atual diretor de cultura; Elenice Silva, moradora de Barro Preto, desde 2009 é Diretora de Finanças da Instituição. Para mais informações, ver: <<http://www.cedefes.org.br/index.php?p=ngolo>>.

⁵³ A Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas (CONAQ) é formada pelos próprios quilombolas e é considerada a entidade máxima das comunidades remanescentes de quilombos no país. A última participação e contribuição de Barro Preto em esfera nacional ocorreu em 07 de novembro de 2001, na Marcha Nacional em Defesa dos Direitos Quilombolas realizada pela CONAQ. Ações essas que reivindicam direito à terra, cultura, manutenção da tradição, religiosidade e maior acesso a políticas sociais, que contemplem também o campo da educação. Essa atuação faz-se importante para a construção de estratégias político-pedagógicas que visem à superação do racismo, sexismo e homofobia nas escolas de todo país (ALVES, 2012, p.106).

entre comunidade e poder público. Entretanto, em alguns casos, poderá se desdobrar em relações muitas vezes conflituosas que colaboram em alguma medida para desestabilização de trabalhos já iniciados, como percebido em Barro Preto.

A gestão pública iniciada no ano de 2008 em de Santa Maria de Itabira não reconheceu a presença do território quilombola de Barro Preto. Tratou-o como invenção, o que impedia o atendimento dos anseios dos moradores. Consequentemente, tal acontecimento refletia na diminuição de projetos escolares na perspectiva da Educação para as Relações Étnico-raciais, haja vista que o corpo docente foi modificado nesse momento. Dona Maria, moradora de Barro Preto, assim relatou a dificuldade de mobilizações coletivas associada à mudança de gestão política no município:

Tá muito assim quieto, sabe? Eu acho, eu senti que é depois da mudança política, é que passou, tem gente que é mais alegre, gosta de tudo e outro já não gosta de nada, já gosta de outras coisas, né? Por isso que fica mais quieto, no tempo do outro gestor, nós não ficávamos quieta não [...] nós apresentávamos aqui e éramos um grupo... e esse negócio do governo de não deixar arrumar carro da prefeitura pra nós sairmos, então o negócio é que nós estamos tendo muita dificuldade com negócio de carro. (ALVES, 2012, p.62).

Dessa forma, acreditamos que a situação de autorreconhecimento político e étnico-racial de um grupo quilombola traz novos desafios a esses grupos que passam a lidar com o orgulho de sua história, ao mesmo tempo em que buscam administrar as disputas internas e externas oriundas do seu posicionamento político. Todo esse movimento pode ser considerado democrático, do ponto de vista da participação política, e exige cada vez mais maturidade na luta pela garantia de seus direitos coletivos. Trata-se de uma luta também por promoção da igualdade racial e oportunidades iguais. Logo, exige mudança na gestão política da União, dos Estados, Distrito Federal e Municípios, na estrutura da escola, no currículo, na gestão educacional, e o reconhecimento dos conhecimentos produzidos pelos quilombolas e povos tradicionais a respeito de si.

Como forma de mobilização social dentro de Barro Preto e região, a AQUBI persiste com as reuniões. É a principal estratégia de organização, o contato e a presença de moradores nas instituições e movimentos sociais ligados à questão quilombola. Todavia, isso ocorre com baixo recurso financeiro e também de forma pontual. Dessa forma, o autorreconhecimento de uma comunidade quilombola via certificação da FCP não pode ser reduzido a um orgulho de

suas origens. O processo evidencia a compreensão do passado ligado diretamente ao presente, tem aí incluídos os problemas enfrentados hoje. E como organizam os meios, juntamente aos movimentos sociais e representantes da gestão pública, para garantir os direitos coletivos no presente e no futuro da comunidade.

A seguir apresentaremos os principais teóricos sobre a teoria do reconhecimento e esperamos encontrar elementos que nos façam refletir sobre o fenômeno em questão, a luta pelo reconhecimento dessas comunidades. Embora, o estudo de caso surja em contexto latino-americano e esses autores sejam vinculantes a uma realidade do hemisfério norte. Ainda assim, acreditamos que suas análises sobre o reconhecimento se fazem pertinentes ao acessarem informações tais como: o contexto mais amplo das lutas via multiculturalismo, que visa o direito à diferença; a resignificação da identidade que pode ser mal formada em função, por exemplo, do racismo (TAYLOR, 1993); as reflexões calcadas no desrespeito moral que repercute na possibilidade de se criar mobilizações sociais de luta por reconhecimento (HONNETH, 2003); e a necessidade de se encontrar soluções para o reconhecimento via representação paritária no campo da política (FRASER, 2008).

2.2 A LUTA POR RECONHECIMENTO À LUZ DOS PRINCIPAIS TEÓRICOS DO CAMPO

Diante dos fatos que viabilizaram o campo do reconhecimento político da comunidade Barro Preto a partir da ação de uma moradora e demais profissionais da educação que perceberam as dificuldades de crianças, mas também adultos, de se apropriarem com orgulho explícito de sua cultura e imagem, a que denominaremos de esfera privada. Mas, que se pronunciou coletivamente e vinculante à área de educação escolar do município de Santa Maria de Itabira e por meio do movimento social negro de Itabira-MG (cidade vizinha), a que denominaremos de esfera pública. A partir disso, voltamo-nos ao interesse de compreender o que a atual teoria

crítica produziu a respeito da temática do reconhecimento⁵⁴, enquanto campo teórico das ciências políticas e sociais, também tributário da filosofia.

Ao analisar autores contemporâneos que retomam distintamente os trabalhos de Hegel, para ressaltar a importância do reconhecimento intersubjetivo (MENDONÇA, 2007), deparamo-nos com três autores. São eles, os filósofos Charles Taylor e Axel Honneth e a filósofa Nancy Fraser — interessados em apresentar propostas de teorias da justiça para uma realidade que se constrói cada vez mais multicultural do ponto de vista das lutas pelo reconhecimento.

Mendonça (2007) afirma que os motivos de se abordar a questão do reconhecimento se apresenta a partir: do interesse em discutir os dilemas do multiculturalismo; para refletir sobre as lutas sociais na construção da cidadania; para diagnosticar padrões simbólicos desrespeitosos; e como no caso dessa dissertação, para compreender os possíveis efeitos de políticas que se querem inclusivas.

O entendimento de reconhecimento entre os autores se faz distinto, com Taylor e Honneth em propostas de autorrealização em que a dimensão cultural abarcaria a dimensão econômica; já Fraser buscando justificar a importância da *redistribuição* de recursos materiais e posterior ideia de paridade de participação política (*representação*), enquanto justiça para o reconhecimento. Entretanto, ainda que distintas, basearemos-nos, guardadas as devidas proporções, em ideias de Avritzer e Gomes (2013), de que seja possível combinar proposições de Fraser e Honneth para entendimento da realidade brasileira⁵⁵, notadamente no que se refere às relações raciais⁵⁶.

⁵⁴Destacamos aqui as leituras e as reflexões realizadas no Grupo de Estudos Interdisciplinar Quilombola (GEIQ), qual faz parte do Observatório da Educação Quilombola e Indígena (OBEDUC) situado na Faculdade de Educação (FaE) da UFMG. Dessas, citamos os autores a partir de suas obras: a primeira parte do livro *Para ler a Fenomenologia do Espírito* (MENEZES, 1985), o artigo “Senhor e Escravo — Uma parábola da filosofia ocidental” (VAZ, 1981), situado em *Síntese Política Econômica Social – Nova Fase*, nº21, vol. VIII — Jan/Abr, 1981); também o livro *História da Filosofia*, capítulo III — “Hegel e o Idealismo Absoluto”. E para avançarmos do campo da abstração para o empírico, realizamos leituras sobre o reconhecimento enquanto postura política, portanto nos afastando da ideia de reconhecimento enquanto similaridade, afinal, “São eles homens de verdade?” (HALL, 2003a, p.117) — ver subcapítulos “Quando foi o Pós-Colonial? Pensando no limite”; “Que ‘Negro’ é esse na Cultura Negra?”; “Estudos Culturais: Dois Paradigmas e Significação, Representação, Ideologia [...]”, do livro *Da Diáspora: Identidades e Mediações Culturais* (HALL, 2003a) e também Introdução e Capítulo 7 — “O negro e o reconhecimento” — de Frantz Fanon (FANON, 1983).

⁵⁵ Segundo os autores, a partir da segunda metade do século XX há um revigoramento da sociedade civil e reorganização do movimento negro, que passa a questionar a hierarquia de status entre negros e brancos no país. Nesse sentido, o artigo de Avritzer e Gomes (2013) aponta como foi construída a dimensão privada das relações raciais brasileiras: sem legislação a respeito e mantendo a naturalização de relações desiguais no âmbito privado. Contudo, a reflexão segue com a introdução da Constituição de 1988, em que os direitos voltados ao viés racial

Ainda de acordo com Matos (2004), Fraser e Honneth desejam vincular a temática do reconhecimento “como central para a reconstrução de um pensamento crítico, pretendem estabelecer uma posição crítica em relação às lutas sociais contemporâneas, teorizar o lugar da cultura no capitalismo e pensar padrões de Justiça” (MATOS, 2004, p.143).

Ao apresentarmos o processo de autorreconhecimento da comunidade de Barro Preto no primeiro capítulo, entendemos que o mesmo ocorre através de uma organização dos movimentos sociais junto ao Estado, logo de âmbito público. Contudo, acreditamos nos impactos desse ato nas relações de âmbito social e privado. Os moradores de Barro Preto buscaram dignidade a partir do reconhecimento de sua singularidade identitária e em contato com o Outro, o resultado, de acordo com a teoria do reconhecimento em Honneth é a estima social. Todavia veremos que não se trata apenas de um orgulho cultural, afinal, igualdade pressupõe também justiça na redistribuição e paridade na representação política.

Nesse sentido, apresentaremos a noção de reconhecimento produzida por Taylor e Honneth, que destacam a importância da construção relacional da identidade, apontando para o fato de que os sujeitos lutam a todo o momento pelo reconhecimento mútuo enquanto forma saudável e autônoma de produzir possibilidades de autorrealização. Em seguida, apresentaremos o conceito em Nancy Fraser, bem como suas críticas aos modelos de Honneth e Taylor, e sua saída teórica — primeiro, em defesa da ideia de redistribuição enquanto critério de justiça; mais tarde, com a de paridade de representação.

2.2.1 A Teoria do Reconhecimento de Charles Taylor

Charles Taylor nasceu no ano de 1931 e se destaca como intelectual que se propõe a pensar o reconhecimento das diferenças culturais, morais e comportamentais, de acordo com o contexto sócio-histórico. Em Hegel, Taylor se identifica com a ideia de que o “homem somente pode alcançar a sua mais completa existência moral como membro pertencente à

são apresentados. Para essa dimensão pública, os autores se apropriam das reflexões de cientista política Nancy Fraser para entendimento da importância do reconhecimento no âmbito público.

⁵⁶ No Brasil já existem uma série de pesquisas teóricas e empíricas a partir da ideia de reconhecimento. Mendonça assim as exemplificam nos trabalhos de Souza (2006, 2003, 2000a, 2000b), Mattos (2006, 2004), Feres Júnior (2006), Neves (2005), Bernardino (2002), Costa (2002), Lopes (2000), Marques (2003), Assis (2006), Cruz (2007), Mendonça e Maia (2006).

comunidade” (ANDRADE, 2013, p.175), ou seja, o sujeito propriamente humano não existiria sem a sociedade.

O reconhecimento aqui é entendido como uma necessidade vital e não um donativo, uma oferta, que se recebe. Contudo, o autor alerta que o mesmo não se resume ao reconhecimento das diferenças, pois se entrelaçam também com lutas pela distribuição tanto do poder político, quanto do bem-estar econômico. Além disso, a ideia de reconhecimento se pauta nas novas interpretações sobre a identidade. Mas, no nexo entre reconhecimento e identidade, qual faz de uma pessoa ser quem ela e de suas características definidoras como ser humano, nem sempre há uma relação coerente.

O autor defende a tese de que nossa identidade se molda em parte pela existência do reconhecimento ou mesmo pela falta, mas também dá ênfase a possibilidade de haver um falso reconhecimento que poderá provocar deformação ou dano aos indivíduos —que se refere às formas de opressão que poderá aprisionar alguém a um modo falso, deformado ou reduzido de ser. Exemplificando a partir das relações raciais em grande parte moldadas pelo colonialismo, Taylor, em análise sócio-racial, admite a possibilidade de o oprimido internalizar o que a sociedade branca construiu sobre a população negra por gerações: uma imagem de inferioridade.

Dessa forma, o último grupo poderá admitir sua própria inferioridade sem perceber que é vítima de um poderoso instrumento que lhe impõe uma imagem deprimente de si. Daí a possibilidade do falso reconhecimento não somente apontar para a falta de respeito devido, mas por produzir uma “ferida que causa a suas vítimas um mutilador ódio de si mesmas”. Uma vez que, para sua superação, faz-se necessário libertar-se dessa identidade imposta e destrutiva (TAYLOR, 1998, p.46).

Todavia, é preciso destacar, do ensaio seminal de Taylor sobre o multiculturalismo, o seu exercício em demonstrar que a identidade individual (que teria surgido no final do século XVIII) e o reconhecimento nem sempre estiveram tão próximos. Entretanto, foram necessárias mudanças históricas que justificassem essa preocupação pela identidade e o reconhecimento na sociedade moderna.

Para o autor, foram necessárias para essa mudança: Primeiro, o colapso das hierarquias sociais que representou a passagem da honra à dignidade. O destaque está no surgimento de uma política do universalismo que busca igual dignidade para todos os cidadãos; cujo conteúdo dessa política concretizasse-se na igualação dos direitos e títulos, ou seja, igualdade de *status* para as culturas e para os gêneros. Cabe lembrar que as sociedades divididas em estamentos não permitiam, em tese, a transição de seus integrantes, o que significou que a honra somente faria sentido se nem todos a tivessem⁵⁷. Em segundo, a superação da interpretação monológica do conceito de identidade que pregava um próprio e original modo de ser. Aqui destacamos o ideal de autenticidade, a ideia é que todos são dotados de sentido moral que distingue o bem e o mal, mas que não exclui sua relação com Deus e as Ideias, que Taylor atribui a Lionel Trilling. Bem como a ideia de que se devia ser fiel a essa própria originalidade, que Taylor remete a Herder, que a estendeu à concepção de originalidade aos povos que transmitem sua cultura entre outros povos.

Ainda sobre a superação da identidade no sentido monológico, temos, segundo Taylor, a contribuição de Rousseau — quem ajudou a realizar a mudança que produziu um enorme giro subjetivo característico da cultura moderna a partir da ideia de uma interioridade que nos leva a crer que somos seres com profundidade interna. Entretanto, a fundamental mudança viria com a definição de que a identidade não é construída no isolamento, mas sim, por meio da negociação, por meio do diálogo, ora aberto, ora interno, mas sempre com os demais. Dessa forma, a interpretação monológica torna-se dialógica a partir do momento que se crê que nos transformamos em agentes capazes de nos compreendermos e definirmos nossa identidade por meio da linguagem⁵⁸.

Nesse sentido, é válido enfatizar o motivo pelo qual o reconhecimento em Taylor é considerado uma luta contínua e intersubjetiva. Torna-se contínua a partir da ideia de que o reconhecimento não é plenamente alcançado, cedido ou doado, mas, antes de tudo, são manifestações ou mesmo um processo permanente em que a sociedade reflexivamente se transforma e altera padrões de relação social. Quando se diz que se trata de uma luta intersubjetiva, isso significa assumir que o reconhecimento ocorre na relação com o outro. “É

⁵⁷ Taylor ressalta que essa igualação não é interpretada da mesma maneira, tendo em vista que há teóricos que concebem que somente houve igualação no que concerne aos direitos civis e direito ao voto. Outros que se estendeu à esfera socioeconômica.

⁵⁸ Autores como Kabengele Munanga, Valter Silvério, Jacques D’Adis, Franz Fanon possuem importante discussão sobre identidade, notadamente no campo das relações étnico-raciais.

perceber que os objetivos, as estratégias e as próprias identidades não estão postos de antemão, mas se constroem na ação conjunta” e disso decorre a importância da linguagem neste processo. (ANDRADE, 2013, p.15)

Taylor amplia a ideia de aquisição da linguagem para as artes, gestos, amor e outros. Essas formas de nos expressarmos as desenvolvemos por intercâmbio com os demais, daí formarmos nossa opinião, atitude por meio da reflexão com os pares e não isoladamente. “Sempre definimos nossa identidade em diálogo com as coisas que nossos outros significantes desejam ver em nós, e às vezes em luta com elas”. (TAYLOR, 1993, p.27-28). Por isso, o desenvolvimento de um ideal de identidade que se gera internamente atribui uma nova importância ao reconhecimento, pois entendemos que a identidade depende, em forma crucial, das relações dialógicas de uma pessoa com as demais ou ainda, de um grupo com os demais. Podemos inferir no estudo de caso, que há uma negociação para se construir uma identidade positiva acerca da identidade quilombola em Barro Preto, desde os anos 2000. Essa identidade tem sido re-construída em oposição ao conceito deformativo qual se experimentou durante o Brasil Colônia: como grupos fugitivos e criminosos. Mesmo o esquecimento desses grupos na legislação Brasileira, desde a Proclamação da República em 1889 à promulgação da Constituição de 1988, tem sido questionado por pesquisadores e legisladores. Isso porque, uma vez invisibilizados, foram de certo modo tratados como inexistentes, ainda que estivessem espalhados no território brasileiro.

A possibilidade de valorização e ressignificação dessas identidades quilombolas estão justamente calcadas no fato desses grupos terem sofrido injustiças históricas. Mas, de acordo com a teoria do filósofo Taylor, sobretudo, pela compreensão contemporânea de que as identidades são produzidas a partir de relações dialógicas. O que possibilitaria sua “reparação” a partir de processos discursivos, negociados, e suas formas de promover justiça. Portanto, essa mirada na identidade torna-se crucial para reivindicações coletivas que assinalam as deformações produzidas sobre uma determinada identidade (individual ou coletiva) ao longo da história.

La premissa fundamental de estas demandas es que elreconocimiento forja la identidad, particularmente em su aplicación fanonista⁵⁹ Los grupos

⁵⁹Para Taylor, um dos mais importantes autores da transição e difusão da ideia de que somos formados pelo reconhecimento foi Franz Fanon, cujo influente livro *Les Damnés de la Terre* sustenta que a principal arma dos colonizadores é a imposição de sua imagem de superioridade sobre o povo subjulgado. Esse último, para se

dominantes tienden a afirmar su hegemonia inculcando una imagen de inferioridad a los subyugados. Por tanto, la lucha por la libertad y la igualdad debe someterse a la revisión de estas imágenes. Los programas escolares multiculturales pretenden ayudarnos en este proceso revisionista. (TAYLOR, 1993, p.55).

A comunidade de Barro Preto ao iniciar o exercício de superação de imagens depreciativas, a partir de sua escola municipal, pôde recorrer a um conjunto de projetos educacionais para valorização da identidade negra e quilombola. Interessou aos professores e às lideranças de Barro Preto a construção de um novo currículo, que de fato dialogasse com a realidade da população negra e quilombola daquela comunidade e entorno. Cabe lembrar que isso ocorreu em momento anterior ao processo de elaboração das Diretrizes da Educação Escolar Quilombola pelo Conselho Nacional de Educação, que se iniciou no ano de 2011 pela Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE). Portanto, não é de se espantar que o processo de construção dessas Diretrizes se dê com a participação das comunidades autorreconhecidas quilombolas pela FCP, portanto, considerando experiências já construídas no campo escolar.

Taylor (1993), em diálogo com Amy Gutmann (1993), afirma que a ação, de revisão dos currículos, não é importante porque os estudantes estariam perdendo algo com a exclusão de sua história no currículo, mas, antes, que eles não recebam diretamente ou por omissão dos livros didáticos e aulas correlatas uma visão humilhante de si, como se toda criatividade e valia somente viesse da população não negra. Essa é uma das justificativas de se revisar imagens e conteúdos curriculares no processo de se produzir maior igualdade entre os grupos.

Taylor afirma ainda que, se, no foro íntimo, estamos conscientes de que a identidade pode ser bem ou mal formada, no plano social, contamos com uma política contínua de reconhecimento igualitário. De modo que, essa seria a ação mais pertinente para uma sociedade democrática. É compreendido que a negação desse reconhecimento pode causar humilhantes danos àqueles a quem se nega, então, como vimos, a projeção sobre o outro de uma imagem inferiorizada poderá deformar e mesmo oprimir a tal ponto que essa imagem seja internalizada. Contudo, uma política contínua de reconhecimento igualitário deve atuar

libertar, tem de se livrar antes de tudo dessa imagem depreciativa (TAYLOR, 1993, p. 54). Essa luta para modificação da autoimagem de grupo subjulgado pode ser vista nas lutas antirracistas nos Estados Unidos da América do Norte, África do Sul e também no Brasil.

não somente no campo Educacional. Entretanto, Taylor nos alerta que, em resposta a esse movimento, nem sempre há uma política apropriada.

Assim a construção teórica do reconhecimento em Taylor traz consigo um rico enfoque nas relações de intersubjetividade na sociedade contemporânea. Isso por considerar o caráter relacional de construção da sociedade e notadamente sua preocupação com a construção do *self*. O autor defende que os indivíduos dependem do reconhecimento intersubjetivo para se autorrealizarem, assim como seus grupos. Entendendo que o reconhecimento forja a identidade, portanto, possibilita a construção de um *self* vinculado à ideia de respeito. Bem como se vincula, no caso quilombola, a valorização do diferente, perguntamos às/aos jovens entrevistadas (os) o que seria ser jovem quilombola. Eis a resposta de duas jovens-adolescentes:

Ser jovem quilombola é conhecer nossa comunidade, a história passada, é a cultura [...]. (Radhiya – 15 anos)

Ah, é bem divertido. Porque, quando participava do grupo, que a gente dançava, apresentava... ia todo mundo junto, todo mundo gostava [...], acho que todo mundo era unido com todo mundo e era bom. (Amira – 15anos).

De acordo com Taylor(1993), não é de se surpreender que o autodescobrimento e a autoafirmação encontrem nas relações os seus pontos chave. Nesse sentido, a compreensão da identidade vivida pela jovem quilombola é interpretada pelas jovens-adolescentes como orgulho pelas relações estabelecidas em grupo e na comunidade. Há afirmação de que seu local de origem e sua pertença étnico-racial possui uma história, supostamente única — diferente —, e que elas, enquanto parte dessa comunidade, precisam conhecer e afirmar, enquanto jovens quilombolas. Para Taylor, o reconhecimento envolve autodescobrimento, autoafirmação e, como consequência, a autorrealização individual e do grupo, o que pretendemos apresentar nesta dissertação.

Porém, Taylor adverte que o que está em jogo não é a importância do reconhecimento, mas o fato do mesmo não ser uma realidade para todos. Portanto, o mais relevante nessa discussão, do seu ponto de vista, tem sido a dificuldade em fazer o reconhecimento acontecer igualmente para todos os grupos, superando assim as formas identitárias deturpadas já vividas por estes. Lembrando que esse reconhecimento de que tratamos é na relação com o Outro, com o externo.

Em síntese, o discurso do reconhecimento, segundo Taylor, está assentado do desenvolvimento do conceito moderno de identidade, que fez surgir a política da diferença. O autor afirma que esse discurso tem sido familiar em dois níveis⁶⁰. Primeiro na esfera íntima, onde compreendemos que a formação da identidade e do eu tem lugar no diálogo sustentado e em conflito com os outros significantes; e na esfera pública, onde a política do reconhecimento igualitário tem chegado a desempenhar um papel cada vez maior⁶¹ (TAYLOR, 1993). Na esfera pública, em especial, podemos vislumbrar as experiências brasileiras nos últimos dez anos com as políticas de ações afirmativas⁶² voltadas para questão étnico-racial (população negra, indígena e quilombola), no âmbito da educação superior e dos concursos público. Esses buscam direito à igualdade, quanto direito à diferença.

Portanto, a proposta tayloriana de reconhecimento envolve lutas simbólicas e sujeitos que negociam identidades e buscam reconhecimento nos domínios íntimo e social. Em razão disso, as lutas por reconhecimento têm se despontado cada vez mais explícita ultrapassando o foro interno, por via de protestos públicos que não buscam a simples tolerância ou condescendência, mas o respeito e a valorização do diferente. (MENDONÇA, 2007, p. 172) A existência de um movimento social intitulado quilombola na cena pública brasileira, desde o final da década de 1980, já nos permite refletir sobre um cenário nacional de desigualdades

⁶⁰ Embora Taylor tem sido considerado um expoente sobre reconhecimento na esfera privada, é bem verdade que, em seu ensaio “El multiculturalismo y la política del reconocimiento”, há o esforço de se concentrar na esfera pública, e ver o que a política do reconhecimento igualitário tem significado e pode significar. Nesse sentido, ele explica o nascimento da política da diferença no seio da política da igualdade, ou seja, a primeira também tem uma base universalista, daí a confusão entre ambas. Portanto, aqui o reconhecimento também significa política da diferença, que pede o reconhecimento de uma identidade única desse indivíduo ou de um grupo. Em outras palavras, enquanto a política da dignidade universal lutava por formas de não discriminação que eram cegas aos modos em que diferem os cidadãos, em oposição, a política da diferença redefine a não discriminação, exigindo que façamos dessas distinções a base do tratamento diferencial. E o que presenciamos na atualidade são, ao que nos parece, um desvio flagrante da “cegueira a diferença” a partir da implantação da discriminação a inversa que permitiria uma vantagem competitiva, a exemplo, por emprego ou assento nas universidades, por grupos menos favorecidos, ao menos temporalmente, para quando houver mais igualdade essas velhas regras “cegas” retornem com todo seu vigor. (TAYLOR, 1993, p. 33). Estamos diante de multiculturalistas que formulam suas exigências a partir de princípios da política do respeito igualitário, pois, negar o reconhecimento tende a significar que aqueles que estão no poder sejam presunçosos e queiram manter a condição de inferiores daqueles que não possuem uma cultura hegemônica, portanto estariam negando a possibilidade de dignidade igualitária. (Taylor, 1993, p. 58).

⁶¹ Para Taylor, as movimentações sociais a partir de protestos devem realizar uma abertura a comparações capazes de produzir *fusões de horizontes*, aqui usando os termos de Gadamer. Ou seja, não deve existir uma valorização sem qualquer lastro, mas o desenvolvimento de novos vocabulários de comparação para o surgimento de articulações de contrastes. (TAYLOR, 1994, p. 67). Assim, não se trata, pois, de uma oposição de coletividades com seus próprios valores, mas da construção do respeito mútuo. (MENDONÇA, 2007, p. 172).

⁶² Joaquim Barbosa Gomes apresenta um conceito que define as ações afirmativas como: “um conjunto de políticas públicas e privadas de caráter compulsório, facultativo ou voluntário, concebidas com vistas ao combate à discriminação racial, de gênero e de origem nacional, bem como para corrigir os efeitos presentes da discriminação praticada no passado, tendo por objetivo a concretização do ideal de efetiva igualdade de acesso a bens fundamentais como educação e emprego.” (GOMES, 2001, p.40-41).

socioeconômicas, mas, sobretudo, de desrespeito moral para com a população negra e quilombola. Essa que pretende se re-construir liberta de uma identidade imposta e destrutiva, para outra negociada e afirmativa.

2.2.2 A teoria do Reconhecimento de Axel Honneth

Axel Honneth nasceu em 1949 e apresentou sua tese de doutoramento à Universidade Livre de Berlim em 1983. Entre 1984 a 1990, foi assistente de Jurgen Habermas no Instituto de Filosofia da Universidade de Frankfurt, onde concluiu sua tese de livre-docência com uma versão em livro denominada *Luta por reconhecimento. A gramática moral dos conflitos sociais*, publicado em 1992 e que nos orienta neste trabalho.

Honneth parece concordar com Taylor, quando este afirma que o impulso moral e político que incentiva a denúncia refere-se aos juízos injustificados de uma condição inferior e que se tem feito supostamente sobre as culturas não hegemônicas. Além disso, ambos parecem também concordar com o fato de que o reconhecimento é uma necessidade humana, não uma dádiva. Nesse sentido, Honneth defenderá uma gramática social, a luta por reconhecimento, e cuja base de interação é o conflito. Os indivíduos lutam por reconhecimento sempre que pretendem a construção da sua identidade, quando experimentam o desrespeito e buscam sua autonomia.

Honneth, ao investigar os fundamentos de uma Teoria do Reconhecimento, concorda com Habermas sobre a necessidade de se construir a Teoria Crítica em bases intersubjetivas e com componentes universalistas, como também fez Taylor. Como Taylor, Honneth acredita que os sujeitos são forjados em suas interações, eles só conseguirão formar uma autorrelação positiva, caso se vejam reconhecidos por seus parceiros de interação (MENDONÇA, 2007, p.173). Estamos diante de dois filósofos que ampliam a tradição do materialismo ao acionar a intersubjetividade em seus estudos.

Com isso, Honneth se aproxima de aplicações empíricas, visto que prefere partir dos conflitos e das configurações sociais e institucionais para entender suas lógicas. Portanto, interessa-lhe as experiências de desrespeito social com ataques às identidades pessoais e coletivas, pois compreende que, nesse conflito, é possível ver as lutas por reconhecimento, enfim, a partir de uma força moral que tende a impulsionar organizações sociais.

A estrutura teórica de Honneth está baseada em Hegel e George Mead⁶³. Em seu desenvolvimento, Honneth constrói três dimensões distintas de reconhecimento⁶⁴, mas que estão interligadas: a) esfera emotiva que possibilita ao indivíduo a confiança em si e autorrealização pessoal; b) esfera jurídico-moral em que o indivíduo é considerado pessoa autônoma e moralmente imputável desenvolvendo assim uma relação de autorrespeito e dignidade; e c) esfera da estima social que confere o respeito solidário via relações comunitárias, o que possibilita desenvolver a autoestima.

Todas essas esferas são necessárias para que o indivíduo ou grupo possa construir suas identidades, portanto, quando aceitos nessas três dimensões, tornam-se formas de reconhecimento. Havendo possibilidade de negação em uma delas, então teremos o não reconhecimento e o desrespeito que pode motivar a indignação moral. Segundo esse modelo crítico, o não reconhecimento ou o desrespeito pode estimular que a pessoa ou grupo desrespeitado amplie sua reflexividade, disparando, assim, conflitos sociais.

No plano filosófico de Hegel, Honneth apresenta o reconhecimento a partir e na relação com o Outro (consciência de si só é para si em si, quando assim é reconhecida por outra consciência de si). Pela área da psicologia social, com Mead, Honneth aponta que o sujeito só pode tomar consciência de si através da ação e perspectiva de outra pessoa, emergindo assim a construção de uma identidade prático-moral do indivíduo.

Mead contribui também a partir da ideia de Outro generalizado, em que a reprodução da vida social se dá a partir de um reconhecimento recíproco e com sujeitos de autocorrelação prática. Isso significa que há uma coerção normativa que confere expressão social às pretensões de

⁶³ George H. Mead é um psicólogo norte americano que trará com mais profundidade aos estudos de Honneth o viés intersubjetivista a partir da ideia de que existem normas morais nas relações sociais que se forma a partir de interações sociais conflitantes entre o “eu”, a “cultura” e os “outros”, ou seja, seria através dos conflitos que indivíduos e sociedade constroem a moralidade.

⁶⁴ A divisão analítica de três âmbitos do reconhecimento proposta por Honneth, da qual falaremos a seguir, oferecerá um quadro explicativo mais acurado que a divisão tayloriana entre as lutas íntimas e as públicas. Os domínios do amor, do direito e da estima, bem como a ligação destas últimas duas com a questão do trabalho e das desigualdades econômicas, permitem uma leitura mais complexa de conflitos sociais. Vale mencionar, por fim, que as entradas dos dois autores na *teoria do reconhecimento* são distintas: enquanto Taylor dá mais ênfase à “tarefa de fundamentação filosófica e histórico-filosófica da tese do reconhecimento social como vínculo mais básico e fundamental entre os indivíduos (MATTOS, 2006, p. 16), Honneth “procura *sociologizar* a teoria hegeliana original, destituindo-a de sua ganga metafísica por posturas abertas à investigação empírica (*ibidem*).” (MENDONÇA, 2007, p.173).

sua subjetividade. Dessa forma, a **individação** está ligada ao pressuposto de uma ampliação simultânea das relações de reconhecimento. (HONNETH, 2003, p.155-156).

Já a coerção normativa confere existência àqueles que são tratados como invisíveis. Conseqüentemente, ao normatizar sua existência, confere também regras que podem ser tratadas como aprendizagem. Como ilustração, temos a expressão social do autorreconhecimento quilombola, que é experimentada com a certificação emitida pela FCP: uma normatização que confere legitimidade às demandas do grupo em luta pelo reconhecimento.

Essa aprendizagem das normas significa também aprendizado sobre seus direitos. E é nesse jogo de normas e direitos que, segundo Honneth, o indivíduo se sente parte da comunidade. Em efeito, é o que assistimos na comunidade de Barro Preto e suas incursões para realização de tarefas normativas, como a criação e registro da associação quilombola (AQUBI) e compreensão de seus direitos derivados do reconhecimento identitário: comunidade tradicional. Ou seja, os padrões socialmente generalizados de comportamento de todo um grupo passam a ser incorporados como normas de ação e favorecem uma dinâmica de igualdade social, sem, contudo, eliminar conflitos ou mesmo se resumir a um ato burocrático como já se refletiu neste capítulo.

Cabe destacar ainda que Hegel, Mead e Honneth estão convencidos de que há um prosseguimento da “luta por reconhecimento” no interior da esfera jurídica; portanto, “os confrontos práticos, que se seguem por conta da experiência do reconhecimento denegado ou do desrespeito, representam conflitos em torno da ampliação tanto do conteúdo material como do alcance social do status de uma pessoa de direito” (HONNETH, 2003, p.194). Portanto, não se trata apenas de reconhecimento da identidade cultural (direito à diferença), mas de suas buscas pelo direito às condições básicas de bem viver. Nessa perspectiva da intersubjetividade, as experiências de ser reconhecido ou não como membro de uma coletividade, pessoa de direito, pode levar o sujeito a adotar um vocabulário e/ou uma atitude positiva ou não em relação a si e à coletividade. Uma das jovens-adolescentes assim descreve sua relação, enquanto quilombola, com a escola situada no centro do município de Santa Maria de Itabira, portanto fora da comunidade de origem:

É como nós não fosse mesmo. Como se nós não fosse quilombola mesmo. Mas, na aula de história é legal porque ela fica, a professora de história fala, que vai trazer os alunos aqui pra conhecer a, conhecer o museu. Inclusive meus colegas empolgam muito, ficam perguntando que dia que ‘cê’ vai levar nós lá no Barro Preto. (Radhiya, 15 anos).

Pelo relato acima, que analisaremos no capítulo 3, é possível compreender que o reconhecimento identitário, a autenticidade da qual ela se orgulha pode ser conferida na atitude positiva de referir-se à sua coletividade que é destacada na aula de história. De acordo com Honneth, o “respeitar-se a si mesmo” depende em grande parte do reconhecimento do outro, ou seja, dos membros da comunidade em que o sujeito se coloca. E antes que se pense numa coletividade ideal, no plano ideal de reconhecimento, veremos também neste capítulo, como o desrespeito — o não reconhecimento em uma das tipologias de Honneth — pode trazer incômodos individuais e mesmo coletivos, assim como interessantes reflexões por parte destes jovens-adolescentes, então inseridos nesta pesquisa.

Assim, dentre alguns limites da teoria, temos a própria centralidade da intersubjetividade, pois está aí justamente a necessidade/dependência do Outro para conferir uma compreensão positiva de si. É importante salientar que a relação positiva do indivíduo consigo se intensifica na experiência das três formas de reconhecimento⁶⁵, ao mesmo tempo em que a cada estágio há um o desenvolvimento moral e formas distintas de autorrelação individual, não se excluindo a sua negação como veremos a seguir.

A – Esfera Emotiva

A primeira dimensão que aqui exploramos diz respeito ao reconhecimento recíproco que foi apresentada no trabalho de Honneth a partir da psicanálise, em Donald Winnicott, que discorre sobre a dependência afetiva na primeira infância. O bebê e sua dependência absoluta à mãe (simbiose) se autoafirma de posse de “objetos transicionais”. E a experiência do “estar só” lhe confere a “expressão afetiva de uma dedicação, ainda que mantida à distância: enquanto este cria o fundamento psíquico para poder confiar nos próprios impulsos carenciais” (HONNETH, 2013, p.194-195).

⁶⁵ A realidade tomada pode ser lida em mais de uma tipologia em Honneth (2003), ou seja, há possibilidade de uma situação ser compreendida em mais de uma das três formas de reconhecimento intersubjetivo construídas pelo autor.

Nessa relação conflitiva, um aprende com o outro a se distinguirem e a se verem como autônomos, ainda que dependentes, eles podem sobreviver sozinhos (MENDONÇA, 2007, p. 173). Estamos aqui apresentando o primeiro sentimento de reconhecimento, a **autoconfiança** em si e no mundo.

A essa dimensão dá-se o nome de Amor, que se aproxima das referências emotivas entre poucas pessoas, ou seja, *amigos*, familiares e até mesmo relações eróticas. Essa relação afetiva é marcada também pela reciprocidade, qual pode desencadear um tipo de reconhecimento qual possibilita a aprovação e o encorajamento afetivo.

Através da atividade de confecção dos mapas mentais, já descrito na introdução, entendemos que os mapas representam uma seleção de fatos que estão relacionados com as memórias, relações, identidades, interpretações e interesses de quem o elaborou. Mas essa seleção não é por acaso, os mapas representam tempos e lugares específicos (HARLEY, 2005, p.64). Nesse sentido, o lugar — “a dimensão mais concreta do espaço, da qual ninguém pode desligar-se, por ser o espaço das relações imediatas” (KOZEL, 2001, p.154) — colabora para que possamos compreender essa primeira dimensão do reconhecimento em Honneth. A fala abaixo abarca o sentimento de autoconfiança experimentado pela jovem-adolescente ao explicar o motivo de frequentar diariamente aquele determinado lugar: a rua que abrigava a casa de suas amigas. “Porque lá era um lugar mais sossegado, eu me dava muito bem com as pessoas de lá. E lá é assim, lá todo mundo é unido com todo mundo, era melhor para ficar lá. Eu quase não saía de casa.” (Amira, 15 anos).

A jovem-adolescente aponta em entrevista sua referência emotiva com um lugar específico na comunidade: a Rua ‘Deus é Amor’. Mais detidamente com as pessoas que moram nessa rua, suas amigas. A segurança em estar em um local em que “todo mundo é unido” lhe confere **confiança**, sentimento construído nesta dimensão. Essa relação de confiança pode ser interpretada quando a jovem afirma que aquele é o “melhor [lugar] para ficar” e não outro. Esta relação de afeto com o lugar e as amigas é construída a partir do encorajamento afetivo entre pares.

Como já refleti em um artigo (DAYRELL, 2007), os amigos cumprem um papel fundamental na trajetória da juventude, principalmente na adolescência. Geralmente esse é o momento quando inicia uma ampliação das experiências de vida, [...]. É quando procuram romper com tudo aquilo

que os prende ao mundo infantil, buscando outros referenciais para a construção da sua identidade fora da família. É o momento privilegiado de se descobrirem como indivíduos e sujeitos, buscando um sentido para a existência individual. [...]. Nesse processo, os amigos são uma referência: é com quem fazem os programas, "trocam ideias", buscam formas de se afirmar diante de outros grupos juvenis e também do mundo adulto, criando um "eu" e um "nós" distintivos, respondendo a necessidades próprias do momento da vida em que se situam. (DAYRELL, 2014, p.14, 15).

Segundo Honneth (2003), **a perda de confiança em si e no mundo**, que justifica a perda da autosegurança, advém da negação desse reconhecimento na dimensão do Amor. É observável nas diferentes formas de violação do corpo, como surras, torturas, rebaixamento que geram sofrimento nas relações sociais cotidianas. Será a partir dessa referência em Honneth que buscamos compreender um dos relatos sobre brigas na escola e a relação de Barro Preto com as comunidades do entorno.

B – Esfera Jurídico-moral

A respeito da segunda dimensão, a Jurídica, relembremos as mudanças postuladas pelos jovens-adolescentes em relação à infraestrutura da comunidade. Dessa forma, associamos tais mudanças estruturais à dimensão dos direitos, uma vez que o reconhecimento quilombola no meio jurídico possibilita o acesso a diferentes ações governamentais de forma privilegiada, justificada pelo histórico de privação de direitos.

Nessa dimensão, também chamada de reconhecimento dos direitos, as relações intersubjetivas são tratadas de forma mais ampla. Historicamente significa a valorização dos direitos individuais em detrimento aos ligados à noção de honra, típico de estruturas sociais estamentais, como bem desenhado na teoria do reconhecimento do filósofo Taylor (1993). Essa oposição à noção de honra nos permite falar em dignidade, agora usada, de maneira universal e igualitária entre os cidadãos.

Para Honneth, amparado em Mead, essa dimensão do reconhecimento jurídico manifesta a própria autonomia do indivíduo. Autonomia essa que deve ser respeitada por todos por significar igual acesso a direitos e deveres. Essa dimensão assinala que o que caracteriza essa igualdade humana é algo construído historicamente. Em linhas gerais, temos que o autorrespeito é, para a relação jurídica, o que a autoconfiança é para a relação afetiva (HONNETH, 2003, p.195).

Embora o reconhecimento quilombola seja coletivo, cada indivíduo dessa coletividade poderá se sentir capacitado a ter um orgulho justificado, ser digno da estima dos outros e experimentar autorrespeito mínimo. Cabe lembrar que a “dimensão dos direitos parte de uma fórmula básica: só se possui autorrespeito se se é respeitado, só se reconhecem os deveres se se têm garantidos os direitos, constituindo-se uma via de mão dupla.” (DAYRELL, 2014).

Em campo, é possível elencar algumas mudanças ocorridas em razão do autorreconhecimento identitário em Barro Preto. Uma das jovens-adolescentes relata um período ruim, quando a estrada não era calçada, e outra mudança desejada pela comunidade:

Antes tinha o escolar, mas porém a estrada era muito ruim e quando chovia a gente tinha que andar certas distância até aqui. [...] O ônibus não tinha como subir, então tinha que descer onde que o ônibus parava e subir a pé até as casas ou descer.

Posto médico. Tá na luta querendo fazer. [...] e terminar de construir o centro comunitário para ter mais espaço para o médico atender. (Latifah, 15 anos).

O autorrespeito pode ser percebido no orgulho de perceberem que as mudanças são positivas como veremos ao longo da dissertação, mas que antes de tudo são um aprendizado que os remete a um histórico e atualidade das lutas em Barro Preto. Veremos que os jovens-adolescentes apontam sensibilidade diante das mudanças que lhes deram mais dignidade: calçamento do acesso à comunidade que facilitou o deslocamento do ônibus escolar, bem como as desejáveis mudanças que ainda não chegaram. O que nos dá pistas para compreensão de que o reconhecimento se encontra em permanente construção.

Contudo, segundo Honneth, a denegação desses direitos minaria a possibilidade de existir o sentimento de orgulho pelo *status* de igualdade, antes pelo contrário, “viver sem direitos individuais significa para o membro individual da sociedade não possuir chance alguma de constituir um autorrespeito” (HONNETH, 2003, p.196), tal situação o “levaria a um sentimento paralisante de vergonha social, do qual só o protesto ativo e a resistência poderiam libertar.” (*Idem*, p.198).

C – Esfera da Estima Social

A terceira dimensão, também chamada de solidariedade, possibilitaria a construção do sentimento de autoestima que se soma aos outros dois, a autoconfiança e o autorrespeito. De acordo com Honneth, são esses elementos que influenciam a construção de projetos de vida. Possibilitando, a cada indivíduo, conhecer e exercitar suas potencialidades e, assim, construir positivamente sua identidade. Seriam as realizações concretas de cada indivíduo por meio da estima social. Essa estima social é o que permite a cada indivíduo referir-se positivamente a si construindo um sentimento de autoestima. Contudo, ela só é possível através da experiência da dedicação afetiva e do reconhecimento jurídico.

A construção de um centro de referência da cultural local em Barro Preto, então chamado pela comunidade de ateliê, é um desses resultados do reconhecimento jurídico. Isso porque foi construído a partir do autorreconhecimento identitário da comunidade: enquanto exaltação dos seus modos de criar, fazer e viver. Algumas das jovens-adolescentes entrevistadas discorreram sobre o atelier quando apontavam lugares que frequentam na infância e/ou na atualidade: “[...] o ateliê até hoje também, eu passo muito [tempo lá]... [...] Ele abre dia de semana, a gente tá fazendo uma colcha de casal para vender lá em São Paulo.” (Latifah, 15 anos).

Para Honneth, “a experiência de estima social surge a partir da confiança emotiva na apresentação de realizações” ou, ainda, “na posse de capacidades que são reconhecidas⁶⁶” (HONNETH *apud* DAYRELL, 2014, p.9). Assim, apresentar o trabalho que está realizando não é um mero acaso, na verdade, a jovem-adolescente apresenta uma realização reconhecida por seus pares (e mesmo os longínquos consumidores daquela produção).

Honneth também aponta que formas de desrespeito como a degradação, as ofensas, o racismo e as injúrias raciais também existem nessa terceira dimensão e podem solapar a dignidade do sujeito e de seus coletivos. Essa ameaça à estima social poderá minar o orgulho de suas capacidades e propriedades pessoais e coletivas (HONNETH, 2003, p.211).

⁶⁶Limitamo-nos aqui às experiências dos jovens quilombolas de Barro Preto, no entanto, a teoria de Honneth está aberta também as reflexões sobre como os movimentos sociais interrogam a esfera pública sobre a negligência à respeito de suas especificidades representadas de forma coletiva. Cabe ainda dizer que, embora apresentemos aqui elementos que corroboram para a construção de uma identidade positiva, Honneth se foca justamente nessas motivações da ação conflituosa que geram a luta por reconhecimento.

Todavia, a teoria de Honneth defende a tese que os sentimentos são também a chave de ação em luta por reconhecimento. Dessa forma, o sofrimento como o que constituem os sentimentos de vergonha ou ira, vexação ou o desprezo podem se tornar um fator para que um sujeito ou coletivo sejam capazes “de reconhecer que o reconhecimento social lhe[s] é denegado de modo injustificado” (*Idem*, p.220). A par dessa experiência, poderá ocorrer uma convicção política e moral para tornar a fonte de desrespeito em ações de resistência política (*Idem*, p.224).

Para Mendonça (2007), Honneth defende que os conflitos intersubjetivos por reconhecimento encetados por situações desrespeitosas vivenciadas cotidianamente são fundamentais para o desenvolvimento moral da sociedade e dos indivíduos. Essa é a base de sua concepção formal de *boa vida*, a qual “tem de conter todos os pressupostos intersubjetivos que hoje precisam estar preenchidos para que os sujeitos se possam saber protegidos nas condições de sua autorrealização” (*Idem*, p. 270). Tal *eticidade formal*— alicerçada no amor, no direito e na estima social — só poderia ser construída na interação social. (*Ibidem*, 2007, p.175).

2.2.3 A teoria do Reconhecimento de Nancy Fraser

Interessados na compreensão da luta pelo reconhecimento, agora em maior proporção na esfera pública, voltamo-nos a uma das maiores críticas dos trabalhos de Taylor e Honneth, no caso, a Nancy Fraser — cientista política, estadunidense, nascida em 1947e filósofa que se apresenta afiliada à escola da Teoria Crítica. Enquanto pensadora feminista, a autora se dedica aos estudos dos movimentos sociais e dos conflitos políticos. É com essa autora que a discussão sobre a categoria analítica do reconhecimento ganha maior repercussão. Em sua proposta, Fraser destaca a existência de três categorias de justiça: o reconhecimento social, a redistribuição igualitária e a representação política.

Para nossas principais reflexões, valemo-nos do artigo “From Redistribution to Recognition? Dilemmas of Justice in a Post socialist Age” (FRASER, 1997)⁶⁷ e também do seu livro *Escalas de Justiça* (*Idem*, 2008).

⁶⁷ Tal artigo é um dos capítulos do livro *Justice Interruptus. Critical reflections on the Post socialist condition*. New York: Routledge, 1997. Em português, o temos no livro *Da Redistribuição ao Reconhecimento? Dilemas da Justiça na Era Pós-Socialista*, organizado por Jessé de Souza. Neste caso, o artigo é intitulado “Democracia Hoje: novos desafios para a teoria democrática contemporânea”. Brasília: Ed. UnB, 2001, p. 245-282.

O artigo em questão possui a defesa de que o reconhecimento é um acontecimento recente na nova ordem mundial. Para Fraser, a nova ordem mundial se constrói globalizada e marcada pela coexistência de várias culturas em um mesmo território. Dessa forma, há tendência de lutas por reconhecimento elencadas por novas demandas dos movimentos sociais. Contudo, a autora dá ênfase ao fato de que os dilemas da redistribuição não estão necessariamente resolvidos, principalmente diante de um crescimento das desigualdades sociais. Ela suspeita do entendimento teórico, notadamente em Honneth, que parece desconectar a dimensão econômica da cultural. Para Fraser, essas dimensões se encontram imbricadas a partir das desigualdades de *status*.

Já o livro *Escalas de Justiça* remonta alguns anos de ensaios e conferências da autora sobre problemas atuais. Ela interroga sobre ‘o quem’ conta como autêntico sujeito de justiça e ‘o quê’ se deseja enquanto justiça. Em o ‘quê’ da justiça ela nos apresenta e discorre sobre as categorias redistribuição, reconhecimento e representação. No livro citado, a autora insere a terceira dimensão: a representação. Esta última acepção sobre ‘o quê’ da justiça, discute a possibilidade da categoria de representação servir para explicar as injustiças no plano da política. Sob justificativa de que certas regras de decisão privam de voz política pessoas e coletivos, prejudicando sua capacidade de participar como pares na interação social⁶⁸ (FRASER, 2008, p.22).

Ainda no livro *Escalas de Justiça*, Fraser se apropria de maneira metafórica de duas imagens para iniciar seu trabalho: a balança e um recurso gráfico usado pelos geógrafos para representar relações espaciais. Com a balança, a autora nos instiga a pensar sobre o equilíbrio moral, em que movimentos sociais acusam tal balança a tender a um dos lados em função das assimétricas relações de poder. A segunda imagem, um compasso, é utilizada para sua reflexão baseada nas relações espaciais. Nesse caso, Fraser destaca que os movimentos sociais transnacionais buscam construir limites de escalas mais amplas. Isso porque os marcos territoriais nacionais, muitas vezes, não abrigam suas demandas e apenas de seus concidadãos.

⁶⁸ Embora não seja de interesse desta pesquisa a compreensão das injustiças no plano metapolítico, cabe aqui enfatizar que Fraser se preocupa com injustiças que surgem também quando ocorre a divisão do espaço político que consequentemente recai sobre sociedades políticas delimitadas territorialmente. Isso significa que grupos que são afetados, porém não são considerados concidadãos, podem sofrer uma representação falida, qual ela chamará de “dês-enmarque” (*misframing*), que, em português, poderíamos chamar de mau enquadramento (FRASER, 2008, p.22-23).

Se na primeira imagem está em jogo ‘o quê’ da justiça: reconhecimento, redistribuição ou representação, agora, na segunda, temos o ‘quem’: quem conta como autêntico sujeito da justiça? A autora se interessa em construir imparcialidade para realizar uma valorização equitativa diante de reivindicações tão heterogêneas. Além disso, como resolver conflitos que não estão na ordem de um enquadramento “westfaliano”. Em outras palavras, como desnaturalizar a ideia de que o Estado deva responder indivisa e exclusivamente sobre seu território, impedindo a interferência externa? Como podemos determinar qual a cartografia justa do espaço político? (FRASER, 2008).

Mas, antes mesmo de buscar essa saída teórica pela via da representação, cabe lembrar que, ao criticar Honneth e Taylor, Fraser o faz primeiramente pelas vias da injustiça econômica, alertando sobre a necessidade de haver um paradigma alternativo do reconhecimento, o qual intitulou como da redistribuição. Até aqui ela entende que há lógicas distintas de injustiças sociais, que embora possam surgir relacionadas, como o caso do reconhecimento identitário e a redistribuição material, não devem ser dissociados.

Fraser (2003) considera uma perspectiva dualista, redistribuição e reconhecimento, como fundamentais e mutuamente irreduzíveis. Portanto, as distinções elencadas por ela das dimensões culturais e econômicas, a partir das categorias reconhecimento e redistribuição, ocorrem por questões analíticas, merecendo aqui enfatizarmos que o seu exercício está em entendê-las como muitas vezes relacionadas.

Assim, a autora interpreta que o seu interlocutor não traz tais distinções em suas análises, dando a entender que Honneth apenas trataria da dinâmica de reconhecimento na esfera identitária. Essa acusação rendeu a Honneth o título de monista. Mas, o fato é que, diante da acusação de Fraser, o filósofo Honneth alegaria que a redistribuição faz parte da sua teoria sobre reconhecimento⁶⁹, já Taylor parece não se pronunciar.

A fim de provar empiricamente sua tese, Fraser (2008), no texto já citado, apresenta “tipos ideais de conflitos sociais, quais os desrespeitos culturais e as desvantagens econômicas estão

⁶⁹Honneth em resposta a Fraser afirma a importância da distribuição de recursos materiais inerente ao reconhecimento enquanto categoria ampla e, portanto, capaz de abarcar reivindicações de vários tipos. Assim, a redistribuição material estaria em sua proposta de duas maneiras: 1) nas implicações normativas de igualdade diante da lei, que promete tratamento equânime a todos os membros de uma comunidade política; e 2) na ideia de que cada membro de uma sociedade democrática deve ter a chance de ser socialmente estimado por suas realizações pessoais (HONNETH, 2001, p. 53 *apud* MENDONÇA, 2007 p.178).

atrelados e apoiados um no outro” a partir de exemplos emblemáticos como as questões de gênero e raça. Para Fraser, os movimentos sociais concernentes a essas questões travam lutas contraditórias, ora para afirmar o princípio da igualdade no campo da redistribuição, ora para afirmar a diferença no campo do reconhecimento. (MATTOS, p.145-146)⁷⁰.

Citando o movimento negro, Fraser explica que, para combater a injustiça cultural, por um lado, o mesmo tem lutado contra o Eurocentrismo⁷¹ que invisibiliza as contribuições e história da população negra na diáspora. Por outro, para combater a injustiça econômica, organiza-se contra as desigualdades, por exemplo, no mercado de trabalho qual reserva cargos socialmente menores aos negros em detrimento de ocupações melhor remuneradas para a população não negra. Assim, Fraser alerta que tais movimentos se veriam obrigados a buscar igualdade de classe, ao mesmo tempo em que buscassem especificidade no *status* (cultural).

Em campo, podemos ver a interconexão entre a busca de valorização da identidade quilombola e as mudanças materiais vislumbradas ou já em curso na comunidade. Essa imbricação pode ser percebida abaixo na fala da jovem-adolescente que assim expõe seu sonho junto à atividade *Árvore dos Sonhos*:

Eu vou ler o meu sonho! O meu sonho é resgatar o museu. E o outro... daqui é um sonho *para* Barro Preto [referindo-se ao museu]. O sonho *de* Barro Preto é terminar de construir o centro comunitário para ter espaço para o médico atender. (Latifah, 15 anos).

Pudemos perceber, na comunidade rural do Barro Preto, uma situação de difícil análise apenas do ponto de vista do reconhecimento identitário. A jovem-adolescente tem um sonho *para* Barro Preto: que ele recupere o museu que guarda a memória material e imaterial de sua comunidade. Contudo, revela que o sonho *da* comunidade, no momento, é terminar de

⁷⁰ Agradeço à cientista política Lílian Gomes por me apresentar o trabalho de Patrícia Castro Mattos, que defendeu sua tese de doutorado em 2004 sob o título *A Sociologia Política do Reconhecimento: as contribuições de Charles Taylor, Axel Honneth e Nancy Fraser*. E cujo capítulo 6 é reproduzido, com algumas alterações, no artigo “O Reconhecimento, entre a Justiça e a Identidade”, disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ln/n63/a06n63.pdf>.

⁷¹ Em Aníbal Quijano (2005), o Eurocentrismo pode ser compreendido como uma perspectiva de conhecimento cuja elaboração sistemática começa na Europa em meados do século XVII, mas com raízes mais antigas e que introduz um modo de produzir conhecimento a partir de um padrão mundial de poder: colonial/moderno, capitalista e eurocentrado. O que não significa que se refere “a todos os modos de conhecer de todos os europeus e em todas as épocas, mas a uma específica racionalidade ou perspectiva de conhecimento que se torna mundialmente hegemônica colonizando e sobrepondo-se a todas as demais, prévias ou diferentes, e a seus respectivos saberes concretos, tanto na Europa como no resto do mundo”. (*Ibidem*, 2005, p.235, grifos nossos). O artigo de Quijano está disponível no livro *A colonialidade do saber eurocentrismo e ciencias sociais Perspectivas latino-americanas*, organizado por Edgar Lander (2005).

construir um espaço físico que comportará atendimento médico. Ou seja, uma mudança em curso na comunidade. Ela fala de reconhecimento, mas também, de redistribuição, afinal, a assistência médica gratuita é um direito, entretanto nem sempre acessível a todos. Notadamente, em comunidades rurais do país.

No limite, Fraser busca conceituar o reconhecimento cultural e a igualdade social de tal sorte que uma não anule ou minimize a outra dimensão. Por isso, propõe-se a analisar a realidade sem subsumir uma dimensão na outra⁷². Autoras pós-estruturalistas, como Iris Young e Judith Butler, enxergam nas lutas uma simultaneidade/imbricamento entre os aspectos econômicos e culturais. Segundo Fraser, elas optaram por não realizar uma distinção, o que para esta autora é um limite. O limite para Fraser estaria no fato de que suas teorias não são capazes de resolver questões em que essas dimensões parecem se contradizerem nas lutas sociais. Isso significa que injustiças combinadas, entrecruzadas, podem se acumular, mas a dosagem do remédio para a injustiça somente poderá ser definida, dependendo da injustiça que deve ser corrigida, ou seja, distinguindo-as, ainda que analiticamente.

Fraser (2003, p.23) insiste nessa distinção por afirmar que há grupos que sofrem de injustiças sociais de forma bidimensional. Como exemplo, de solução para casos bidimensionais, Fraser cita o caso do Apartheid na África do Sul: em que a categoria reconhecimento foi colocado em destaque. Já a solução (o “remédio”) adequada não foi a valorização da identidade negra, mas sim a construção de uma cidadania universal não racializada (FRASER, 2007, p.122). Ou seja, dependendo do contexto, as desigualdades podem ser corrigidas com reconhecimento da diferença ou ainda, pela preservação da igualdade.

Isso significa que Fraser não é contra o reconhecimento das particularidades, mas que isso **não** deve ser feito em nome de uma autenticidade; mas, em nome da igualdade. Detidamente, em nome de uma “igualdade de participação política” (FRASER, 2007). De acordo com Fraser, reconhecimento e redistribuição estão condicionadas pelo mesmo princípio de justiça, a “paridade de participação” de todos membros adultos da sociedade.

⁷²Em resumo, podemos exemplificar as palavras de Fraser a partir de grupos que não trabalham com tal distinção. O Economicismo acredita que a solução para as injustiças poderá vir das explicações da economia e outra corrente, a Culturalista, qual Fraser nomeia a leitura de Honneth, propõe mudanças na ordem social a partir das mudanças ocorridas na esfera da cultura.

Com a distribuição de recursos, garante-se independência e voz aos participantes. É possível haver disparidade material, contudo de modo tolerável, ou seja, de forma que não comprometa a paridade de participação (FRASER, 2007, p.109). Já as condições intersubjetivas estariam ligadas aos padrões institucionalizados de valoração cultural, logo, para ser compatível com a paridade de participação, as normas precisam ser inválidas. Assim, condições objetivas e intersubjetivas de paridade de participação resolvem a tensão entre reconhecimento e redistribuição, por ser a primeira, um padrão mais amplo de justiça.

Portanto, para Fraser (1997), o paradigma identitário do reconhecimento, em Taylor e Honneth, seria um equívoco⁷³, já que as injustiças de status se referem ao modo pelo qual estão erigidas as relações dentro da estrutura moderna do capitalismo. A autora teme que as proposições dos autores em questão possam reconduzir a “visões de identidades autênticas, essencializadas e sectarismo (TULLY, 2000; MARKELL, 2000; EMCKE, 2000, MCBRIDE, 2005 *apud* MENDONÇA, 2007)⁷⁴. Diferentemente de Taylor, Fraser acredita que a passagem da honra à dignidade não modificou o conceito de status social.

Em outras palavras, a honra na sociedade tradicional se derivaria dos papéis sociais e a ordem cultural era indiferenciada, “eticamente monista e caracterizada pela inexistência de qualquer horizonte alternativo de cultura” (MATTOS, 2004, p.53). Já na sociedade moderna, a ordem cultural não se limita a famílias ou a grupos como na sociedade tradicional. Isso foi possível com as migrações, colonizações/diásporas forçadas e movimentos transnacionais, que, por sua vez, provocam a propagação de diferentes valores culturais de tal sorte que é difícil mensurar onde se começa e onde termina uma cultura. Poderíamos falar que as culturas se resultam

⁷³ Outra autora que considera o paradigma identitário um equívoco é a feminista Judith Butler. Ao discorrer sobre reconhecimento, a autora explica que, em nome do reconhecimento, o sujeito se submete às regras, que, por sua vez, conformam sua identidade. Em Foucault, Butler encontra a ideia de subordinação, em que as normas incidem sobre os sujeitos, que também se engajam em reproduzi-las. O encarceramento do sujeito a uma identidade rígida, mas socialmente inteligível, é pago com sua subordinação. O destaque está no fato de que a perpetuação da regra é responsabilidade do sujeito. Mas, o seu descumprimento, segundo Butler, é difícil. Não apenas por causa da punição, mas pela perda do reconhecimento. Para aprofundamento sobre o tema, ver: “Problemas de Gênero: Feminismo e Subversão da Identidade” (BUTLER, 1990)

⁷⁴ Mendonça (2007) concorda com essa possibilidade, no entanto, desconsidera essa tendência nas obras de Taylor e Honneth. E firma que o primeiro “não defende comunitarismo separativista, como muito se apregoa, o que fica evidente em sua proposta de uma *fusão de horizontes*. Honneth também tem um olhar intersubjetivista longe da reificação” e cita Zürn (2003, p. 531), que afirma que o modelo de reconhecimento calcado na noção de identidade não “necessariamente conduz à intolerância, ao separativismo intergrupar e ao conformismo intragrupal”, como sugere Fraser (2000; 2003).

híbridas⁷⁵. Para Fraser, o mais importante seria a atual contestação da hierarquia de *status* social na sociedade moderna, o que era improvável na sociedade tradicional.

Dessa forma e diferentemente de Taylor e Honneth, para Fraser, a ideia da falta de reconhecimento ou o falso reconhecimento, melhor, o *reconhecimento falido* de sua teoria, não ocorre em função da subjugação da identidade, mas sim pela subordinação do *status* social⁷⁶. A autora afirma que: “o que requer reconhecimento não é a identidade específica do grupo, mas o status de seus membros individuais como parceiros por completo na interação social” (FRASER, 2000, p.113). Para isso, ela recorre à ideia weberiana de status e discorda que haja necessidade de investigar sentimentos de não reconhecimento interiores aos sujeitos, tampouco se ater a casos em que os grupos se percebam desvalorizados. Segundo Fraser, o reconhecimento não seria uma questão de autorrealização, quando propõe uma mudança da ética para a moral.

“A ética (conceito hegeliano de *Sittlichkeit*) trata do *bem viver*, já a moral (conceito kantiano de *Moralität*) está calcada nas questões de justiça, pautando-se pelo *correto* e não pelo *bom*”. Essa guinada em Fraser seria para sanar a incompatibilidade de se atrelar redistribuição com reconhecimento. Dessa forma, a autora visa construir uma teoria social na perspectiva dualista de análise dos conflitos sociais, a fim de pensar um conceito de justiça que agregue a teorização da cultura no capitalismo contemporâneo⁷⁷ (MENDONÇA, 2007, p.176-177; MATTOS, 2004, p.149).

⁷⁵Para mais informações sobre culturas híbridas, ver Stuart Hall (2006). As nações modernas, para Hall, são híbridas culturalmente por ser esta uma construção que tenta homogeneizar as diferenças, contudo ele não vê a globalização enquanto apagamento das identidades ou culturas, mas como deslocamento ou descentramento em nome de uma identidade nacional. Essa unificação é discursiva e revela o exercício de formas de poder cultural (*Ibidem*, 2006, p.61-62).

⁷⁶ Para Fraser, o mercado e o crescimento de uma sociedade plural contribuíram para modernizar o status de subordinação, haja vista que o mercado coexiste com uma ordem valorativa, dessa forma ele não destrói as distinções de status, mas as instrumentaliza a fim de que sejam uma eficiente propaganda pelo mercado. Já o crescimento de uma sociedade plural favorece a contestação de hierarquias e as mudanças no plano da interação (MATTOS, 2004, p. 154).

⁷⁷ As referências dessa guinada teórica está formulada em seu livro, com Axel Honneth, intitulado *Redistribution or Recognition? A Political-Philosophical Exchange* (2004). Judith Butler (2004) comenta o livro e afirma que se trata de “Um debate cuidadosamente forjado e provocante entre filósofos com compromissos fortes para perguntar o que uma vida social mais justa poderia ser.”

2.3 O DIÁLOGO ENTRE HONNETH E FRASER E AS CONTRIBUIÇÕES PARA PENSAR A COMUNIDADE QUILOMBOLA DE BARRO PRETO

É importante ressaltar a existência de um diálogo crítico proposto por Fraser a Taylor e Honneth. Elas se seguem desde a metade da década de 1990 e podem ser entendidas para além de desavenças teóricas, mas, como “diferentes possibilidades de se pensar a des/igualdades de status em países como o Brasil” (AVRITZER; GOMES, 2013, p. 39). Entendendo que os diálogos ocorreram com maior intensidade entre Fraser e Honneth⁷⁸, seguimos aqui contrastando a teoria desses autores a partir da realidade brasileira.

Em resumo, o tema do reconhecimento se distingue fundamentalmente em dois principais autores em função da eleição de duas tradições do pensamento, a kantiana e a hegeliana. Honneth defende o reconhecimento intersubjetivo, de base hegeliana, enquanto condição de uma identidade se transformar como positiva na luta pelo reconhecimento, uma autorrealização. Para, então, entrar no jogo da participação na esfera pública. O que estaria em voga seria a concepção de “boa vida”; Já Fraser, se distancia da ideia de autorrealização e valor ético e passa a vislumbrar o reconhecimento enquanto justiça de orientação moral (fonte da moralidade em Kant). Isso é importante para autora por aproximar sua teoria a um padrão universal de justiça, supostamente aceito por todos, portanto na concepção de igual valor entre os sujeitos.

O reconhecimento em Fraser está na questão ética, que organiza a capacidade de se integrar lutas por reconhecimento com lutas por redistribuição de bens materiais (recursos e riquezas), pois o não reconhecimento seria tratado como uma violação da justiça. Cabe destacar que a ideia de paridade de participação enquanto categoria central em seus estudos sobre reconhecimento ganha segurança com os alicerces das *condições objetivas* da questão distributiva. Ou seja, “os recursos materiais servem para assegurar independência e voz aos participantes da interação social. Já a questão do reconhecimento em sua teoria estaria no cerne das *condições intersubjetivas* da paridade” (MENDONÇA, 2007, p.177).

⁷⁸ Cabe ressaltar que a divergência teórica, dialogada, culminaria na publicação conjunta de *Redistribution or Recognition: a Political-Philosophical Exchange* (FRASER; HONNETH, 2003) e renderia longos diálogos a partir de entrevistas e ensaios.

O quadro 2 abaixo nos permite uma síntese das principais diferenças de tratamento teórico entre Honneth e Fraser. O mesmo servirá para que tenhamos maior cautela quando se busca uma pretensa síntese de teorias construídas em outro contexto socioeconômico, e também político. Esse cuidado é necessário não por serem as teorias dos citados autores em grande medida distintas, mas por existir no hemisfério norte, diferentemente no Brasil, uma longa história de lutas por direito e pluralidade de discursos que abarcam as questões de redistribuição e reconhecimento há mais tempo.

Quadro 2: Perspectivas sobre Reconhecimento e Redistribuição conforme Honneth e Fraser

Perspectivas sobre Reconhecimento e Redistribuição	
Axel Honneth	Nancy Fraser
Associa a atores que se autodefinem como objeto do reconhecimento. Ocorre na relação, portanto, exige a presença do Outro;	Calcado em princípios de justiça e a políticas públicas (remédios). Embora, militante, Fraser, dá destaque aos conflitos em menor proporção;
Redistribuição se expressa através do simbólico, representado pela luta por reconhecimento;	Teoria bidimensional: Reconhecimento (cultural) e Redistribuição (material) de forma distinta analiticamente;
O sujeito se autorreconhece como sujeito da falta (desrespeito) e busca a luta por reconhecimento.	Má distribuição ocorre pela posição dos agentes nas relações de produção. Reconhecimento como <i>status</i> .
Autorreconhecimento	<i>Status</i> e paridade participativa
Contexto de produção intelectual	
Longa história do Estado de bem-estar social	
Europa Caso residual: À medida que a grande maioria das populações esteve protegida da miséria, fome, pobreza, etc.	Estados Unidos da América do Norte Fortemente: A partir do crescimento dos novos movimentos sociais, principalmente de feministas, negros e de <i>gays</i> e <i>lésbicas</i> .
Brasil: seríssimo déficit de bem-estar social, grandes parcelas da população fora da possibilidade de constituírem-se como sujeito de luta por distribuição e reconhecimento, sejam estes entendidos como autorreconhecimento ou <i>status</i> .	

Fonte: autoria própria.

Nota: Baseado no artigo “Nota sobre a controvérsia Fraser-Honneth informada pelo cenário brasileiro” (PINTO, 2008).

Celi Pinto (2008) destaca que as teorias de Fraser e Honneth possuem contribuições importantes para se pensar cenários como o do Brasil e também quebrar barreiras, tanto de uma tradição economicista, quanto culturalista. E destaca a existência, no Brasil, de uma forte redistribuição (enquanto remédio – política pública), quanto redistribuição a partir da luta por conquista de direitos, sobre o que discorreremos ao final deste capítulo.

Ao pensar a representação política, temos, *in loco*, a compreensão de elementos da representação apontados pelos adultos da comunidade de Barro Preto em pesquisa anterior (2010-2012). Naquela ocasião, a moradora D. Maria associou o que podemos chamar de *reconhecimento falido* à também falta de representação política, que na prática afeta a legibilidade de seus pleitos e cerceia a possibilidade de serem visibilizados de forma positiva. A moradora assim define a situação, já citada neste trabalho⁷⁹, quando da mudança de partido político na gestão municipal:

Pois é, aí o prefeito que fica, o prefeito não gosta, fica segurando [...] a gente sabe que não é pra arrumar [ônibus para apresentações culturais], a gente sabe que teve uma mudança por causa desse governo, do outro pra cá... no outro a gente andava muito [...]. **Dessa vez aqui não teve vereador.** (Dona Maria, moradora de Barro Preto, *apud* ALVES, 2012, p.62, grifos nossos).

Dessa forma, para Fraser o não reconhecimento ou o *reconhecimento falido* (próprio de sua teoria) não é interpretado a partir do desrespeito moral, como em Honneth, mas na identificação e “análise de práticas discriminatórias institucionalizadas” (FRASER; HONNETH, *op. cit.*, p. 29 *apud* MATTOS, 2004, p.150). Contudo, o não reconhecimento por parte da instituição pública é passível de interpretação à luz da teoria honnethiana, a partir do momento em que a moradora compreende “que não é pra arrumar [o ônibus]”, a mesma afirma que percebe a produção de subordinação do seu grupo em relação à resposta da prefeitura. Ainda que, não confirmemos, em campo, a organização política do grupo diante da falta.

Ainda, a respeito de práticas discriminatórias institucionalizadas, temos as reflexões de Miranda (2012) coerentes com o proposto em Fraser. A autora nos convida a refletir sobre a ideia reducionista que algumas políticas públicas, brasileiras, tratam as comunidades quilombolas: “enquanto comunidades vulneráveis, muitas vezes caracterizadas por sua

⁷⁹ Ver página 65 neste estudo.

condição rural”. Assim, há uma redução do conflito identitário na dimensão material. Uma redução do reconhecimento identitário em detrimento de ações assistencialistas por parte do Estado, provocando, então, um reducionismo das políticas de diversidade, então construídas na área da Educação⁸⁰. (*Ibidem*, 2011).

Para Miranda (2012), o reconhecimento das comunidades quilombolas no campo das políticas públicas atua distintamente em duas frentes: vendo-as como camada social “mais desprivilegiada, excluída e segregada, ora como segmento particular, com formas próprias e distintas de organização social e cultural”. Assim, as modalidades de reconhecimento se pautam pelos mecanismos de redistribuição dada à vulnerabilidade, porém, “outro formato passa a ser construído quando o reconhecimento implica ultrapassar a caracterização a partir do déficit para considerar a diferença” (*Ibidem*, 2012, p.373). Miranda lembra que essa forma de reconhecimento acarretará em políticas universais, bem como as proposições das políticas diferenciadas (MIRANDA, 2012 *apud* ARRUTI, 2009).

Será oportuno neste trabalho apresentar as falas dos jovens-adolescentes que discorrem sobre o fato da má distribuição implicar no seu reconhecimento e possivelmente gerar um reconhecimento falido de suas identidades no âmbito escolar. Isso, ao que tudo indica, ocorre pela falta de investimento de projetos e/ou recursos que possibilitem a visita de seus colegas de sala de aula (situados na sede do município) a Barro Preto. Obviamente que as questões de reconhecimento não se limitam à questão material.

Assim, em relação aos dilemas gerados entre redistribuição e reconhecimento, Fraser apontará as diferenças entre medidas afirmativas e transformativas, lembrando que essa distinção é sempre contextual e não absoluta. As medidas transformativas seriam as mais coerentes do seu ponto de vista, já que têm por objetivo corrigir resultados indesejáveis a partir da reestruturação da estrutura que produz as injustiças sociais. Já as medidas afirmativas, ou “os remédios”, se restringiriam às correções de resultados indesejáveis sem, contudo, alterar a

⁸⁰ Para Miranda (2012), as políticas de diversidade se baseiam no reconhecimento da diferença como valor e igualdade como princípio. No campo educacional brasileiro há um amplo vocabulário, a saber: políticas de inclusão, políticas de ações afirmativas, políticas de diversidade e políticas de diferença. Estas informam conquistas dos movimentos sociais contemporâneos, especialmente os de cunho identitário, todavia não somente a partir de demandas, mas pela construção de discursos e práticas desestabilizadoras. Combina-se uma exigência a direitos iguais com imagens e significados novos e próprios que buscam desnaturalizar as desigualdades sociais e culturais. Com intuito de promover o direito à autorrepresentação. Para mais informações sobre políticas de diversidade Miranda (2012) recomenda Moehlecke (2009).

estrutura que a forma, podendo ainda causar efeitos colaterais com a produção de novos problemas. (FRASER, 1997, 2008).

As medidas afirmativas podem ser vislumbradas no Brasil, a partir, das políticas de ações afirmativas, que conjugam uma política marcada pela temporalidade de sua ação a um público específico, baseado em histórico de opressão. Barro Preto estaria no bojo das medidas afirmativas implementadas no Brasil, em sua última década.

Sobre a denúncia de que certas abordagens analisam a realidade social subsumindo parte das dimensões dos conflitos sociais, é que a autora Fraser propõe um dualismo de perspectiva (*perspectivaldualism*). Embora o dualismo de perspectiva não resolva o problema, ele servirá para expor o sintoma deste. Isso significa que é possível fazer a distinção e evitar uma redução no outro, de tal modo que vejamos suas relações e lancemos luz sobre o “como” de sua teoria. Podemos dizer que o trabalho de Fraser buscará o exercício de construir acordos institucionais para assegurar a paridade participativa através de condições objetivas e intersubjetivas. De outra forma, que políticas e reformas podem realizar a tarefa de combater simultaneamente a desigualdade e o não reconhecimento? Assim, o objetivo de Fraser é apontar parâmetros para o debate público de modo que se removam os impeditivos dessa participação paritária (MATTOS, 2004, p.155-156).

Fraser defende ainda a participação das pessoas afetadas e dos movimentos sociais afetados (pelos dois tipos de injustiça) na construção de soluções, de maneira dialógica, e sem a produção de outras formas de subordinação. Além disso, esses deverão apontar como são afetados e propor, segundo sua construção teórica, as medidas transformativas. Para além da normatividade de criação da associação quilombola (para interação com o Estado), a comunidade aqui pesquisada, entende que, dentre seus moradores, é preciso uma representação pública, quer a partir de representantes dos movimentos sociais na estrutura administrativa do Estado, quer localmente com um vereador-morador para que suas lutas contra a má distribuição e reconhecimento falido não se asseverem.

O depoimento de Dona Maria, já colocado neste capítulo, de que “Dessa vez aqui não teve vereador” dialoga com o que Fraser vem discutindo ao longo de sua trajetória teórica, como as três dimensões do reconhecimento se encontram entrelaçadas e os esforços para superar a injustiça não podem, exceto em casos raros, orientar-se somente a uma delas. As lutas contra

a má distribuição, aqui simplificada como a dificuldade de circulação (falta de transporte) dessa comunidade, e o reconhecimento falido, também reduzido à experiência de não ser reconhecido pelos “novos” atores político-partidários, não podem ter êxito a menos que se unam as lutas contra a representação falida, e vice-versa (FRASER, 2008, p.49-50).

Mas, Honneth destina várias críticas a Fraser, todavia optaremos por apresentar três apontamentos. A primeira em especial, em que o autor chama atenção para as várias formas de sofrimento e desrespeito que existem antes e independente da articulação política (HONNETH, 2003, p. 117). Ou seja, há presença de conflitos sociais não visíveis e que, portanto, não serão representados na esfera pública e do qual Fraser parece esquecer-se ou mesmo ignorar.

Além disso, quando Fraser não lida com a dimensão subjetiva do reconhecimento, a autora não considera as dificuldades pessoais e coletivas que os sujeitos lidam na luta pela igualdade de reconhecimento quanto pela luta de igual redistribuição. Portanto, não se leva em consideração os embaraços que cada indivíduo experimenta para indagar sua própria discriminação, ainda que já tenha se reconhecido. Situação esta perceptível nos depoimentos dos jovens-adolescentes e que serão expostos no capítulo de análise. Ao que tudo indica, ao se desconsiderar ou minimizar esses obstáculos pessoais e coletivos temos o risco de responsabilizar o oprimido pela opressão que tem sofrido.

A terceira questão está na importância de que é preciso levar em consideração a motivação dos grupos e movimentos sociais diante da experiência de injustiça. Dessa forma, na teoria de reconhecimento de Honneth, destacamos a possibilidade dos indivíduos tomarem ciência de sua condição de injustiçados e se organizarem a partir de movimentos sociais emancipatórios. Desconsiderando essa possibilidade, Fraser acaba por limitar o reconhecimento à condição de donativo, oferta, de um outro externo, no caso, o Estado, que, por sua vez, seria o responsável, mas também aquele que promoveria a justiça (PINTO, 2008).

Em relação à presença do Estado, Pinto (2008) destaca o fato de que sem o processo que inclui os excluídos sociais para que no espaço público possam constituir-se como promotores da ação social, a partir de sua própria construção como agentes, é impossível entender a paridade participativa de Fraser. Isso porque, em países de grandes desigualdades sociais o reconhecimento em geral, fica limitado ao um reconhecimento externo, “o outro reconhece e

age sem necessariamente construir uma relação com o reconhecido”. Sendo este outro, quase sempre o agente estatal que atua através de políticas públicas.

Avritzer (2007) enfatiza a questão do Estado e do político na busca por justiça social. O autor insiste que o Estado só pode ser executor das tarefas a ele atribuídas por Fraser, se transformado em agente de políticas socialmente justas. Para que o Estado não reproduza injustiças, entra em cena um elemento de fora, que Avritzer aponta como sendo os grupos identitários, movimentos sociais, ou simplesmente sociedade civil.

Na realidade brasileira, os movimentos sociais impulsionam e exigem transformação social, como o caso do movimento negro enquanto grupo identitário⁸¹. São estes que apontam as injustiças que são absorvidas, mas também provocadoras de novas possibilidades de políticas públicas. Outra pertinente crítica coube a Mattos (2006) que assim explica:

A postura de Fraser equivale a retirar da perspectiva teórica do reconhecimento precisamente seu principal mérito, que é haver contribuído para ressignificar tudo aquilo que o alto capitalismo em sua atual fase de triunfalismo sem oposição tem tornado crescentemente naturalizado, muito especialmente na ordem econômica. (2006, p.157).

Portanto, além de não ter critério abstrato para mensuração das formas de sofrimento e privação, tanto Taylor quanto Fraser parecem remover os elementos legais presentes nas lutas pelo respeito às identidades culturais dos movimentos sociais desde o passado até os dias de hoje.

What is presently salient are the historical stylizations and simplifications contributing to this linear chronology: on the one hand, for instance, we find an a priori absence of the legal realm from Taylor’s notion of contemporary struggles for recognition; on the other hand and inversely, all cultural elements related to “identity politics” are removed from legal conflicts of the past. (FRASER; HONNETH, *op. cit.*, p. 123 *apud* MATTOS, 2004, p.157).

Contudo, entendemos a importância de cada autor na construção da teoria crítica do reconhecimento, em especial na compreensão da realidade quilombola. Em Honneth, temos a

⁸¹ De acordo com Celi Pinto (2008, p.46), a noção de reconhecimento e diferença no cenário brasileiro foi introduzida bastante próxima das questões feministas e dos movimentos *gays*, e está embebida de ideias pós-estruturalistas inspiradas em Derrida, Lacan, e em feministas como Lucy Yrigaray, Judith Butler, Chantal Mouffe e Julia Kristeva. Posteriormente, diferença e reconhecimento tornam-se uma questão de justiça social, principalmente através do movimento negro e de sociólogos que trabalham com tema. A saber, Antonio Sergio Guimarães (2006), Edward Telles (2003) e Jose Jorge de Carvalho (2005).

“importância das lutas intersubjetivas travadas quase que subterrâneas no cotidiano”, e com a qual os sujeitos se autorrealizam e das quais nem todos conhecemos. Embora Fraser não compreenda o reconhecimento como autorrealização dos sujeitos envolvidos, não conseguimos a partir de a realidade empírica pensar a justiça sem esta.

É certo que, como afirma Avritzer, as políticas de ação afirmativas para afrodescendentes decorram da necessidade de superar injustiças através de intervenção política (rearticulação de *status*). Porém, não se pode esquecer que em todos os lugares em que aconteceu, tal processo foi, primordialmente, decorrência da mobilização de sujeitos que se autorreconheceram como negros e como detentores de direitos a eles devidos. E é esta condição de emergência que possibilita a construção de um cenário para participação paritária. (PINTO, 2008, p.53).

Segundo Fraser (2008), a representação está sempre inerentemente presente em qualquer uma das duas reivindicações: reconhecimento e redistribuição. Pensando nessas formas de representação, sem a qual não há reconhecimento, tampouco redistribuição, não podemos subsumir as ações estratégicas dos movimentos sociais negros, especialmente o movimento quilombola brasileiro. Este nasce umbilicalmente ligado às ações do movimento negro. Das articulações da luta quilombola em busca de representação e visibilidade de suas demandas no campo político. Destaquemos que essas se iniciam na década de 1980 ao norte e nordeste do país e, sobretudo, com grande dificuldade para somar um diálogo em plano nacional (ARRUTI, 2008).

Tanto movimento negro quanto movimento quilombola lutam para acessar a gramática do conceito de justiça no plano político, quer pressionando o Estado, quer se tornando membro-representativo dos movimentos sociais na administração pública. Nesse sentido, buscam legitimização das pautas de políticas de ações afirmativas e acesso à terra no Estado Brasileiro. São perceptíveis estratégias para reconhecimento e titulação quilombola, mas também de participação de membros dos movimentos sociais na esfera pública.

E esta atuação ocorre em diversas frentes seja nos partidos político, em secretarias da administração, em governos municipais, estaduais e federal, através da participação de seus quadros técnicos, tais como: o Conselho do Negro, a Fundação Cultural Palmares e a Secretaria Especial de Políticas Públicas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir), dentre outros. Os ativistas negros geralmente consideram se como um grupo unificado, apesar da multiplicidade característica desse movimento social. (CARDOSO, 2008, p.11-28).

Consideramos ainda que esse movimento negro e também o movimento quilombola lutam por reconhecimento e se mobilizam a partir dos prejuízos inerentes da questão racial no Brasil. Em que pese a construção de uma identidade negra cujo desrespeito moral alicerçado no mito da democracia racial e privilégio branco, condicione-lhe a um modo deformado de ser. No caso quilombola, ora uma visão passadista, congelada, e que os limite a uma condição subalterna de viver em seus territórios, ou ainda, o desrespeito moral que impeça sua visibilidade enquanto sujeitos de direitos (HONNETH, 2003).

Mas a questão quilombola não se encerra com certificações de autorreconhecimento e uma porcentagem ainda menor de títulos, se comparada ao número de comunidades autorreconhecidas pela FCP. Após vinte e sete anos de Constituição no Brasil, percebemos que muitos são os desafios pautados no plano da esfera privada, afinal, muitas são as situações de discriminação e racismo nas relações cotidianas, bem como são desgastantes as situações políticas que impedem a realização do pleito. Portanto, o reconhecimento que se espera está em andamento, tanto na esfera privada quanto pública, locais promissores para correção que se pretende construir ao questionar o direito a uma identidade específica, o direito à terra, o direito à autorrealização pessoal e coletiva.

De acordo com Pinto (2008), há complementaridade entre as duas propostas teóricas, de Fraser e Honneth, de modo que optar por uma delas poderíamos empobrecer as qualidades heurísticas e normativas, que podem ser encontradas na combinação das duas. Em campo, ainda que os jovens-adolescentes da Comunidade de Barro Preto não deem conta de verbalizar as relações políticas envolvidas e produzidas no seu território, ainda sim, desejamos apresentar, neste estudo de caso, a compreensão que eles possuem uma visão sobre as mudanças ocorridas na comunidade em função do autorreconhecimento quilombola. Assim, como apreender quais suas expectativas pessoais e coletivas para seu local de vivência, mas também para seus projetos de vida.

Há de se destacar, no entanto, o atual contexto que marca uma luta por reconhecimento das diferenças, cujo resultado de sua eleição interfere na própria produção de conhecimentos a respeito dos jovens. Isso nos permite vê-los agora em sua pluralidade, ou seja, diferentes identidades juvenis: negra, rural, quilombola. E quem sabe uma performance juvenil voltada à valorização de uma identidade cultural, como destacaremos ao longo do trabalho. Assim, pretendemos refletir sobre essa fase da vida marcada também pela produção de direitos

identitários-específicos. Para isso, voltamo-nos no próximo capítulo para uma apresentação sobre *quem* são os sujeitos desta pesquisa e o que se entende pela denominação jovens-adolescentes.

3 JUVENTUDE E JUVENTUDES: OS JOVENS QUILOMBOLAS DE BARRO PRETO

Neste capítulo, buscamos apresentar os sujeitos participantes desta pesquisa. Suas experiências identitárias, políticas e culturais, suas opiniões, conhecimentos e postura próprias de seu tempo. O que significa que levamos em consideração contradições e/ou mudanças de postura ocorridas em seu modo de pensar durante a realização do trabalho de campo. Enquanto adolescentes, não os tratamos como sujeitos em transição para outra fase da vida, mas pessoas que vivem um momento próprio: o início da juventude. Desse modo, não devem ser vistos de forma homogeneizante, afinal, possuem experiências diversas, bem como anseios, necessidade e projetos de vida distintos se comparado com outros grupos em diferentes locais (DAYRELL, 2003) — ou ainda, distintos, se comparados entre si.

Nesse sentido, apresentaremos, ainda que brevemente, as experiências desses sujeitos junto à sua comunidade de origem: com quem vivem; quais são suas principais formas de lazer; quais os sonhos pessoais (projetos de vida); qual a relação desses com os projetos escolares realizados na comunidade e que contribuíram para o autorreconhecimento quilombola; o que entendem pela identidade jovem quilombola e como vislumbram a relação de Barro Preto com as comunidades do entorno. Contudo, partimos primeiramente à compreensão de dois termos conceituais que atravessam a identidade desses sujeitos: adolescência e juventude. Assim como refletiremos sobre essa juventude que se constrói numa dinâmica identitária de origem quilombola. Identidade que carrega em si um termo/conceito que lhes é apresentado, atribuído, negociado, ressignificado e vivido.

De acordo com Peralva (1997) e Dayrell (2003), os estudos sociológicos e antropológicos, em geral, incluem a fase da adolescência enquanto parte da juventude. Tanto para a Psicologia quanto para as Ciências Sociais, não se consideram apenas a faixa etária e a idade cronológica, mas notadamente algumas características específicas. Temos assim, juventude enquanto categoria social, portanto, como segmento específico do meio social, cuja maior

ênfase é proveniente dos estudos da Sociologia, que abarca a Sociologia da Juventude⁸². Já a adolescência seria geralmente representada por um processo mais subjetivo que se liga às transformações físicas e psíquicas dos indivíduos, o que a torna de grande interesse da Psicologia (CORTI, 2004). Entretanto, nesta pesquisa, optamos por usar a terminologia jovem-adolescente, por considerar a especificidade sociocultural de seu público dentro da categoria juventude.

Com isso, a adolescência enquanto primeira fase da juventude é concebida por transformações de ordem biológica, afetiva, relacional e de inserção social. É possível demarcá-la quando fisicamente se adquire o poder de procriar. O que confere o sinal de necessitar de menos proteção familiar e quando se começa a assumir responsabilidades. Entretanto, essa concepção pode variar de uma cultura para outra. Isso sugere que a adolescência é mais que um período de transição, é uma construção cultural. Além disso, significa que como construção social e histórica, pode se afirmar que esse é um fenômeno contemporâneo e ocidental⁸³ (CALLIGARIS, 2000).

A justificativa de se levar em consideração, nesta pesquisa, a adolescência enquanto parte da juventude e juventude enquanto categoria plural encontra-se na compreensão de que esses jovens adolescentes possam experimentar vivências distintas. Isto é, se comparados com um grupo de jovens que se encontram no final de sua juventude. Marcadores de gênero, raça/cor, condições socioeconômicas, geracionais e locais de moradia também se configuram como questões analíticas sobre as formas de viver. Por isso, podemos falar em adolescências, e não em adolescência, assim como juventudes em oposição à ideia homogeneizante de juventude.

A própria hibridez dos aspectos bio-psicológicos e aspectos socioculturais são considerados uma dupla dimensão (ALVES, 2013), portanto não excludentes entre si. Na atualidade, essa atenção especial tem sido de grande consideração não apenas pela ciência, mas também pelos

⁸² A categoria juventude surge nas primeiras décadas do século XX por influência dos pesquisadores da Escola de Chicago. Desde então, a Sociologia da Juventude acumula bases epistemológicas para compreensão desta categoria social. Contudo, não há consenso quando se trata de definir juventude. Duas correntes se destacam: a perspectiva classista que toma juventude como grupo social; e a perspectiva geracional, que a trata como fase da vida. Sendo que, ambos os paradigmas são significativos para compreensão da realidade juvenil (ALVES, 2013).

⁸³ Típico da contemporaneidade tem sido remontar a categoria juventude enquanto algo positivo, em alguns casos, enquanto um fetiche ou objetivo de desejo. No entanto, Maria Zenaide Alves (2013), destaca o fato de que quando nos referimos aos jovens, isto nem sempre acontece. Portanto, há uma carga simbólica negativa muito forte, sobretudo quando falamos dos sujeitos (os jovens) muito mais do que quando falamos do objeto (a juventude).

organismos nacionais, internacionais e supranacionais na promoção de políticas públicas. Para fins estatísticos e de promoção de políticas públicas específicas, a faixa etária para juventude, marcada pela Organização das Nações Unidas (ONU) de 1985, na ocasião do Ano Internacional da Juventude, foi delimitada entre 15-24 anos. Já a ONU compreende que as definições de juventude são mutáveis face às condições políticas, econômicas e socioculturais de cada país. Pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em documento publicado no Brasil no ano de 1990, a adolescência está representada no período entre 12-18 anos incompletos, entretanto, o termo juventude não é referido. O Instituto de Pesquisas Aplicadas (IPEA) toma como referência a faixa etária de 15-29 anos para definir juventude. Anteriormente, tal categoria era considerada entre 15-24 anos. Mas, essa mudança em anos decorre da maior expectativa de vida da população de forma geral e maior dificuldade desse grupo em conquistar sua autonomia em função das mudanças no mundo do trabalho (IPEA, 2008, p.11).

Portanto, não se trata apenas de classificações etárias por parte de tais organismos, mas também a compreensão da mutabilidade da referida categoria no tempo e no espaço. O próprio Estatuto da Juventude brasileiro, criado no ano de 2013, dá provas dessa compreensão que concebe o jovem como sujeito de múltipla identidade e dotado de direitos⁸⁴, e menos como uma mera passagem da adolescência para o mundo adulto. Sua instauração define os princípios e as diretrizes para o fortalecimento e a organização das políticas de juventude, em âmbito federal, estadual e municipal⁸⁵.

Portanto, de acordo com Carrano e Dayrell (2002), juventude seria um processo de constituição dos sujeitos, logo marcado por processos individuais, que, por sua vez, estão marcados por diferentes historicidades e realidades sociais. Dessa forma, a própria construção da ideia de uma juventude situada num território quilombola nos desafia a pensar suas

⁸⁴ Contudo, a juventude como público alvo de políticas públicas diz respeito também à regulação que tais instituições fazem na relação entre gerações, como também no próprio curso da vida (STAFSENG, 1994, *apud* COHN, 2004, p.177). Além disso, a indagação sobre até que ponto o aparato do Estado está preparado para incorporar o novo — ainda não sedimentado e institucionalizado”, as vivências experimentadas pela(s) juventude(s). Cohn (2004), assinala ainda que não se trata somente de racionalizar as políticas existentes, mas enfrentá-las para sua reconfiguração, para que não se resuma a mercado de trabalho ou acesso à renda, relativo a benefícios assistenciais (COHN, 2004, p.174).

⁸⁵ Cabe destacar que a Política Nacional da Juventude, de 2005, coordenada pela Secretaria Nacional de Juventude destaca-se por uma ação intersetorial, que congrega políticas estruturantes com programas específicos, desenvolvidos por diversos Ministérios. Nesse sentido, faz-se necessário conhecer melhor quais políticas se aplicam às comunidades quilombolas, inicialmente podemos citar o Programa Juventude Rural, de Inclusão Produtiva, Formação Cidadã e Capacitação par Geração de Renda para os jovens rurais. Aí incluídos os ribeirinhos e indígenas.

particularidades: sua condição racial, cultural e territorial. Uma vez que os jovens-adolescentes de Barro Preto eram ainda crianças quando o autorreconhecimento foi certificado pela FCP. Foram nítidas, no primeiro dia de trabalho de campo, as mudanças corporais. Assim, levamos em consideração não somente as mudanças ocorridas no plano material daquele território, mas, sobretudo, aquelas afetivas que os mesmos constroem em si com os seus e com o território, pós-autoatribuição identitária.

3.1 ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE A JUVENTUDE DE/EM COMUNIDADES QUILOMBOLAS

Em função dos avanços de ressemantização e ressignificação da noção de quilombo (ARRUTI, 2008), ocorridos no campo teórico, social e político, consideramos que os atuais jovens e adolescentes, moradores de comunidades quilombolas, estejam se “redescobrando” ou se “inventando”, com base em um jogo de construção identitária entre as referências de uma herança passada e as necessidades da afirmação de direitos contemporâneos educacionais, religiosos e culturais.

Portanto, consideramos que esses processos de reconstrução identitárias se esbarram numa categoria polissêmica em razão da diversidade de formas empíricas que assumiu as comunidades quilombolas — no tempo e no espaço e em permanente disputa entre discursos e interesses políticos, científicos e normativos.

Ainda que os estudos culturalistas nos permitam falar em identidades provisórias, temporais ou acessadas em determinados espaços⁸⁶, lidar com a identidade quilombola não é tarefa fácil para jovens de modo geral. Isso porque eles têm vivido as recentes experiências de auto e heteroatribuição do ser quilombola (ARRUTI; WILLEMAN, 2008). Em Barro Preto, enquanto crianças, os atuais jovens-adolescentes experimentaram a heteroatribuição e agora se autodeclarando, a exemplo, a partir do momento em que decidiram participar desta pesquisa como jovens-adolescentes quilombolas, bem quando aceitam convites para apresentações referentes à cultura quilombola de seu território.

⁸⁶ Em relação à afirmação da identidade em determinados tempos e espaços, temos em Barro Preto uma relação com o entorno, muitas vezes marcada por apresentações culturais, reuniões políticas com os movimentos quilombolas e administração pública.

Entretanto, perguntamo-nos se tal reinscrição da identidade jovem quilombola não se encontra subsumida na relação de público privilegiado dentro da comunidade para responder sobre esta. Dito isso, acreditamos que há um privilégio na escolha dos interlocutores capazes de recorrer à memória coletiva⁸⁷; capazes de apresentar as transformações no tempo, com intuito de se recuperar a história dos vínculos sociais, de práticas culturais, de trabalho e de relação com o território. Muitas vezes, adultos e idosos quilombolas são os considerados nessa dimensão para se pensar a própria comunidade de origem, em detrimento dos jovens quilombolas.

Dessa forma, indagamos se as memórias que os jovens carregam não trazem contribuições para se pensar o lugar de vivência das famílias quilombolas? Seu passado, seu presente e seus projetos de vida, quer para si, quer para sua comunidade. *In loco*, estariam os jovens quilombolas de Barro Preto alheios à história de resistência de seu território e às necessárias projeções para seu bem viver?

Em Barro Preto, temos um discurso bastante comum, observado entre os moradores mais velhos, que concebem o acesso às novas tecnologias enquanto desejo do jovem no distanciamento da vida em comunidade. Para Velho (1994, p. 98), “essa coexistência, mais ou menos tensa, entre diferentes configurações de valores é uma das marcas de vida na sociedade complexa”, notadamente em contextos em que a hierarquia familiar e/ou comunitária fornece elementos para um processo de individualização bastante tenso. Dessa forma, a questão geracional merece estudos nos processos de ressignificação identitária do ser jovem quilombola.

Além disso, a identidade jovem quilombola traz ambiguidades da questão étnico-racial brasileira, podendo ser um estigma (FARIA, 2006). Mas, também um signo de identificação capaz de catalisar forças de mobilização em torno da valorização cultural afro-brasileira. Veremos que, para algumas das jovens-adolescentes entrevistadas, ser jovem quilombola equivale à responsabilidade de se reconhecer quilombola, conhecer a própria comunidade, sua história, sobretudo dar destaque para suas mais importantes singularidades: festas, danças, comidas típicas e outros. Exatamente, o que os difere das comunidades de seu entorno.

⁸⁷Para mais informações sobre memória coletiva, ver capítulo 4 deste trabalho.

Enquanto estigma, o não reconhecimento (HONNETH, 2003), o falso reconhecimento (TAYLOR, 1993) ou reconhecimento falido (FRASER, 2008) produzem no imaginário dos seus interlocutores, negros e não negros, uma imagem de inferioridade da identidade negra e quilombola em razão do racismo⁸⁸ e discriminação racial⁸⁹ em vigor em terras brasileiras desde a colonização portuguesa. Não se limitando apenas a imaginários e gestos (simbólicos) — mas também às condições factuais — ações que reduzem suas condições materiais. Conseqüentemente, a falta de reconhecimento impede sua representação enquanto sujeito válido na sociedade brasileira. Portanto, ter conhecimento de si, e mesmo da subalternidade de *status* que atinge seu grupo, é condição da luta por reconhecimento.

No caso quilombola, têm-se o complicado exercício de desconstruir, muitas vezes, o falso reconhecimento (TAYLOR, 1998, p. 46), que aprisiona comunidades negras urbanas e rurais a um modo deformado de ser visto e compreendido em sociedade. Em que se pese, também a dificuldade do oprimido se perceber vítima de um sistema que reproduz a inferioridade a partir de gestos, ações, discursos e institucionalmente⁹⁰. Em uma dinâmica que se pretende natural nas relações étnico-raciais.

Portanto, enquanto negociação, a identidade quilombola não deve ser tratada como mero aceite por parte das comunidades quilombolas a uma política do Estado e derivada de luta por reconhecimento no cenário nacional — a partir dos movimentos sociais organizados. Interessa a essas comunidades tradicionais se autoafirmarem e se organizarem politicamente, a partir de sua pertença étnico-racial⁹¹, ainda que convivendo com as tensões, discordâncias, descobertas,

⁸⁸Racismo é uma “ideologia que postula a existência de hierarquia entre os grupos humanos” (Programa Nacional de Direitos Humanos, 1998, p.12). É também um sistema de poder, “uma vez que se organiza e se desenvolve através de estruturas políticas, práticas e normas capazes de definir oportunidades e valores para pessoas e populações a partir de sua aparência atuando em diferentes níveis: pessoal, interpessoal e institucional”. (GELEDÉS, s/d, p.11)

⁸⁹ Discriminação racial ou etnicorracial seria toda distinção, exclusão, restrição ou preferência baseada em raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnica que tenha por objeto anular ou restringir o reconhecimento, gozo ou exercício, em igualdade de condições de direitos humanos e liberdades fundamentais nos campos político, econômico, social, cultural ou em qualquer outro campo da vida pública ou privada. Parágrafo único. Estatuto da Igualdade Racial (BRASIL, 2010).

⁹⁰ Racismo institucional, também conhecido por racismo sistêmico, como mecanismo estrutural que garante a exclusão seletiva dos grupos racialmente subordinados. [...] O mesmo opera de forma a induzir, manter e condicionar a organização e a ação do Estado, suas instituições e políticas públicas – atuando também nas instituições privadas, produzindo e reproduzindo a hierarquia racial (GELEDÉS, s/d, p.17).

⁹¹ Embora raças não existam biologicamente, elas existem socialmente. Assim, “não significam, de forma alguma, um dado da natureza. É no contexto da cultura que nós aprendemos a enxergar as raças. Isso significa que, aprendemos a ver negros e brancos como diferentes na forma como somos educados e socializados, a ponto de essas ditas diferenças serem introjetadas em nossa forma de ser e ver o outro, na nossa subjetividade, nas relações sociais mais amplas. (GOMES, 2005, p.48). Logo, raça é fruto de uma construção social e histórica, que

desafios desse processo. Dessa forma, longe de uma homogeneidade, há também uma importante autoavaliação de suas faltas, notadamente um histórico de desconhecimento de seus direitos. De acordo com Honneth, motivo pelo qual se dá a mobilização dos sujeitos em luta pelo reconhecimento no cenário local. Momento ímpar para aprendizagem sobre seus direitos.

Em resumo, podemos apontar que há necessidade de investigações para o segmento juvenil da população brasileira quilombola, bem como a necessidade de combater qualquer compreensão homogeneizadora e naturalizadora do que venha a ser juventude quilombola. Dentro da diversidade de formas de ser jovem, poucos grupos guardam tantas especificidades quanto à juventude quilombola. Esta pode ser marcada pelo isolamento geográfico (FARIA, 2006), por uma conjunção particular de raça e classe social (CUPERTINO, 2012) e, em alguns casos, por desigualdades acentuadas de gênero (BASTOS, 2009).

Assim, interessa-nos responder, dentre outras, as seguintes questões: Como os jovens quilombolas de Barro Preto assimilam o autorreconhecimento quilombola na comunidade de Barro Preto? Eles reconhecem a existência de projetos que induziram o autorreconhecimento quilombola? Reconhecem-se participantes nas atividades desenvolvidas? Haveria uma troca entre conhecimentos dos jovens quilombolas de Barro Preto com os demais jovens do município no interior da rede municipal de Ensino? Se sim, de que tipo e em qual frequência?

Procuraremos responder a tais questões ao mesmo tempo e na medida em que apresentamos os participantes desta pesquisa. A escolha dos jovens-adolescentes quilombolas, e não dos adultos e idosos, deriva-se da crença de que os jovens são interlocutores válidos. O que nem sempre é levado em consideração nas políticas e/ou nas pesquisas acadêmicas.

3.2 OS JOVENS QUILOMBOLAS DA COMUNIDADE DE BARRO PRETO

Os sujeitos que participaram desta pesquisa foram seis jovens de 15 anos de idade, cinco do sexo feminino e um jovem do sexo masculino. Desses seis participantes⁹², quatro, Amira, Lui, Dalila e Zahra, nasceram em Santa Maria de Itabira e duas, Radhiya e Latifah, nasceram no

marca os processos de exclusão e opressão históricos, que por sua vez, servem para manutenção e reprodução de privilégios (GUIMARÃES, 1999 *apud* CARVALHO, 2005)

⁹² Conforme orientações do COEP, e responsabilidades assumidas pelos responsáveis pela pesquisa, afirmamos que todos os nomes de jovens-adolescentes aqui colocados como participantes são fictícios.

município vizinho, Itabira-MG. Todos são estudantes do nono ano da Escola Estadual Doutor Costa, que se localiza na sede do município de Santa Maria de Itabira. Amira e Lui estudam no período da tarde e as demais jovens, Dalila, Radhiya, Latifah e Zahra no período da manhã.

Observamos ainda que todos os seis integrantes se declaram católicos; participantes, em algum momento, do Grupo Folclórico Mãe África (projeto escolar de dança e percussão nascido durante o processo de autorreconhecimento quilombola); e possuem pais com baixa escolaridade. Em relação à raça/cor todos se autodeclararam pretos e declararam pai e mãe pretos; salvo Dalila, cuja declaração de raça/cor foi respondida por sua mãe que a identificou como parda, mas igualmente filha de pais identificados pela jovem como pretos. A seguir, apresentaremos os seis jovens participantes da pesquisa, daremos destaque ao seu núcleo familiar; suas percepções sobre o que consideram ser jovem quilombola; seus projetos de vida; relação que estabelecem com a escola que frequentam fora da comunidade; e, por fim, a relação que identificam entre sua comunidade de origem e as outras comunidades do entorno.

A- Amira

Amira vive atualmente com sua mãe e três irmãos de 10, 13 e 18 anos de idade. Na ocasião, do preenchimento da ficha de identificação da pesquisa, afirmou que o pai era lavrador e que não estava trabalhando. A mãe realiza atividade do lar. A jovem-adolescente estuda na Escola Estadual Doutor Costa juntamente com cinco colegas que moram em Barro Preto, um deles Lui, participante da pesquisa. A principal atividade de lazer de Amira é passear na comunidade, normalmente sem a família. Quando indagada sobre o que é ser jovem quilombola, a jovem sorriu e respondeu:

Ah, é bem divertido. Porque quando participava do grupo [Grupo Folclórico Mãe África], que a gente dançava, apresentava, ia todo mundo junto, todo mundo gostava. E ninguém... acho que todo mundo era unido com todo mundo e era bom.

Sobre os projetos realizados na escola da comunidade, em ocasião do autorreconhecimento quilombola, Amira diz que não se lembra tão bem, apenas da aula de flauta. Afirma também que não quis participar de nenhuma atividade cultural ou de cunho religioso, embora já tenham lhe convidado. Já participou do Grupo Folclórico Mãe África, contudo, não participou com o grupo em atividade externa à comunidade.

Na atividade *Árvore dos Sonhos*, Amira expôs para o grupo qual seria o seu sonho:

Meu sonho é ser dona de uma empresa multinacional, ser psicóloga ou uma bióloga marinha. Conhecer vários países, conhecer a cultura de cada um deles e cuidar de pessoas desabrigadas.

Em entrevista individual, Amira explica que seu sonho não havia mudado. “Ah, vai só aumentando a curiosidade de saber como é que é. Aí eu sonho ainda em conhecer vários países. Porque seria muito bom também se a gente fosse... conhecesse também, soubesse como lá é, também. Aí, eu sonho ainda em conhecer vários países”. A jovem confirma que os demais sonhos permanecem e que a família não tem conhecimento desses projetos.

Amira explica que na escola a relação com outros colegas, que não moram em Barro Preto, é “normal”. Explica: “Lá eu dou certo com todo mundo. Eu estudo, eu converso. Aí eu não tenho preconceito com ninguém, todo mundo conversa com todo mundo. E é assim, eu não tenho rivalidade com ninguém. A relação é essa, eu converso com todo mundo”

A jovem, na verdade, relata sua experiência em relação aos colegas da escola. Sobre os estudantes que são de Barro Preto e aqueles que não são, eis sua resposta:

Também [normal]. Só tem um, o João lá, que ele tipo que não respeita o professor, mas quando ele quer fazer as coisas dele, ele faz normal, fica de boa. Ele é inteligente, mas ele se deixa levar muito pela bagunça, essas coisa assim, não presta atenção na aula, não respeita a professora. Só ele que atrapalha um pouquinho a turma, mas a relação é boa.

Em sala de aula, segundo Amira, não há momento ou disciplina que apresente ou que tenha fomentado uma discussão em torno da identidade dos moradores de Barro Preto ou sobre outras comunidades tradicionais.

A respeito da relação de Barro Preto com as comunidades do entorno, Amira explica que “[...] a única comunidade que tem muita, muita relação mesmo, é com o Indaiá. Porque tipo assim, se igual quando é festa da igreja de Barro Preto aqui, reúne essa comunidade com a outra e faz tudo junto. É com ela que o Barro Preto tem maior relação [...]!”

B- Lui

Lui, atualmente mora com sua mãe, padrasto e três irmãos de 5, 10 e 18 anos. Sabe que seu pai é motorista e possui mais dois filhos, entretanto seu pai não mora em Barro Preto. A mãe é funcionária de uma fábrica de salgados que se localiza na sede do município. O jovem-adolescente não identificou uma atividade de lazer que realiza juntamente com sua família, mas afirma que o treino de futebol realizado semanalmente, organizado pela Fundação Francisco de Assis⁹³, é sua principal distração no interior da comunidade.

Quando indagado sobre o que é ser jovem quilombola respondeu: “Ah... é bom também. É bom”, finalizando a conversa com um misto de sorriso e timidez. Em relação aos projetos instaurados na escola da comunidade em ocasião da certificação quilombola, o jovem-adolescente diz apenas se lembrar das aulas de capoeira e que gosta da ideia da comunidade se autodeclarar quilombola.

Lui, que participou do Grupo Folclórico Mãe África, explicou que a atividade do grupo tem sido organizada pela Fundação Francisco de Assis. Afirmou não ter interesse por reuniões ligadas à questão étnico-racial, tanto dentro quanto fora de Barro Preto. No momento, reúne-se, aos domingos, com demais jovens da comunidade na Igreja Católica. É sabido que sua família prepara uma festa em ocasião do seu batizado na mesma igreja, momento que o pai de Lui retornará à comunidade a passeio e estará presente nessa confraternização.

No início desta pesquisa, seu sonho era “ser jogador de futebol, ganhar dinheiro e ser advogado”. Na última entrevista, o jovem diz: “Não penso muito nisso mais não”. Deseja: “Só terminar os meus estudos e arrumar um emprego bão.” Quando indagado sobre sua família, assim responde: “Eles falam que é bom para mim.”

A respeito da relação de Barro Preto com as comunidades do entorno, Lui acredita que seja “[...] mais ou menos.”, e explica: “Porque várias vezes têm briga”, mas as localizam primeiramente no âmbito escolar e destaca que são “Briga à toa. Por causa de time e outras coisas.” Completa: “Nós escolhe a pessoa que nós conversa, que tem amizade. Aí os outros escolhem também, faz igual nós.” Afirma que tem muitos amigos na escola e que eles estão

⁹³ Identificamos que a Fundação Francisco de Assis, já mencionada neste estudo, mais conhecida por Fundação Bretas, tem sido um importante catalisador de atividades de formação profissionalizante e/ou de lazer para os jovens quilombolas de Barro Preto e região.

“aqui [Barro Preto] e lá [na escola]”. O jovem acredita ainda que “[...] tem uns mau elemento que fica botando fogo na fogueira. Falando várias coisas, aí vai... e começa a briga”. Ele mesmo não briga e diz: “Eu saio fora”! Mas, ouve ofensas em relação à sua forma de se expressar: “jeito que eu falo [...]”.

Para Lui, as brigas não se limitam ao âmbito escolar e explica que “Igual lá nos Chaves lá. Pessoal daqui [de Barro Preto] não conversa com eles lá não. Lá na vila também. Por causa de briga [...]”. “Os Chaves” está localizado abaixo da entrada de Barro Preto. Para o jovem-adolescente: “O Chaves começou a provocar o Barro Preto, os pessoal de Barro Preto”, numa festa lá no “Camarinha”, fazenda da região. Lui encerra sua entrevista dizendo que Barro Preto tem bom relacionamento [amizade] com outras comunidades e completa: “Só do Chaves que não é [amiga]”. Quando convidado a retomar a relação da escola fora de Barro Preto com a identidade quilombola, o mesmo resume sua resposta a um: “Bom [relacionamento]”.

C- Dalila

Dalila mora na Rua Principal da comunidade com sua mãe e dois irmãos de 14 e 17 anos de idade. Seu pai é montador, mas não vive na mesma casa. A mãe é trabalhadora doméstica no município vizinho. Devido à distância, ela passa toda a semana em Itabira e só retorna ao final de semana para Barro Preto. Diferentemente das outras autodeclarações de raça/cor, Dalila não respondeu por si, nesse caso sua mãe lhe identificou enquanto parda, enquanto lavava o cabelo de outra filha. No dia seguinte, era a Crisma de Dalila e de todos os jovens do município que participaram dessa formação religiosa, que é compreendida como a confirmação do batismo, segundo a religião católica.

De acordo com Dalila, a principal atividade de lazer da família se dá quando reunidos para assistir televisão. Em relação aos colegas desta pesquisa, a jovem-adolescente frequenta a mesma sala de aula, no período da manhã, juntamente com Zahra, Latifah e Radhiya.

Para Dalila, ser jovem quilombola é ser “Jovem unido, né? Bastante unido [...]. É... se unir para conversar sobre ‘um pouco’ da comunidade. Procurar melhorar a comunidade. É tentar mudar alguma coisa na comunidade.” A jovem declara que atualmente atua na Pastoral da

Criança e no projeto Infância Missionária, ambos da Igreja Católica e localizados no interior da comunidade de Barro Preto.

Dalila ainda participa das atividades do Grupo Folclórico Mãe África e já participou de apresentações culturais fora da comunidade. Quando indagada sobre o início de projetos voltados à cultura afro-brasileira na escola da comunidade nos responde que se lembra do projeto Dança Nego Nagô. Segundo a jovem, a dança remete à “história do nosso povo. Porque a música fala sobre o nosso povo”.

O sonho de Dalila é “ser enfermeira, terminar os estudos e fazer faculdade”. Quando indagada posteriormente sobre esse sonho, nos responde: “É o mesmo. Mudou não! É o meu sonho mesmo”. Segundo, a jovem-adolescente, a família é grande incentivadora. Recordando, Dalila diz: “[...] que eu tenho que estudar muito para conseguir ser isso, né? Pra vida”.

Sobre a escola e a relação entre estudantes e professores que não são de Barro Preto e aqueles oriundos da comunidade de Barro Preto, a jovem pontua sua satisfação em conhecer novos amigos e conteúdos: “É bom porque nós foi conhecendo mais amigos. Nós ficou sabendo matéria mais difícil [...]. Foi aprender inglês, que nós nunca ouviu falar da matéria do inglês.” Em relação aos novos colegas explica que, a princípio: “Nós não conversava com ninguém. Nós foi até nós nos enturmar com algumas pessoas, né? Nós fomos conhecendo as pessoas, até que nós foi conhecendo todos os colegas da escola. Aí lá tem muitas pessoas que nós não teve oportunidade de estar conversando ainda.”. Entretanto, afirma que é “positivo” o relacionamento entre as partes.

A jovem entende por relação entre Barro Preto e as comunidades do entorno a forma como elas se comunicam. Nesse sentido, Dalila explica: “Eles convocam uma reunião para tá falando sobre o assunto da comunidade” e região. Segundo Dalila, quem convoca essas reuniões são “as líderes Neide e tio Antônio. Aí eles vai, convoca a reunião e fala sobre os assuntos que eles quer falar [...]. Quem quiser participar da reunião vai...”.

D- Zahra

Zahra não mora com seus pais, mas com a avó, o avô e um tio numa casa localizada em frente à escola da comunidade. A jovem possui dois irmãos de 3 e 13 anos de idade por parte de mãe

e dois de 1 e 5 anos de idade por parte de pai. O pai de Zahra é soldador e sua mãe é empregada na função de serviços gerais. Para Zahra o principal momento de lazer em família ocorre nos momentos de assistir televisão. Longe da família, Zahra se diverte com os encontros do Grupo de Jovens da Igreja Católica.

Para ela, ser um jovem quilombola é ser “um jovem participativo, criativo e [pausa]. Um jovem cultural [...]!”. Para Zahra, a realização dos projetos de valorização da cultura afro-brasileira na escola da comunidade foi importante porque “foi o momento de aprender coisas novas” e relembra as aulas de flauta que participou quando ainda estudava em Barro Preto.

Até o presente momento, Zahra tem sido uma jovem bastante envolvida em atividades coletivas, realiza apresentações culturais junto ao Grupo Mãe África, e assim como Dalila e Radhiya, também atua na Pastoral da Criança e no projeto Infância Missionária. Realizou o curso de aplicadora de cerâmica pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai) e mantém a atividade religiosa de Coroinha, que desempenha desde criança.

Zahra, no início do ano de 2014, tinha o desejo de ser “médica para poder salvar vidas e viajar para o México.” Mas, havia mudado de ideia, em entrevista individual, afirmando que não gosta de agulha. Contudo, manteve seu sonho de conhecer o México. Sobre a relação da sua família com o seu sonho assim responde: “É... eles não acham ruim. Até que acham bom conhecer outros lugares. Também sobre os estudos que pode sair, aprender coisas novas, como o curso de espanhol⁹⁴, né?”

Diante da indagação de como são as relações entre alunos de Barro Preto e os professores e colegas não quilombolas, Zahra explica que há brincadeiras que hierarquizam as comunidades. “Algumas coisas, brincadeirinhas [...]. É tipo assim, da comunidade: Um fala que é mais evoluída, a outra fala que não é. Tipo assim, esse tipo de brincadeira”. A jovem-adolescente acredita que “se a gente levar em brincadeira [...], acho que é tudo normal”. Refere-se ao fato de haver disputas sobre o local de origem no ambiente escolar.

⁹⁴Izadora se referia ao curso de Espanhol ofertado na escola da comunidade por um visitante de nacionalidade peruana em intercâmbio de doutorado no Brasil pela UFMG.

Contudo, acredita que entre a comunidade quilombola de Barro Preto e as outras do entorno, Zahra se posiciona apontando uma relação que ela descreve como “normal”. Assim explica: “Eu acho que é normal, acho que não tem nada a ver não. Normal. A gente entrosa mais.”

E- Latifah

Latifah nasceu no município de Itabira-MG. Atualmente vive com sua avó na Rua Principal de Barro Preto, assim como sua colega Zahra, participante desta pesquisa. Já suas duas irmãs de 1 e 6 anos de idade, bem como sua mãe e pai vivem em outra casa também na comunidade. O pai trabalha, já sua mãe não está exercendo atividade remunerada no momento, sua última ocupação foi na empresa DJOTA, de recuperação florestal, situada em Itabira.

Latifah passa parte de suas férias escolares em Belo Horizonte, local onde há residência de parentes, mas não realiza atividade coletiva com seu principal núcleo familiar: pai, mãe e irmãs. Aponta a Escola Estadual Doutor Costa, onde estuda pela manhã, como principal local de lazer.

Latifah explica que se sente uma jovem quilombola: “Eu me sinto. Eu me sinto porque um jovem quilombola pra mim é tipo uma cultura... participar das coisas, igual tem o grupo, isso é muito interessante.” Lamenta que os projetos de grupos de dança — iniciados na escola da comunidade — não acontecem da mesma forma. Explica: “Então, as pessoas vão saindo, não é mais o mesmo entusiasmo. Então, hoje em dia para chamar as pessoas pra ir é difícil, até pra ensaiar aqui é difícil.” Já os demais projetos de valorização da cultura — e que contribuíram para o autorreconhecimento quilombola — foram, para Latifah, “muito significativo e muito interessante.”

No momento, ela é integrante do Grupo Folclórico Mãe África, já realizou apresentações culturais fora de Barro Preto e recentemente finalizou o curso de ‘assentador de cerâmicas’ ofertado pelo Governo através da Fundação Bretas.

O sonho de Latifah é “ser advogada ou delegada. Tenho outros sonhos a mais: de conhecer outro país lá fora ou ser fisioterapeuta.” Ela explica que sua família “não envolve muito não” em sua decisão e descreve: “porque tipo assim... é uma decisão minha, sabe? Então, não envolve muito não, preocupa mais é com os estudos, esses negócio assim.”

Sobre a escola, a jovem-adolescente afirma que a relação com os estudantes não quilombolas é: “Tranquila. Uma relação tranquila. Trata todo mundo de igual. Algumas vezes acontece uma coisa [...] Tipo, de vez em quando é chamada a atenção muitas das vezes da gente, aí a gente acha assim porque é negro, tá chamando atenção só de mim.”. Nesse sentido, quando há uma discriminação racial, Latifah relata que fica “muito triste. Aborrecida”. Embora reconheçam a singularidade da comunidade, enquanto quilombola, este reconhecimento escolar ocorre “Algumas vezes [...]” Portanto: “Não frequente, mas algumas vezes sim. [...] Em história, por exemplo, fala muito. [...] de vez em quando em inglês, tem vez, não é sempre não. Mais e mais é em história mesmo.” Para Latifah, a relação entre as comunidades do entorno e a comunidade Barro Preto é “Normal. Tirando as confusão. É normal”. A jovem-adolescente descreve os motivos das brigas: “Muitas vezes por causa de bebida, esses trem de droga assim... [acontecem] as brigas.”

F- Radhiya

Radhiya é natural de Itabira-MG, assim como Latifah, sua colega nesta pesquisa. A jovem-adolescente vive em Barro Preto na Rua Grota com pai, mãe, quatro irmãos de 2, 12, 13 e 20 anos de idade e um sobrinho de 1 ano de idade. Seus pais são trabalhadores na função de serviços gerais.

A principal atividade de lazer em família está nos frequentes passeios que realizam a Indaiá — comunidade irmã de Barro Preto — e ao município de Itabira para visitarem outros familiares. Radhiya também se diverte jogando futsal na comunidade.

Para Radhiya: “[...] Ser jovem quilombola é conhecer nossa comunidade, a história passada, é a cultura [...]” Ela se recorda das atividades realizadas na escola e que desencadearam no processo de autorreconhecimento quilombola da comunidade Barro Preto. “Ah, eu gostei muito... eu participei. Eu queria ter participado da aula de flauta, mas não deu. Eu gostei muito, eu participei foi da dança.”

A jovem é sobrinha de Maria e Elenice, responsáveis pela AQUBI. Já participou de reuniões fora de Barro Preto sobre as comunidades quilombolas de Minas Gerais, no município de Ipocarmo-MG, sob coordenação da N’Golo.

O sonho da jovem é “ser secretária e conhecer [o país] Peru, fazer faculdade ou trabalhar com lugares turísticos ou corretor de imóveis”. Em entrevista individual, afirma: “Eu estou estudando para vê se eu consigo.”. E informa que a família sabe do seu desejo de fazer um curso superior. De acordo com Radhiya, a família “falou que eu tenho que estudar muito mesmo. E que faculdade... é uma escola mesmo. Igual, se eu tô com preguiça de ir para escola, como é que eu vou fazer? Fazer faculdade?”

Quando indagada sobre a relação dos estudantes de Barro Preto, quilombolas, com os demais colegas e professores não quilombolas, a jovem explica: “É como nós não fosse mesmo [quilombolas]. Mas, na aula de história é legal porque ela fica, a professora de história fala, que vai trazer os alunos aqui pra conhecer a... conhecer o museu [...]”. A satisfação em saber que há possibilidade de se diminuir as distâncias e ser digno da estima dos outros parece transcender o fato de não ter sido considerada quilombola naquela escola por outros professores e suas disciplinas. Já que o vocábulo “mas” confere contraste e dá confiança ao que a jovem pretende destacar ao final de sua narrativa: “Inclusive meus colegas empolgam muito, ficam perguntando que dia que cê vai levar nós lá no Barro Preto.” Nesse sentido, Radhiya finaliza dizendo que a relação na escola é: “Legal, importante [...]. Boa!”.

Já sobre as relações entre a comunidade de Barro Preto e as comunidades do entorno, a jovem-adolescente considerada “normal”. Ela explica que essa relação se dá no “saber o que eles têm pra contar e eles saberem o que nós temos para contar.” Em resumo, uma relação de troca de informações, com mútuo conhecimento entre as partes. Para a jovem: “As outras comunidades gostavam muito de conhecer aqui. Algumas pessoas ficavam doidas para conhecer aqui, mas não podem”. Esse contato sofre interferências, pois “Algumas podem. Algumas veem. Outras não podem [...] por conta dos transportes.” Ou seja, a circulação de informações e o “[...]conhecer aqui[...]” parecem depender do acesso a um meio de transporte, conforme relatou a jovem-adolescente Radhiya.

3.3 JUVENTUDES NO PLURAL: SONHOS E PERCEPÇÕES DE JOVENS QUILOMBOLAS DE BARRO PRETO

A seguir, apresentamos uma síntese dos sonhos e de algumas de percepções dos jovens-adolescentes que participaram deste estudo. No quadro 3, procuramos organizar tais informações.

Quadro 3: Projetos de vida, identidade e relações com o entorno (escola e comunidades) dos participantes da pesquisa

<i>Sujeitos da pesquisa</i>		Amira	Lui	Dalila	Zahra	Latifah	Radhiya
<i>Atividade/Período</i>	<i>Categorias analíticas</i>	Quer ser empresária, psicóloga ou bióloga. Conhecer outros países	Quer ser jogador de futebol, ganhar dinheiro e ser advogado.	Quer finalizar Ensino médio, fazer faculdade e se tornar enfermeira,	Quer se tornar médica para salvar vidas e conhecer o México.	Quer ser advogada, ou delegada, conhecer outros países ou ser fisioterapeuta	Quer ser secretária. Conhecer o Peru. Fazer faculdade ou trabalhar com turismo ou corretora de imóveis.
Oficina Árvore dos Sonhos Mar/2014	Projetos de vida (Quais são seus sonhos?)	Quer ser empresária, psicóloga, bióloga, além de conhecer outros países	Quer terminar os estudos e ter um bom trabalho.	Quer finalizar Ensino médio, fazer faculdade e se tornar enfermeira,	Quer conhecer o México.	Quer ser advogada, delegada, conhecer outros países. Fisioterapeuta	Quer ser secretária. Conhecer o Peru. Fazer curso superior e trabalhar com turismo.
Entrevista Focal Set/2014		É divertido. É participação em grupo e ter união.	É bom... (silêncio)	É ser jovem unido que se reúne para melhorar a comunidade.	É ser Jovem participativo, criativo. Um jovem cultural	É tipo uma cultura, participar das coisas em grupo.	É ser a cultura. É conhecer a comunidade e a história passada.
Entrevista Focal Out/2014	Identidade quilombola (O que é ser jovem quilombola?)	O relacionamento com a comunidade de Indaiá é bom.	Com exceção de uma comunidade específica, o relacionamento é bom.	É boa.	É boa.	O relacionamento é bom, exceto pela circulação de visitantes que fazem uso de drogas.	Bom relacionamento.
Entrevista Focal Out/2014	Relação com Comunidades do entorno (Como é a relação de Barro Preto com o entorno?)	O relacionamento é bom, em função do bom comportamento.	Ruim, ocasionado pelas brigas.	O relacionamento é bom, devido à possibilidade de aprendizado.	O relacionamento é bom, mas, recortado por “brincadeiras” hierarquizantes.	O relacionamento é bom, contudo, com ocorrência de discriminação racial.	O relacionamento é bom, mas é como se não fôssemos quilombolas. Salvo na aula de história, que considera a identidade.
Entrevista Focal Out/2014	Relação com a escola situada fora da comunidade (Como é a relação com a comunidade escolar?)						

Fonte: Dados da pesquisa.

Ao perguntarmos aos seis jovens-adolescentes sobre “quais são os seus sonhos?”, referíamos-nos às suas capacidades de narrarem seus projetos de vida. Utilizamos a palavra “sonho” para que essa experiência de verbalizar seus projetos de vida não se confundisse com algo sistematizado, linear, documentado e cronometrado. Naquele momento, orientamos para que elegessem sonhos antigos ou recentes; que poderiam ser concretizados daqui a muitos anos ou próximo do tempo presente; e que não precisasse ser uma profissão, mas algo que se quisesse concretizar. Além disso, consideramos que o sonho seria também a primeira etapa para construção de um projeto de vida, quando, então, as experiências dos sujeitos se tornam lugar de convergência de intencionalidades — individuais, familiares, do grupo e outros (ALVES, 2013, p.145).

De acordo com Alves (2013), a construção de projetos de vida, em geral, inicia-se na adolescência, primeira fase da juventude, quando os jovens-adolescentes assumem outros interesses e necessidades para além da vida infantil; quando passam a desejar uma mudança, que, por sua vez, proporcione-lhes a saída de uma determinada situação para outra, em um “futuro próximo ou distante, antecipando ações das mais simples às mais elaboradas” (ALVES, 2013, p.141). Trata-se de planejamento que exige postura ativa diante da vida e é isto que “diferencia as condutas humanas dos comportamentos dos outros animais”. Assim, a capacidade de ter projeto é própria do ser humano. (MACHADO, 2004; BOUTINET, 2002 *apud* ALVES, 2013) e se articula com movimentos entre passado, presente e futuro.

Dessa forma, é possível observar que os sujeitos desta pesquisa demonstraram as mudanças ocorridas em seu território de origem pós-autorreconhecimento da identidade quilombola, ao mesmo tempo em que evidenciam que seus sonhos também são orientados por essas mudanças. Entendemos, assim, que os projetos de vida estão diretamente relacionados com valores de uma determinada sociedade e/ou tempo histórico (MACHADO, 2004). Isto é, projetos de vida são organizados pelos modos de ver o mundo naquele contexto, “são [eles] carregados de valores, tanto individuais quanto dos grupos sociais nos quais vivemos⁹⁵” (ALVES, 2013).

⁹⁵ Para mais informações sobre projeto enquanto regulador cultural, portanto de abordagem antropológica, ver a obra *Antropologia do Projeto*, de Jean Pierre Boutinet. (*apud* ALVES, 2013).

Nesse sentido, ao apresentarmos os sujeitos neste capítulo, aproximamo-nos de particularidades da vida desses jovens-adolescentes, como aquelas relativas às suas famílias, sua relação, e de seu grupo, com as instituições em que estão sendo socializadas informações sobre o território de origem e como se relaciona com seu entorno, bem como, nos capítulos anteriores sobre o período sócio-histórico de que fazem parte. Portanto, projetos de vida não devem ser analisados apenas numa perspectiva futura, mas assumem uma forte relação com o presente vivido quanto com passado experimentado (VELHO, 2004).

Em campo, observamos que Lui inicialmente revela que seu sonho é “ser jogador de futebol, ganhar dinheiro e ser advogado.” A partir da entrevista individual realizada, foi possível identificar que esse seu projeto esteve, em grande medida, associado a um esportista que Lui admira: um conhecido da comunidade vizinha que jogava profissionalmente, portanto, alguém que vivenciou determinado *status* e é respeitado por meio da posição social que adquiriu. De acordo com Alves (2013), esse tipo de projeto, em geral, não leva em consideração o campo de possibilidades, mas se baseia em histórias de sucesso.

Contudo, sonhos só viram projetos e se concretizam quando recebem adesão de pessoas que neles acreditam e os estimulam. Lui, ao mudar seu sonho em ser jogador de futebol para “finalizar os estudos e ter um bom trabalho”⁹⁶, obteve confiança de sua família para o exercício desse último: “Eles falam que é bom”. Ou seja, esse suporte da dimensão simbólica é importante, embora não se deva desconsiderar as condições materiais e o campo de possibilidades. Além disso, a confiança do mundo adulto para escuta dos sonhos dos jovens pode ser um estímulo para que um sonho se torne projeto ou que seja analisado criticamente a fim de revê-los, se necessário. (CARMO; VILLAS; ALVES, 2014). Essa esfera emotiva, que possibilita ao jovem-adolescente o encorajamento afetivo, fortalece a autorrealização pessoal expressa na primeira dimensão do reconhecimento na teoria de Honneth (2003).

⁹⁶ A entrada imediata e precoce no mercado de trabalho é para muitos jovens a possibilidade de acessar condições materiais (bens e serviços), como para dar continuidade aos estudos, ampliando assim a vivência da condição juvenil. Mas, nem sempre esse trabalho aparece de forma formal, com carteira assinada, submetendo-os a condições precárias. Nesse sentido, seria interessante problematizar tal situação em momento mais oportuno.

Dessa forma, concordamos que um projeto de vida seja também visto como um regulador cultural, um projeto que não nos pertence originalmente. Mas, embora não seja exclusivo de cada um, este precisa ser aceito pelo sujeito, portanto é necessária que seja pessoal, intransferível e indelegável (ALVES, 2013), uma realização pessoal. Para isso, o jovem vivencia um processo de amadurecimento e reconhecimento de si e do meio em que vive. Entretanto, esse processo é permeado por questões de diversas ordens, objetivas e subjetivas. O que confere diferentes modos de construção dos projetos de vida, ainda que as condições objetivas sejam semelhantes.

A jovem-adolescente Amira, por exemplo, constrói para si o sonho de ser dona de uma multinacional (empresária), psicóloga ou bióloga marinha, conhecer vários países e cuidar de pessoas desabrigadas. Ela se permite fantasiar, sem se preocupar com possíveis limitações individuais e com estratégias para sua realização. As projeções são otimistas e não são de conhecimento de seus familiares. O que permitiria maior reflexão a respeito das possibilidades de realizar seu sonho-projeto.

O mesmo ocorre para Latifah que deseja ser advogada ou delegada, conhecer outros países ou ser fisioterapeuta. De acordo com Latifah, que mora com a avó, os seus pais se preocupam com seus “estudos”, mas não “envolvem” em suas decisões, portanto não há apoio nesse sentido. Nesse caso, a jovem acredita ser possível construir um projeto de vida sem necessariamente envolver seus familiares, por entender que esta “é uma decisão” pessoal.

Para Velho (1999), a “realização do projeto se consubstancia através da identidade e do conhecimento da realidade na qual o sujeito está inserido (ou seja, desse mundo à sua volta) e ainda dos meios de que dispõem para concretizá-lo.” (ALVES, 2013, p.159). Isso diz respeito ao campo de possibilidades, que orientam as diferentes alternativas de se projetar, quer de forma individual ou coletiva, no interior de uma determinada condição sociocultural. Contudo, concordamos com Alves (2013) que a realização dos projetos de vida não se resume no campo de possibilidades:

Assumo, como defende Schutz (*Apud* Peters, 2011), que não é possível desconsiderar a importância da ação individual e dos elementos subjetivos na elaboração dos projetos de vida, ou seja, a história de cada um de nós se faz com base no campo de

possibilidades, mas também a partir dos desejos e intenções perseguidos pelos agentes, bem como das habilidades cognitivas que nos permitem agir sobre o nosso destino e não apenas ser produto das estruturas.(ALVES, 2013, p.162).

Assim, embora, os sonhos de Amira e de Latifah não sejam impossíveis, os mesmos possuem imprecisão quando se lançam a possibilidades que não necessariamente se excluem (conhecer outros países ou ser fisioterapeuta), ou ainda, pelo excesso de otimismo (ser dona de empresa multinacional, psicóloga ou bióloga marinha). Além disso, não há informações sobre os meios para essa autorrealização. Uma delas sonha ser bióloga marinha, mas quando questionada, por um dos integrantes do grupo, sobre como conseguirá, a mesma não respondeu. Assim, seus projetos ocorrem de maneira vaga, como em relação ao sonho de conhecer outros países: as jovens-adolescentes não nomeiam os lugares que pretendem conhecer. De acordo com Alves (2013), possivelmente por “desconhecimento do campo de possibilidade [...], aqueles que se expressam dentro do modo de projeto aqui definido [...] parecem misturar realidade e fantasia, brincam com tudo que o futuro pode oferecer, já que para estes no futuro tudo é possível.” (ALVES, 2013).

Todavia há projetos mais estratégicos, como de Dalila, que quer finalizar o Ensino Médio, fazer faculdade e se tornar enfermeira. A jovem evidencia conhecimento ao definir os meios de alcançar o seu sonho: “[...] que eu tenho que estudar muito para conseguir ser isso, né? Pra vida”. Dessa forma, Dalila se organiza no presente para alcançar seus objetivos. Em entrevista, a jovem-adolescente explica que sua família é uma grande incentivadora, embora não tenha sua mãe diariamente presente em casa, já que a mesma trabalha como doméstica no município de Itabira-MG. O planejamento de Dalila revela sua postura ativa diante da vida.

Já o sonho de Radhiya também se apresenta de maneira estratégica. É desejo da jovem-adolescente “*ser secretária [...]. Fazer faculdade ou trabalhar com lugares turísticos ou corretor de imóveis*”. Radhiya, ao elencar diferentes possibilidades de inserção no mercado de trabalho, na verdade, expressa-a de maneira estratégica: “Fazer faculdade ou [...]”; “trabalhar com lugares turísticos ou [...]”. Demonstra que tem outra alternativa, caso um desses sonhos não seja de possível realização. Diferentemente de Amira e Latifah, cujos pais desconhecem seus projetos, Radhiya demonstra preocupação com o

futuro, assim como sua família conhece e incentiva seus projetos: “[A família] falou que eu tenho que estudar muito mesmo.” A jovem demonstra ainda conhecimentos mínimos sobre a estrutura de funcionamento de uma faculdade: “E que faculdade... é uma escola mesmo. Igual se eu tô com preguiça de ir para escola, como é que vou fazer [faculdade]?”. Até mesmo o seu sonho de conhecer outro país é nomeado: “*conhecer Peru*”. *Em relação ao trabalho com turismo, a jovem, ao acompanhar suas tias (uma já formada em Pedagogia) em eventos ligados à questão quilombola, teve a oportunidade de se aproximar da discussão sobre turismo em comunidades tradicionais, enquanto estratégia de renda para os moradores*⁹⁷. *Bem como, a escolha do Peru tenha sido baseada na presença de um pesquisador peruano que visitava a comunidade e ofereceu curso de língua espanhola, na ocasião da entrevista.*

De modo geral, Dalila e Radhiya demonstram conhecimento a respeito do esforço que precisam empreender no presente para operacionalização de seu projeto no futuro. A primeira com trajetória e meta definidas (ensino médio, faculdade e atuação na área de enfermagem), a segunda com estratégias de planos possíveis a serem definidos a partir do campo de possibilidades e fortemente associado às informações que recebeu no seu cotidiano (conhecer o Peru, fazer faculdade ou trabalhar com turismo ou corretor de imóveis).

A jovem Zahra, por sua vez, tem o sonho de ser “médica para salvar vidas e viajar para o México”. Na ocasião de sua resposta, sobre a escolha do país México, uma das jovens participantes da pesquisa indagou: “É por causa da galera da escola, né, Zahra?”. A jovem-adolescente respondeu que não, mas não quis dizer o motivo de sua escolha. Em conversa informal, soubemos que a escola teria realizado uma atividade cultural sobre países da América Latina. Sobre ser médica, a jovem-adolescente mudou de ideia em entrevista individual, retirando o desejo de ser médica do seu campo de possibilidades. De acordo com a jovem, o medo de agulhas seria um limite pessoal, o que se justifica quando se conhece a si.

Se, por um lado, é importante considerar o campo de possibilidades; por outro, não podemos desconsiderar as aptidões individuais. Nesse sentido, a avaliação que Zahra

⁹⁷ Não foi possível analisar todas as escolhas a partir de referências que surgiram em campo.

faz de si, a autorreflexão, baseia-se na dimensão individual e, possivelmente, subjetiva dada as suas experiências de vida. De acordo com Dayrell (1999), é justamente na juventude que os sujeitos experimentam de maneira mais intensa os processos de construção de suas identidades, seus projetos de vida, e realizam os processos de autonomia e experimentação. (ALVES, 2013 *apud* DAYRELL, 1999).

Nesse momento, entendemos que a construção de projetos de vida está intimamente ligada à construção da identidade, que não é algo dado e definitivo, mas sim um processo de aprendizagem sobre si. (ALVES, 2013 *apud* DAYRELL, 1999). Dessa forma, observamos que, para os entrevistados, ser jovem quilombola esteve associado a uma identidade construída na singularidade da cultura de Barro Preto. Palavras como “divertido”, “bom”, “unido”, “participativo” e “grupo” se articulavam à ideia de que o jovem quilombola deva ser uma pessoa capaz de conhecer sua comunidade, a história de formação, e a defender através de sua criatividade e organização em grupo: “É conhecer a comunidade e a história passada.” (Radhiya, 15 anos).

Notamos ainda que, em seus depoimentos, estão em jogo os projetos da comunidade e o interesse final é melhorar suas condições de bem viver: “É ser jovem unido que se reúne para melhorar a comunidade” (Dalila, 15 anos). Para muitos, ser jovem quilombola é se mesclar a uma cultura, mas não àquela congelada que impõe limites às mudanças, mas àquela que criativamente respeita a memória passada e a retroalimenta com novas informações.

Interessante observar como a jovem Amira (que pouco participou e se lembra das decisões construídas pela escola, comunidade e outras entidades, sobre o autorreconhecimento quilombola em Barro Preto) foi capaz de descrever que ser jovem quilombola: “É participação em grupo e união”.

Então, Honneth (2013) nos alerta que essa visão positiva sobre a organização a partir de grupos pode ser influência de “esperanças de um efeito benéfico dos agrupamentos

sociais” construída a partir da década de 1920⁹⁸. Tal dimensão positiva acerca da participação em grupos cresceria como mitologias sociais, refletidas na literatura ou nos meios de comunicação, não se levando em consideração seus prejuízos, por exemplo, da perda de autonomia por parte dos indivíduos situados nesses grupos. Nesse sentido, ao falarem de si, os jovens se aproximariam indiretamente da ideia concebida a respeito dos benefícios de fortalecimento de suas identidades.

Amira dá visibilidade à questão em sua fala: “Porque quando participava do grupo [...] todo mundo era unido com todo mundo e era bom”. Latifah explica que ser jovem quilombola é “participar das coisas em grupo”, para Zahra é “ser participativo”, e para Dalila é “jovem unido”. A partir de sua teoria do reconhecimento, Honneth afirma que o grupo cumpre uma função social importante, sem grandes idealizações:

[...] o eu busca o nós da vida comum em grupo, porque, mesmo depois de amadurecido, ela ainda depende de formas de reconhecimento social que possuam o denso caráter da motivação direta e da confirmação. Ele não pode manter nem o autorrespeito nem a autoestima, se a experiência de apoio que se faz através da prática de valores compartilhados no grupo. (HONNETH, 2013, p. 77).

Dessa forma, o grupo independente do seu tamanho e tipo encerra, para Honneth (2013)⁹⁹, o papel de socialização que pode ser boa ou ruim, a depender de suas interações. Contudo, longe de representar uma ameaça para identidade pessoal, o grupo a partir da proximidade íntima de pessoas cumpre a função de uma “reconcretização do

⁹⁸Honneth, chama atenção para perspectivas unilaterais (ora de traços grupais regressivos, ameaçadores do eu, ora para elementos civilizadores, que fortaleceram o eu a tal ponto quase ignora os riscos da perda de autonomia) e que “influenciaram a consciência cotidiana comum, ao contribuírem para a formação de mitologias sociais. Nesse caso, os pesquisadores se tornaram vítimas dessas mitologias para cuja produção eles involuntariamente haviam contribuído, quando, em uma redução consciente, eles se ocuparam de tão somente um aspecto do fenômeno social.

⁹⁹Honneth (2013) recorre ao conceito de reconhecimento para construir um arcabouço categorial unificado, já que, para o autor, a sociologia e a teoria política, em geral, tem uma imagem de grupo predominantemente positiva em que o grupo possibilita a geração de identidades coletivas que devem dar ao indivíduo segurança e integridade psíquica. Contrariamente, na psicanálise, há uma imagem predominantemente negativa do grupo, em que geralmente prevalecem os impulsos de uma compensação da fraqueza do eu. Nesse sentido, Honneth contrapõe às categorias da psicanálise e da sociologia apresentando, em um primeiro momento, a dependência individual de experiências de reconhecimento e sua aspiração a ser membro de agrupamentos sociais; em um segundo momento, tenta corrigir a imagem idealizada de grupo anteriormente introduzida; por fim, buscou retirar gradativamente aquelas idealizações que estavam na base da premissa inicial de uma diluição harmônica do eu no nós do grupo. Em O eu no nós: reconhecimento como força motriz de grupos. *Dossiê Sociologias*. Porto Alegre, ano 15, nº33, mai./ago. 2013, p.56-80.

reconhecimento intersubjetivo”, pois “reforça justamente aqueles valores e normas aos quais os sujeitos devem a confirmação de sua estima.” (HONNETH, 2013, p.73).

Entretanto, o silêncio do jovem Lui, seguido por uma pequena frase: “é bom”, traz-nos novas reflexões. Ao buscar na memória o que é ser jovem quilombola, Lui faz uma pausa no tempo da entrevista e abaixa a cabeça. Sua timidez é conhecida entre jovens dessa pesquisa e se revela por expressões e falas curtas. No entanto, o silêncio, o calar ou o dizer possuem sentido e deve ser compreendido enquanto uma forma de linguagem. Enquanto linguagem, o silêncio possui significação, assim como os gestos, os sons, os símbolos, os cantos, a dança, as imagens, etc.. De acordo com Souza (p.106), a linguagem induz um tipo de ação no mundo e é importante no processo de elaboração de conceitos, pré-conceitos, valores, estereótipos acerca das pessoas, dos grupos sociais e do mundo (SOUZA, 2005, p.106).

Dizer e silenciar andam juntos... Há pois uma declinação política de significados que resulta no silenciamento como forma não de calar mas de fazer dizer “uma” coisa, para não deixar de dizer “outras”. Ou seja, o silêncio recorta o dizer. Esta é a sua dimensão política. (ORLANDI, 1995, p.55 *apud* SOUZA, 2005, p.110).

Nesse sentido, o silêncio que Lui produziu, ao ‘recortar o dizer’, nos coloca um alerta sobre a construção de um possível conceito, uma definição encerrada, sobre o que é ser jovem quilombola. Não encontramos no silêncio de Lui uma imagem positiva acerca dessa identidade, identidade essa que busca repouso numa etapa da vida, que é considerada a mais marcante em relação à construção do eu, da autonomia e das experimentações.

Nas pesquisas sobre relações étnico-raciais e escola, os silêncios têm sido tratados como “ritual pedagógico” que legitima a instituição escolar, não por aquilo que é dito, mas por tudo aquilo que silencia (CURY, 1985 *apud* GONÇALVES, 1987, p.27). Em outras palavras, Gonçalves (1987) nos alerta sobre como a discriminação racial se reproduz no interior da escola, à medida que os “agentes pedagógicos não reconhecem o direito à diferença, [e] acabam mutilando a particularidade cultural de um importante segmento da população brasileira.” (GONÇALVES, 1987, p.29).

Com efeito, o conceito que se pretende construir a cerca de si, jovem quilombola, e com os outros, carrega consigo as ambiguidades da temática étnico-racial brasileira. A discriminação racial silencia não somente uma criança, um jovem, mas o cidadão privado de reconhecimento de sua identidade negra, em detrimento de um ideal de ego branco. A identidade quilombola não diferentemente carrega também o estigma (FARIA, 2006) devido ao racismo e a condições econômicas resultantes dessa desigualdade histórica. Além disso, os quilombolas convivem com a experiência de ruralidade em confronto com o urbano, já que a maioria das comunidades quilombolas se encontra no contexto rural.

Assim, ao mesmo tempo em que não se pode desconsiderar o peso, sobretudo em contextos, da ‘marca’ negativa de ser quilombola, entendemos que a identidade quilombola — ou de jovem quilombola — não se encerra em experiências negativas. Entendemos que há sim uma negociação que se faz entre suas formas de viver e uma legislação que os define (ALMEIDA, 2002). Assim como a própria compreensão de que a identidade se transforma ao longo da vida e de acordo com o contexto a que o sujeito está inserido (HALL, 2003). Então, o falso reconhecimento pode ser reconduzido por condições externas, no caso quilombola pelo autorreconhecimento identitário. A fim de que os sujeitos em luta por reconhecimento consigam construir projetos de vida à luz de novas e positivas experiências a respeito de si e dos seus.

A própria discussão sobre a identidade quilombola no interior da definição de projeto de vida se relaciona a movimentos de ida e volta, de avaliação e reavaliação, ou seja, “a fecundidade de uma pergunta é a garantia de que a resposta à mesma significará um esclarecimento e muitas outras dúvidas.” (MACHADO, 2004, p.16). Portanto, quando os jovens-adolescentes de Barro Preto definem o que é ser jovem quilombola, organizam-se no desejo de responderem sobre si, mas também se “orientam por metas que foram atingidas (ou não) e por perguntas que foram respondidas (ou não).” (ALVES, 2013).

Mesmo que sonhos, situações e ações possíveis sejam vislumbradas para se falar do futuro desejado, é importante destacar que os projeto de vida também incluem falar sobre aquilo que não se deseja para o futuro, ou seja, tudo aquilo que não se quer vivenciar. Nesse sentido, quando os jovens-adolescentes de Barro Preto discorreram

sobre como é a relação de sua comunidade de origem com o seu entorno, expressam grande repúdio quanto à entrada de visitantes que comercializam e fazem uso de drogas ilícitas em algumas partes da comunidade. Essa relação com o uso de drogas aparecerá também enquanto uma mudança ocorrida no território nos últimos anos e que será melhor analisada no capítulo 4, mas já deve ser considerada enquanto um **projeto renegado**.

De modo geral, os relatos sobre a relação de Barro Preto com o entorno oscilou entre bom relacionamento, notadamente com sua comunidade-irmã (Indaiá), à conflituosa com grupos vizinhos, bem como à mencionada situação de uso de drogas por visitantes da região. Contudo, falar da relação da comunidade com o entorno implicou também em falar da escola, local em que eles interagem diariamente com jovens de outras comunidades do entorno, algo positivo para alguns — ao favorecer acesso a novas amizades, novos conteúdos curriculares e conhecimento da história das outras comunidades —, mas negativo para outros — ao se favorecer a emergência de um ambiente que hierarquiza sua vizinhança através de ofensas verbais (brincadeiras) ofensas físicas (brigas). Para Honneth, a experiência de estima social, que implica em ser reconhecido como sujeito de direitos, deriva da confiança emotiva na apresentação de realizações ou na posse de capacidades que são reconhecidas. Contudo, as ofensas podem solapar a dignidade do sujeito e de seu grupo. De acordo com Carmo, Villas e Alves (2014):

Por isso é tão importante que os jovens conheçam a realidade no qual estão inseridos, mas também se conheçam, se reconheçam e se afirmem a partir das suas identidades. No caso dos jovens negros, reconhecer-se como negro e afirmar sua identidade é um movimento importante que precisa encontrar respaldo nas instituições onde está inserido. Nesse sentido, é importante que a escola conheça a história de lutas da população negra; que acolha os jovens negros a partir dos seus valores, suas crenças, seus sonhos; que reconheça que o campo de possibilidades para esse grupo social é mais restrito e que se abra para que os jovens negros possam sonhar juntos com a instituição escola. (CARMO; VILLAS; ALVES, 2014, s/p.).

Radhiya fala dessa invisibilidade, dessa ausência de reconhecimento da identidade quilombola em sua escola: “É como nós não fosse mesmo [quilombola]”. Mas, destaca com orgulho as aulas de história como espaço de valorização de sua identidade.

É importante destacar que os projetos de vida dos jovens-adolescentes entrevistados estão voltados para o mercado de trabalho e o lazer, como as viagens a outros países, sobretudo se destacam por opções de trabalho que demandam, necessariamente, a continuidade dos estudos pós-Ensino Médio, salvo Lui e Zahra, que, em conversa individual, desconsideram a possibilidade de serem advogado e médica, respectivamente. O fato de boa parte dos jovens entrevistados projetar suas vidas baseadas em carreiras que exigem o Ensino Superior chama a atenção, sobretudo, por considerar que seus pais não completaram o Ensino Fundamental.

De acordo com Leão (2011), “múltiplos fatores de ordem econômica, política e social, ancoraram-se no discurso de que a educação constitui-se um capital, absolutizando muitas vezes a sua capacidade de promover o desenvolvimento social” (LEÃO, 2011, p.104). A escolarização para novas gerações, por sua vez, acompanha tal fenômeno e acaba se tornando central como forma de garantia de um “futuro melhor”, ao mesmo tempo em que a família deposita na escola a expectativa de que naquele espaço escolar seu/sua filho/a terá melhores oportunidades para ingressar no mercado de trabalho. Todavia, Leão (2011) destaca o fato de que essa expansão da escolarização brasileira representou “muito mais um quadro de massificação da educação, de expansão do acesso, sem que significasse um processo real de democratização”. A consequência desse contexto é jovens mais escolarizados que seus pais, mas inseridos em escolas públicas precárias, em que se pese o discurso de valorização da educação em meio a um quadro de crise de mobilidade social. (LEÃO, 2011). Ao citar Martuccelli (2006-2007), Leão discorre sobre a individualização, que cerca o jovem com exigências de que este deve “fazer a diferença e ter atitude”. O que se articula ao discurso da jovem Zahra, que concebe “o ser jovem quilombola” com “ser participativo, criativo”. Nesse sentido, o fracasso ou sucesso de não ter sido criativo ou ter tido atitude, é imputado ao indivíduo, que precisa “aceitar e reconhecer que é seu próprio fracasso o que dá conta de sua situação social” (MARTUCCELLI, 2006, p.116 *apud* LEÃO, 2011, p.112).

Dessa forma, concordamos com as reflexões de Dayrell (2014) que é preciso reverter esse estado de coisas que muitas vezes autculpabiliza os jovens por seus fracassos, quando lhes apresentam condições subalternas de inserção no mercado de trabalho. De acordo com esse autor, “Seja qual for a saída, podemos dizer que a denegação do reconhecimento na escola [...] é uma das formas de produção e reprodução das

desigualdades sociais” (DAYRELL, 2014, p.30), pois a desigualdade social brasileira está além das condições materiais, ampliam-se também para dimensão moral e cultural.

Isso significa que as políticas públicas, em geral, e a realidade educacional, em particular, pouco contribuem para que os jovens possam pensar seus projetos de vida, a lidar com a instabilidade do futuro, aproveitar os melhores investimentos de forma racional, consciente e planejada, levando-se em conta as individualidades, desejos e contextos sociais, culturais e econômicos. Para Dayrell (2014, p.28), os “jovens parecem nos dizer é que querem ser reconhecidos como alguém, ser ‘incluídos’ na ordem social e na aceitação de seus valores”. Nesse sentido, os jovens não podem fracassar na escola, já que esse fato impõe-lhes o sentimento e o reconhecimento social de derrotados (MARTUCCELLI, 2006, p.115 *apud* LEÃO, 2011) e pelas projeções relatadas nesta pesquisa, os jovens-quilombolas de Barro Preto buscaram formas de se autorrealizarem por meio da Educação e isso não pode ser negligenciado.

Mas, interessa-nos agora compreender como os jovens-adolescentes se autorrealizam no interior de sua comunidade, notadamente num contexto de autorreconhecimento identitário firmado entre a comunidade e o Estado. Dessa forma, mantemos a perspectiva de que projetos de vida podem ser individuais e/ou coletivos e se realizam a partir da identidade, dos conhecimentos sobre a realidade dos sujeitos aí inseridos e o campo das possibilidades que surgem em seus horizontes. Além disso, consideramos que projetos são carregados de valores, tanto individuais quanto dos grupos sociais em que se encontram inseridos.

Assim, perguntamo-nos se esses jovens constroem projetos de vida com a comunidade e para a comunidade de Barro Preto. Estariam alheios às necessidades básicas e históricas do território? Se não, de qual(is) natureza(s) é(são) as demandas por melhorias das condições de vida em Barro Preto? Estariam estas propostas construídas para o coletivo abarcando sua multiplicidade de sujeitos (crianças, jovens, adultos e idosos)? Ou as demandas estariam alinhadas com desejos próprios de uma juventude? Buscaremos responder a tais perguntas ao longo do capítulo 4 a seguir.

Além de discutir a existência ou não de projetos de vida comunitários, buscamos compreender como as mudanças ocorridas na comunidade pós-reconhecimento

quilombola são percebidas pelos jovens desta pesquisa. Para subsidiarmos essas análises, utilizaremos os desenhos (mapas) que os entrevistados realizaram ainda na infância e compararemos com as imagens e reflexões que os jovens construíram durante a oficina de Mapas Mentais, no intuito de dar visibilidade às mudanças ocorridas na comunidade. Mas antes, voltamo-nos à discussão entre memórias e juventude, enquanto contribuições para se pensar a memória coletiva de Barro Preto a partir de seus jovens.

4 MUDANÇAS, PROJETO E CULTURA: ESTRATÉGIAS DE UMA JUVENTUDE QUILOMBOLA

Para discorrermos sobre as mudanças acontecidas na Comunidade de Barro Preto em função de sua certificação, enquanto quilombola, recorreremos às memórias dos jovens entrevistados. Isso porque entendemos que a memória não é apenas individual. Na verdade, ela é coletiva por comportar lembranças vividas pelo indivíduo ou que lhe foram repassadas pelas gerações anteriores. Logo, a memória é propriedade de uma comunidade, um grupo, ao qual o indivíduo faz parte. (SILVA K.; SILVA M., 2006)¹⁰⁰.

Nesse sentido, apresentamos a seguir a compreensão do autorreconhecimento quilombola vivido em Barro Preto enquanto memória coletiva, bem como sua relação com a memória histórica. Destacaremos ainda a relação entre memória e juventude, a partir da construção de mapas mentais e como essa relação se vincula à construção da identidade de si e dos lugares. Por fim, as contribuições dos mapas mentais para se apontar as mudanças e como os jovens se articulam com essas enquanto estratégia de manutenção de sua cultura.

4.1 AUTORRECONHECIMENTO: ENTRE A MEMÓRIA COLETIVA E MEMÓRIA HISTÓRICA

A memória coletiva, enquanto objeto da História, é uma construção que busca o passado a partir de um ponto de vista social (SILVA K; SILVA M., 2006). Em Barro Preto, a construção de sua memória histórica, escrita, deu-se com os trabalhos de entrevistas realizadas pela moradora Maria Cruz, pela ação de antropólogos do INCRA e entrada da equipe do CEDEFES em campo.

Contudo, não podemos afirmar que memória coletiva e memória histórica trabalham da mesma maneira. São sim inseparáveis (SILVA, K.; SILVA, M., 2006), mas realizam

¹⁰⁰ A memória coletiva passou a ser interesse de reflexão da historiografia a partir da década de 1970, quando historiadores da Nova História passaram a compreendê-la como alicerce da História, ora confundindo-se como documento, com monumento e com oralidade, sendo o principal campo o da História Oral. No entanto, na Filosofia, Sociologia e na Antropologia e, principalmente, na Psicanálise, já existiam estudos sobre a memória individual e coletiva, com destaque para Freud, que no século XIX, trouxe a tona o caráter seletivo da memória, ou seja, o fato de selecionarmos informações, lembranças, de forma parcial a partir de estímulos externos

objetivos distintos. A memória coletiva busca na tradição a continuidade entre o que é passado e o que é presente. Nesse sentido, o passado é mutável, é redefinido e requalificado continuamente. Já a memória histórica também busca produzir imagens unitárias do percurso da humanidade, mas a partir de uma construção lógica do passado. Assim, memórias coletivas e históricas apoiam-se em regras de reconstrução distintas, chegam, inevitavelmente, a conhecimentos distintos do passado (HALBWACHS, 1990).

Assim, a certificação da FCP, enquanto produto político que traz mudanças ao território quilombola pode ser entendido enquanto acontecimento histórico valorizado pela memória histórica e em menor proporção pela a memória coletiva. Para a memória coletiva, importa mais a reação que o fato causa no indivíduo. Em campo, corre-se o risco da memória coletiva enfrentar a racionalidade histórica aqui produzida sobre o reconhecimento jurídico (a certificação enquanto quilombola) de Barro Preto ou ainda, ser complementar à memória histórica. Mas, segundo Halbwachs (1990), nem a memória coletiva, nem a memória histórica podem, sem equívoco, reivindicar para si, a verdade sobre o passado.

Sobre o autorreconhecimento quilombola e a consequente certificação de Barro Preto pela FCP, observamos que os jovens-adolescentes se recordam daquilo que lhes afetaram: a vivência cotidiana de projetos educativos ocorridos na escola; de valorização da cultura, história e saberes locais. Cujos produtos dessa aprendizagem sobre si e sobre o território são nomeados: museu, capoeira, maculelê, recuperação de músicas e danças típicas da comunidade, como o batuque, até mesmo a criação do ateliê. Portanto, consideramos que suas informações (memórias coletivas) são complementares à memória escrita/histórica.

Dito isso, cabe ainda destacar a atividade de Maria Cruz em gravar, transcrever e escrever a história de Barro Preto tornando-a reconhecida no ambiente escolar de Barro

Preto e região¹⁰¹. Por memória escrita, temos aquela re-produzida pelos “mestres-escolas (e a escola não aparece senão com a escrita)”, aqui usando as palavras de Jaques Le Goff (1994, p.430). Entre os trabalhos realizados na escola local¹⁰², destacamos abaixo a produção de uma paródia da música “nego nagô”:

Barro Preto é Amor

Eu vou contar uma história
De um lugar encantador.
Esse lugar é o Barro Preto,
Onde há um povo acolhedor...

Barro Preto é Amor
povo negro acolhedor! (REFRÃO)

A Escola “Padre Estevam Viparelli”
Faz parte desse lugar.
Também o Museu do Escravo
Tem uma história para contar.

Sua cultura é muito rica,
Tem Batuque, sim senhor.
Tem a festa de Santo Antônio,
Onde há samba e louvor...

Nas festas de casamento,
O tutu não vai faltar.
Também o balaio de Indaiá
É feito neste lugar...

Barro Preto resgata a sua história,
E tem orgulho de sua cor.
Hoje, a vida de seu povo,
Tem muito mais dança do que dor...

Esta mesma música nos foi apresentada pelas crianças, hoje jovens-adolescentes, no primeiro contato com a escola de Barro Preto, em ocasião da pesquisa anterior (ALVES, A., 2013). Diferente dos homens-memória, conhecidos como ‘Guardiões da memória’, os mestres-escolas da memória escrita, ou seja, que trabalham palavra por palavra,

¹⁰¹Esse movimento diz respeito, ao fato de que a moradora não encontrou nas bibliotecas públicas, arquivos pessoais de fazendas da região e do cartório do município, informações sobre seu grupo, apenas registros de nomes e números de escravizados nas fazendas próximas. Não havia uma memória escrita a respeito de Barro Preto ou Indaiá, sua comunidade-irmã. A compreensão do passado de Barro Preto, bem como sua fundação, seria encontrada na própria tradição de sua comunidade: na oralidade situada na memória coletiva.

¹⁰² Para mais informações sobre os projetos edificados pela escola local em Barro Preto ver Alves (2012). Disponível em: <<http://www.igc.ufmg.br/images/igc/biblioteca/GEO17.pdf>>.

utilizaram como técnica o canto e a dança, também usado nas sociedades sem escrita ou em vias de se tornar com escrita, enquanto forma criativa de se reproduzir a memória coletiva. Cultivando elementos da memória coletiva: história do grupo, prestígio e respeito ao saber técnico e cultural do grupo, bem como valorização do lugar (espaço construído pelos habitantes).

Dessa forma, o processo de autorreconhecimento quilombola enquanto movimento de reconstrução do passado e construção do presente e do futuro ao interagir com os estudantes (hoje jovens-adolescentes) não nos possibilita crer que a memória coletiva esteja reservada apenas — e exclusivamente — aos moradores mais velhos de uma comunidade, mas perpassa sobre as experiências vividas pelo indivíduo ou que lhes foram repassadas pelos antepassados.

4.1.1 Juventude, memória e uso de mapas mentais: a identidade de si e dos lugares

Dessa forma, coube aos jovens-adolescentes de Barro Preto nos informar sobre suas memórias: suas rotinas, suas imagens e projetos coletivos para o bem viver em comunidade. Sua luta por reconhecimento. Afinal, a memória não é somente individual, ela é coletiva, logo, do grupo. Para isso, seguimos com a definição clássica de memória que nos orienta neste trabalho¹⁰³:

Segundo Jacques Le Goff, a memória é a propriedade de conservar certas informações, propriedade que se refere a um conjunto de funções psíquicas que permite ao indivíduo atualizar impressões ou informações passadas, ou reinterpretadas como passadas. [...] sendo a memória social um dos meios fundamentais para se abordar os problemas do tempo e da História. (SILVA, K.; SILVA, M., 2006, p.419).

A clássica definição destaca que a memória tem a função de reconstruir um passado a partir de lembranças vividas ou interpretadas como vividas pelo grupo a que o sujeito faz parte. É com a memória que os jovens de Barro Preto puderam abordar as mudanças ocorridas no território e sonhos comunitários de sua e para sua comunidade. Mas, como

¹⁰³Essa concepção de memória surge nas ciências humanas (fundamentalmente na história e na antropologia), cuja ocupação se dá em maior destaque às memórias coletivas e se caracteriza pela sua “função social, pois que é comunicação” (LE GOFF, 1994, p. 425). Dessa forma, o comportamento narrativo, a linguagem falada, depois escrita, são formas de armazenamento de nossa memória e a última uma extensão da memória fora dos limites físicos do corpo humano.

podem fazer tais incursões, sem que a idade seja um limite? Jesus (2014), que articulou os campos juventude e memória em trabalho recente, explica-nos:

[...] enfatize-se que não há nada em tais definições [sobre memória] que restrinjam seu significado às gerações mais velhas ou justifiquem a utilização do termo “guardiões da memória” sempre associado à população mais velha de nossas sociedades. (LOPES; ARAÚJO, CONDURU, 2009 *apud* JESUS, 2014, p.41).

Nesse sentido indagamos, se a memória transmitida pela aprendizagem, linguagem, ou ainda, escrita — palavra por palavra — são mesmo exclusivos dos representantes idosos de um grupo social. De acordo com Jesus (2014), a própria lacuna sobre os campos temáticos juventude e memória parece informar, ao menos em parte, sobre a “crença socialmente compartilhada de que os mais velhos são portadores exclusivos da memória” (JESUS, 2014, p.40). Além disso, há uma tendência em inúmeros trabalhos, que buscam resgatar a memória de um “período, de uma comunidade, de um movimento cultural ou de uma manifestação popular”, a partir do público mais velho, então fonte privilegiada. (LOPES; ARAÚJO; CONDURU, 2009 *apud* JESUS, 2014, p.40).

Além disso, concordamos com Jesus (2014) que tal escolha pelos “Guardiões da Memória” não esteja despida de sentido. Afinal, manifestações culturais, notadamente de origem afro-brasileiras e indígenas têm os mais velhos ocupando lugar privilegiado na manutenção de sua cultura. Contudo, não se pretende aqui desconsiderar a importância desses informantes mais velhos, mas investigar essa compreensão de memória coletiva junto ao público juvenil, neste caso, jovens-adolescentes quilombolas de Barro Preto.

Além disso, não se defende aqui uma ideia de que os jovens possuam mais conhecimento que uma pessoa mais velha, isso porque a tendência humana é acumular memórias — informações sobre acontecimentos, pessoas, lugares, ofícios, experiências diversas — ao longo da vida. E isto significa também uma relação intrínseca ao ser humano: de estar submetido à necessidade de aprender (CHARLOT; MAGNE, 2000 *apud* JESUS, 2014, p.42) e possibilidade aberta de ensinar coisas a outras pessoas e gerações. Todavia Jesus (2014) nos desafia a pensar o jovem enquanto sujeito portador de memórias — que não necessariamente são deles, mas repassadas e ressignificadas

por esses no presente — e nos indaga: “Quem afinal, nunca aprendeu com um filho, um sobrinho ou um irmão mais novo [...]” algo ou alguma coisa, por mais simples que seja? (JESUS, 2014, p.42)

É acreditando na potencialidade dos participantes desta pesquisa — detentores de memórias — que fizemos uso de imagens (mapas da comunidade) por eles produzidas. Enquanto suporte, elas podem aproximar os sujeitos de pontos de contato entre uma lembrança e outra, para que se reconstrua entre as imagens e os personagens um fundamento comum, uma lembrança coletiva (HALBWACHS, 1990).

Entretanto, se, por um lado, falar de memória nos remete a lembranças coletivas, acontecimentos vividos pessoalmente e pelo grupo à qual a pessoa faz parte; por outro, Pollak (1992) lembra-nos que a memória coletiva se relaciona com três elementos constitutivos: além da seleção de acontecimentos; temos as pessoas-personagens (identidades); e os lugares de vivência. Memória esta também “herdada” por quem narra, fruto de uma socialização histórica e política.

Logo, não é possível constituir uma memória coletiva sem que essa não se construa a partir de um quadro espacial (HALBAWACHS, 1990). Logo, interessa-nos também, nessa relação dos jovens-adolescentes com o espaço, a vivência no território. Já, para que o espaço seja transformado em lugar, ou seja, afetivamente recortado, um mundo ordenado e significado, é preciso que ele seja alvo da experiência dos sujeitos¹⁰⁴. Experiências cotidianas no contato do *eu* com *outros* sujeitos (TUAN, 1983, p.61-65 *apud* ALVES; DEUS; GOMES, 2013).

Dessa forma, ao mediar relações, os moradores constroem o lugar¹⁰⁵ formando elos afetivos com os membros do seu coletivo, portanto, o lugar não é só um fato a ser explicado na ampla estrutura do espaço, ele é a realidade concreta a ser esclarecida e

¹⁰⁴“O lugar, enquanto categoria espacial da Geografia Humanista-Cultural, é reconhecido por sua capacidade de conter as experiências dos sujeitos, é assim, impregnado de histórias, signos e símbolos (DARDEL, 1990 *apud* ALVES, 2012, p.50).

¹⁰⁵“O lugar é uma unidade entre outras unidades ligadas pela rede de circulação; o lugar, no entanto tem mais substancia do que nos sugere a palavra localização [ou espaço]; ele é uma entidade única, um conjunto “especial” que tem história e significados. O lugar encarna as experiências e as aspirações das pessoas. O lugar não é só um fato a ser explicado na ampla estrutura do espaço, ele é a realidade concreta a ser esclarecida e compreendida sob a perspectiva das pessoas que lhes dão significados.” (TUAN *apud* HOLZER, 1999, p.70).

compreendida sob a perspectiva das pessoas que lhes dão significados (TUAN *apud* HOLZER, 1999). Já as imagens criadas a partir do espaço derivam-se da experiência do sujeito com o grupo a que faz parte ou passa a pertencer.

As imagens sobre o lugar se renovam, se atualizam, se reelaboram no curso da vida, reformulando as interpretações que o sujeito faz dele, isso porque o lugar é palco de multifacetadas histórias e experiências vividas simultaneamente. Mesmo as lembranças de um determinado lugar são interpretadas a partir do quadro social desse sujeito e de seu grupo. É historicamente que os grupos se relacionam com o espaço, além disso, é através da seleção de interesses e objetivos que a impressão sobre o lugar é atualizada (CALANDRO; PEZZATO, 2013).

Ao entender que as imagens derivam das experiências que os sujeitos possuem com o grupo e com o lugar de vivência; considerando ainda as contribuições de Silva e Silva (2006), Le Goff e Halbwachs (1990) e Pollak (1989; 1992) sobre memória; encontramos outra interessante relação: as imagens produzidas (os mapas mentais) são produtos de seleções de grupos sociais que os construíram, numa relação que não é fortuita ou apolítica, mas fruto de uma socialização (negociação) em relação ao espaço (lugar) e ao tempo.

De acordo com Oliveira (2002), a função dos mapas é “tornar visível pensamentos, atitudes, sentimentos (OLIVEIRA, 2002 *apud* ALVES, 2012). Contudo, se tomarmos os mapas como discurso (HARLEY, 2005), o mesmo pode ser considerado um instrumento de exame das microrrelações de poder (FOUCAULT, 2003)¹⁰⁶. Relações essas que desejamos observar através dos jovens-adolescentes. Nesse sentido, a proposta é de alargamento da concepção de memória, que muito tem sido explorada entre adultos e idosos, mas raramente investigado entre os mais jovens.

Dessa forma, compreendemos que os jovens-adolescentes participantes desta pesquisa, enquanto indivíduos que adquirem socialmente as informações repassadas, mas também vividas por seu grupo de origem nos fornecerá através da interpretação das imagens, por

¹⁰⁶Harley (2005) propõe uma epistemologia cartográfica, que por sua vez dialoga com os alicerces da análise dos discursos, conhecimento e poder de Foucault, bem como na textualização e desconstrução de Derrida (CALANDRO; PEZZATO, 2013).

eles produzidas, o significado das mudanças, ocorridas em Barro Preto. Para tal, os participantes, portadores de memória que são, ajudam-nos na interpretação dos mapas, que, enquanto forma de poder e conhecimento sobre um determinado lugar, só podem ser analisados a partir de seu próprio contexto de produção.

4.2 CONTRIBUIÇÕES DOS JOVENS-ADOLESCENTES: EM DIÁLOGO COM OS MAPAS MENTAIS

A elaboração dos mapas mentais a seguir ocorre em forma de teia, em que a ideia principal é colocada no centro de uma folha de papel em branco e utilizada na horizontal para proporcionar maior visibilidade. Vale ressaltar que, embora utilizemos a imagem enquanto representação do espaço desde a pré-história, foi a partir da década de 60 do século XX que se deu a busca por novas perspectivas de comunicação e preocupação que desvendassem essa imagem. (ALVES, 2012, p.112).

Mas, não se trata de imagens construídas acerca de lugares imaginários. São eles construídos por “sujeitos históricos reais, reproduzindo lugares reais vividos, produzidos e construídos materialmente”. Portanto, devem ser lidos como produtos em movimento, ou seja, não estáticos, e não apenas, cartográficos (KOZEL; NOGUEIRA, 1999, p. 240 *apud* ALVES, 2012).

Os aspectos de interpretação que utilizamos foram realizados a partir da metodologia proposta por Kozel (2007), como mostra o quadro 4:

Quadro 4: Aspectos de interpretação dos mapas mentais

1. Interpretação quanto à forma de representação dos elementos na imagem;
2. Interpretação quanto à distribuição dos elementos na imagem;
3. Interpretação quanto à especificidade dos ícones;
 - Representação dos elementos da paisagem natural;
 - Representação dos elementos da paisagem construída;
 - Representação dos elementos móveis;
 - Representação dos elementos humanos.
4. Apresentação de outros aspectos ou particularidades.

Fonte: kozel, 2007.

Contudo, interessados em apresentar destacadamente as mudanças ocorridas no território, então ligadas à paisagem, recorreremos, em especial, à terceira parte da metodologia (QUADRO 4):

3. Interpretação quanto à especificidade dos ícones; detidamente nas seguintes categorias:

- Representação dos elementos da paisagem natural;
- Representação dos elementos da paisagem construída;

Para as mudanças relacionadas aos usos do espaço a partir das etapas da vida, infância e juventude, recorreremos à quarta parte dessa metodologia, pois essa nos permite mais liberdade criativa:

4. Apresentação de outros aspectos ou particularidades.

Cabe lembrar que essas interpretações foram realizadas com a ajuda individual (entrevista focal) e coletiva (discussão pós-confecção dos mapas) dos jovens-adolescentes participantes da pesquisa. A seguir, iniciamos a interpretação com a categoria das particularidades que se segue pela interpretação quanto à especificidade dos ícones, então colocadas em quadro-resumo¹⁰⁷ para cada dupla de mapas analisados¹⁰⁸.

Por outros “aspectos e particularidades” na análise dos mapas, entendemos as mudanças que os jovens imprimiram sobre o seu lugar de vivência. Se antes, na infância, frequentaram determinados lugares da comunidade, indagamo-nos: O que implica frequentarem outros lugares igualmente da comunidade, agora na juventude? O que tal mudança sobre os lugares de vivência interfere na constituição de suas identidades?

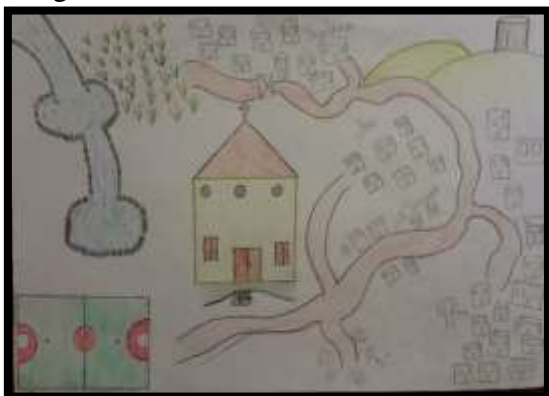
Abaixo, as ilustrações de cada sujeito representam seus lugares preferidos e o que significam para cada um.

¹⁰⁷ Os quadros-resumo (QUADROS 5; 6; 7;8; 9; 10) dão informações sobre os ícones, estes, por sua vez, podem ser melhor visualizados nos mapas mentais em anexo E deste trabalho.

¹⁰⁸ A categoria “1. Interpretação quanto à forma de representação dos elementos na imagem”, bem como “2. Interpretação quanto à distribuição dos elementos na imagem” poderão ocorrer nos dois momentos de interpretação, tanto na interpretação dos usos dos espaços da comunidade pelos jovens-adolescentes quanto na interpretação dos ícones da imagem.

A- Amira

Figura 2: Barro Preto



Fonte: Amira, 2010.

Figura 3: Meu lugar



Fonte: Amira, 2014.

Quando criança (FIG. 2), Amira frequentava a Rua ‘Deus e Amor’, “porque lá era um lugar mais sossegado, eu me dava muito bem com as pessoas de lá. E lá é assim, lá todo mundo é unido, era melhor para ficar lá. Eu quase não saía de casa”. De acordo com Kehl (2004), o adolescente, “unido por laços de solidariedade e cumplicidade ao grupo de amigos, sente-se mais potente ao mesmo tempo mais protegido para testar os limites impostos pelo adulto” (p. 103). Daí a importância dos amigos na construção da autonomia e conhecimento de si.

Posteriormente, a jovem-adolescente frequenta a Rua Grota, que aparece descrita quase ao centro da imagem de 2014 (FIG. 3), mas incompleta: “Um pouquinho da rua [está] aqui, [mas] não consegui desenhar tudo não!”. Amira explica um pouco sobre a Grota: “É a rua que Radhiya mora. Ali que é a grota! [risos]. Lá é um lugar, como é que vou descrever? [risos] Vou lá muito também por conta de uma colega minha que ela me chama lá muito e também lá é um lugar sossegado, bom também para ficar.”

De acordo com Amira, a principal mudança, percebida ao fim da confecção do mapa de 2014 em comparação com o do ano de 2010, foi o traçado e as cores das casas: “As casas estão mais coloridas, mais desenhadas”. Revela ainda que “a igreja e a quadra” foram os elementos que mais lhe chamaram atenção. Contudo, essa não seria uma diferença, já que tais ícones estão nas duas imagens, mesmo assim, seu destaque é perceptível em relação aos tamanhos; o que confere menor importância da igreja e da quadra no contexto da sua juventude, se comparado com a infância. Quando convidada

a falar sobre elementos que se repetiram, Amira novamente chama atenção para “igreja e a quadra”, instituições que representam a religião e o lazer.

Para Amira, o título que melhor representaria sua imagem de 2014 é: “Meu Lugar! Foi aqui que eu cresci, aprendi várias coisas, o lugar que [...]”, o que lhe confere “conforto”. A seguir, a interpretação quanto à especificidade dos ícones / Comparação entre imagens confeccionadas por Amira no quadro 5 a seguir:

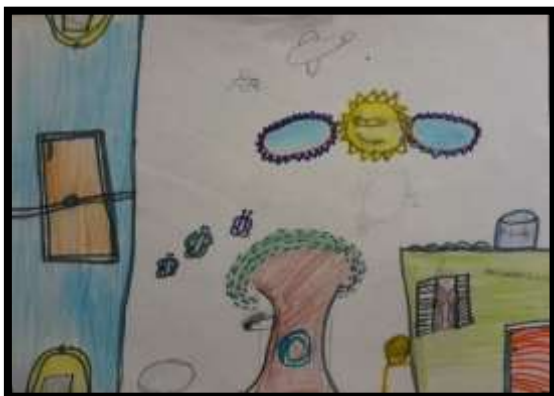
Quadro 5: Interpretação quanto à especificidade dos ícones / Comparação entre imagens confeccionadas por Amira.

No mapa mental de 2014 (FIG. 2), os elementos da paisagem natural, como serra, cachoeira e plantações perdem destaque e os que permanecem possuem maior simetria com os demais ícones, como as casas. Estas, por sua vez, são ricas em detalhes na construção civil (fachadas e varandas) e cores. A jovem-adolescente mantém parte da nomenclatura dos lugares, como a Rua Grota e Rua Deus é Amor, ampliando a identificação com o comércio (bar e mercearia) e a escola local (ver imagem ampliada em anexo E); que não estavam contemplados na imagem anterior, assim como a localização do rio dentro da comunidade. Destacamos, do mapa mental de 2014, o amadurecimento de laços de sociabilidade entre Amira e a comunidade, a julgar pelo detalhamento escrito de ícones/instituições das relações mais cotidianas.

Fonte: autoria própria.

B. Lui

Figura 4: Barro Preto



Fonte: Lui, 2010.

Figura 5: A evolução



Fonte: Lui, 2014.

Na comunidade, Lui, quando criança, era visto frequentemente brincando na quadra de jogar futebol, cimentada, e também na cachoeira (FIG.4). Em 2014, seus lugares preferidos passaram a ser a igreja católica e o campo de futebol, de terra (FIG. 5). Lui afirma que não frequenta mais a quadra à noite: “Você tem uns refletor queimado. Ela

não tá igual como ela tava, tá toda perdendo a cor dela. O portão também está estragado. Mais tempo, ela frequentava, a gente. Depois, com a droga tá frequentando...”

Segundo Lui, a entrada de drogas e a presença de pessoas de fora da comunidade ditaram nova relação entre ele e a quadra. Já quando indagado sobre a diferença entre as imagens, Lui diz: “Que no primeiro, eu desenhei pouca coisa. E que, no segundo, eu desenhei muita coisa.” Ele referia-se à quantidade de ícones e concluiu dizendo que a diferença estava nas “casas e a quadra”. Ele não soube discorrer sobre a justificativa de haver mais casas no seu desenho. Entretanto, acreditava no fato da comunidade ter mais moradores, se comparada aos anos passados.

Para Lui, o único ícone que se manteve nas duas imagens foi “só a quadra”. Na atividade “árvore dos sonhos”, o jovem-adolescente declara que é desejo que a quadra passe por reforma. Já o título do mapa de 2014, denominado “Evolução” (FIG. 5), deriva do fato que, para Lui, “[...]o Barro Preto evoluiu muito de lá pra cá. [...] As casas, antigamente não tinha casa de dois andar, não tinha as casa tudo pintada, agora tem”. A seguir no quadro 6, a interpretação quanto à especificidade dos ícones / Comparação entre imagens confeccionadas por Lui:

Quadro 6: Interpretação quanto à especificidade dos ícones / Comparação entre imagens confeccionadas por Lui

No mapa de 2014 (FIG. 5), notamos que o jovem-adolescente ampliou a representação da paisagem construída, inventariando também sua relação com a igreja que passa a ter dimensão semelhante à da quadra desenhada em 2010 (FIG.4). As casas de diferentes cores, as ruas da comunidade e o comércio local na parte inferior direita se destacam por significar maior interação do jovem com o espaço. Esse quadro social é notadamente ampliado na juventude, se comparado à infância, cujos elementos no mapa de 2010 deram ênfase à relação com família (sua casa), lazer (quadra) e elementos da paisagem natural (como nuvens e árvore).

Fonte: autoria própria.

C. Dalila

Figura 6: Barro Preto



Fonte: Dalila, 2010.

Figura 7: A minha comunidade



Fonte: Dalila, 2014.

Na comunidade, quando criança, Dalila costumava brincar na casa da avó, do avô e na quadra.

Ah, lá era muito legal porque eu gostava muito de lá, tinha muitas crianças pra brincar, foi lá que eu fui fazer amigos. [...] Conheci Radhiya, Gabriele. Na casa do meu outro avô, lá em baixo, foi Vanessa, Latifah. É um lugar que eu gostei de brincar lá. A quadra também foi um lugar muito bom para conhecer os colegas da gente. Aprender a jogar bola.

Dalila também citou a cachoeira enquanto local de encontro na infância e, desde então, os encontros com os colegas perto ou na própria igreja (FIG.6). Já em 2014, a jovem afirma que gosta de jogar futebol, mas é o ateliê da comunidade que ela destaca como um novo lugar para frequentar (FIG. 7): “É onde a gente aprende a fazer crochê, né? Aí foi, né, a Bia ensinou nós a fazer, como que faz quadrado para montar colcha. [...] Quem gosta de aprender a fazer vai lá. Tem gente que vai pra comprar as colchas que faz. Vai pra conhecer também quem não conhece.”

Dalila não participou da discussão em grupo sobre a interpretação dos mapas mentais. Mas, em entrevista individual contribuiu explicando que na atualidade há “mais casas [...] muitas igrejas também, há mais tempo só tinha uma, agora tá tendo duas e tá construindo mais uma lá em cima [...] evangélica”. O título eleito para sua imagem de 2014 foi: “Minha comunidade” (FIG.7). A seguir no quadro 7, a interpretação quanto à especificidade dos ícones / Comparação entre imagens confeccionadas por Dalila:

Quadro 7: Interpretação quanto à especificidade dos ícones / Comparação entre imagens confeccionadas por Dalila

Dalila representa, no mapa de 2014 (FIG. 7), elementos da paisagem construída, com destaque para igreja, quadra e poucas casas; bem como elementos da paisagem natural como solo, vegetação, cachoeira e atmosfera. Diferentemente que o mapa de 2010 (FIG. 6), a jovem-adolescente não dá ênfase às relações de vizinhança, mas manteve maior equilíbrio entre os elementos da paisagem natural. A igreja na infância ou juventude se mostraram ícones de relevância para a confeccionadora dos mapas.

Fonte: autoria própria.

D. Zahra

Figura 8: Barro Preto



Fonte: Zahra, 2010.

Figura 9: História



Fonte: Zahra, 2014.

Quando criança, Zahra gostava de frequentar a escola (FIG. 8). Em 2014, afirma que a escola local ainda faz parte dos lugares que ela ainda frequenta (FIG. 9). Explica: “Porque eu sou da pastoral da criança e venho aqui na escola fazer algumas coisas. E eu gosto muito de vir para cá também”. Além da escola, Zahra frequenta a quadra e o ateliê e diz: “até hoje eu passo muito tempo lá”. Sobre o ateliê, ela afirma: “[...] ele abre dia de semana, a gente tá fazendo uma colcha de casal para vender lá em São Paulo”.

Sobre as duas imagens por ela produzidas, explica que a diferença está nas cores. Contudo, indaga para o próprio grupo durante a discussão: “as casas aumentaram, né?” Após diálogos, a jovem-adolescente finaliza sua observação dizendo que as casas “ficaram de dois andares”, mas o debate é reiniciado. Se antes não havia casas de dois andares, isso significa que o número de pessoas aumentou em Barro Preto. Zahra reflete com seus colegas e explica que não há um grande número de pessoas voltando ou se mudando para Barro Preto, mas que possivelmente “aumentaram as casas porque nasceu mais gente”.

Já a semelhança entre as imagens, de acordo com Zahra, esteve nos seguintes ícones: “A quadra, a igreja, a cachoeira. Só. Ah, a mercearia”. O título que Zahra deu para sua imagem de 2014 foi “História” (FIG. 9). E se justifica: “Porque essa comunidade tem uma história”. A seguir no quadro 8, a interpretação quanto à especificidade dos ícones / Comparação entre imagens confeccionadas por Zahra:

Quadro 8: Interpretação quanto à especificidade dos ícones / Comparação entre imagens confeccionadas por Zahra

No mapa de 2014 (FIG. 9), Zahra mantém a nomenclatura de lugares, como no mapa de 2010 (FIG. 8), embora desta vez a jovem-adolescente não tenha repetido a frase-nome de um dos projetos pedagógicos instituídos na escola local entre os anos de 2004-2008, a saber, “Barro Preto resgata sua história e tem orgulho de sua cor”. Da paisagem construída, destacamos o telecentro, um bar, o ateliê, a igreja católica, a escola, a quadra e as casas. E temos elementos da paisagem natural como a cachoeira e a vegetação no interior da comunidade. O traçado das ruas nessa mais recente imagem de Barro Preto faz uma trajetória menos linear, se comparado ao mapa anterior. As relações entre Zahra e a comunidade se aproximaram ainda mais na juventude, notadamente em função de sua atuação em diferentes espaços.

Fonte: autoria própria.

E. Latifah

Figura 10: Barro Preto



Fonte: Latifah, 2010.

Figura 11: Diferenças



Fonte: Latifah, 2014.

Na comunidade, quando criança, em 2010 (FIG. 10), Latifah costumava frequentar a igreja, a quadra e as casas das colegas. Afirma em 2014: “Lá na igreja, eu ia muito com minha avó. Na quadra, eu ia com meus colegas jogar bola. Na casa delas, a gente ia pra ficar conversando [...]” (FIG.11).

Em 2014, além da Escola Estadual Doutor Costa, situada no centro de Santa Maria de Itabira, a jovem-adolescente afirma frequentar a igreja, pintada de vermelho (FIG. 11), e as casas das suas colegas de infância, em Barro Preto.

Latifah participou da discussão sobre a presença de casas de dois andares na comunidade, acrescentou que pessoas se mudaram para Barro Preto, contudo, “não muitas. São algumas pessoas de fora, mas é pouca”. Explicou ainda que “o que teve de igual [entre as suas duas imagens] foi a quadra e a igreja”.

A jovem-adolescente deu um título à imagem de 2014: “Eu coloquei ‘Diferenças!’” (FIG.11). Porque não é igual era antes e agora mudou bastante coisa nas casas, na igreja... tá tudo diferente. As cores das casas, o jeito que elas tão sendo feita hoje não são igual era antes.”. A memória do que era antes remete às casas construídas de pau a pique. No entanto, Latifah teve contato apenas com uma delas: a de Dona Praxedes. Esta, no contexto de autorreconhecimento quilombola em Barro Preto, foi motivo de discussão entre prefeitura, IPHAN e comunidade, para seu tombamento, sem sucesso. Fato já mencionado, em nota 21, nesta pesquisa no capítulo 1. A seguir no quadro 9, a interpretação quanto à especificidade dos ícones / Comparação entre imagens confeccionadas por Latifah:

Quadro 9: Interpretação quanto à especificidade dos ícones / Comparação entre imagens confeccionadas por Latifah

No mapa de 2014 (FIG. 11), Latifah repete os elementos da paisagem construída que figuravam na imagem de 2010 (FIG. 10): casas, ruas, quadra, igreja, mercearia e cercas; contudo acrescenta a escola nesse conjunto de bens materiais e instituições. Repete ainda os elementos da paisagem natural, como árvores e vegetação, entretanto, confere novo destaque à água: não mais ao córrego que atravessa Barro Preto, mas a sua cachoeira — então considerado atrativo do lugar. Além disso, as casas passam a ser representadas diferentemente, em suas cores e no traçado. Afinal, surgem casas com lajes ao invés de telhados, assim como aquelas construídas sobre as outras, com dois andares..

Fonte: autoria própria.

F. Radhiya

Figura 12: Barro Preto



Fonte: Radhiya, 2010.

Figura 13: Mudanças



Fonte: Radhiya, 2014.

Na infância, em 2010, Radhiya tinha o hábito de frequentar a casa da avó, a cachoeira da comunidade e a escola de Barro Preto (FIG. 12); já na juventude:

Como eu mudei de escola, eu achei muito divertido, aí eu só venho aqui [na escola da comunidade] pra pegar os meninos. Aí eu fico, é... brincando um pouquinho porque, porque mudou muito o que nós não tinha, agora eles têm. Tipo a casinha de teatro, a casinha de brincar ali, a quadra agora tem trave, a rede de basquete, muita coisa.

Embora esteja diariamente presente na escola da comunidade, principalmente para buscar crianças ao final da aula ou atuando no projeto Infância Missionária, ainda sim, ela pontua outros lugares significativos, tais como: a igreja da comunidade, participando da Pastoral da Criança e as atividades do Grupo de Crisma; o ateliê que fica próximo à sua residência; e a quadra, que fica mais distante, mas igualmente frequentada, notadamente para jogar futsal (FIG.13).

Enquanto ícone que permanece nas suas imagens, Radhiya explica: “O que teve de igual para mim foi a cerca, a igreja e a cana. Ah, e as árvores”.

Para Radhiya, a imagem de 2014 (FIG. 13) pode ser intitulada como ‘Mudança’. Porque ocorreu muita mudança do tempo de antigamente para cá. Aumentou o número de casas, o número de pessoas. O Barro Preto evoluiu muito.” Comentário semelhante ao realizado pelo seu colega Lui. A seguir no quadro 10, a interpretação quanto à especificidade dos ícones / Comparação entre imagens confeccionadas por Radhiya:

Quadro 10: Interpretação quanto à especificidade dos ícones / Comparação com imagem entre imagens confeccionadas por Radhiya

O mapa de 2014 (FIG. 13), produzido por Radhiya, coloca em evidência o alargamento do seu quadro social através da representação da infraestrutura de Barro Preto. Há presença de elementos da paisagem natural, como serras, pastagens, plantações, árvores, cachoeira, bem como o próprio córrego que atravessa a comunidade. Há ainda, elementos da paisagem construída que foram nomeados pela autora do mapa: escola, ponte, sua residência, bares (botecos), quadra, telecentro, igreja e ateliê. Uma vista aérea da escola local marcada pelos ícones: quadra, horta e parquinho. Outros ícones, não nomeados, figuram a paisagem com destaque para aqueles com cercas: cancela/porteira, cercas de madeira ou de vegetação (cerca viva) nas casas, cercas na plantação, na quadra da comunidade (tela de proteção). Cercas estas que não existiam em 2010 (FIG. 12), salvo a escola local que foi reformada com a construção de um muro em 2006.

Fonte: autoria própria.

4.2.1 Barro Preto e a condição juvenil: uma interpretação das mudanças a partir dos mapas mentais

A partir dos mapas dos anos de 2010 e 2014 (FIG. 2; 3; 4; 5; 6; 7; 8; 9; 10; 11; 12; 13), os jovens-adolescentes apontaram quais os lugares que mais frequentavam/frequentam ou mais gostavam/gostam em Barro Preto. Essa relação de uso dos espaços da comunidade na infância e na juventude sofreu alteração e, para fins de análise, catalogamo-nos como: novos locais, locais ressignificados, locais abandonados, locais substituídos e manutenção de locais. Cabe aqui anteciparmos ainda que as experiências realizadas pelos sujeitos, em relação a esses lugares, impossibilitaram-nos construirmos e enxergarmos um quadro homogêneo sobre tal evento. O que temos visto é que individualmente os jovens-adolescentes constroem formas e elegem lugares diferentemente do que esperamos, de forma coletiva.

Novos locais são aqueles que passam a ser de interesse exclusivamente de uma etapa da vida, no caso da juventude. Como exemplo, citamos o ateliê que oferece aprendizado e possibilidade de renda e que, por sua vez, já existia durante a infância desses sujeitos, contudo, só agora lhes é interessante¹⁰⁹. Todavia há novos locais que passaram a manter o objetivo da etapa da infância. Isso ocorre com Amira, que passou a frequentar outro local, na verdade, outra rua, mas com o mesmo objetivo: local de encontro entre

¹⁰⁹Izadora é a única participante da pesquisa que frequentou o ateliê na infância. Cabe observação que o mesmo está situado a poucos metros de sua casa.

colegas, ou seja, baseando-se no potencial de amizade, enquanto forma de acolhimento, quer na infância, quer na juventude.

Os locais **ressignificados** decorrem da continua presença/frequência dos jovens-adolescentes aos mesmos lugares da infância, no entanto, configurando-os com uma nova funcionalidade. São exemplos de espaços ressignificados, pela juventude, a igreja e a escola local. Tanto uma quanto outra abrigam atividades do grupo de jovens e pastoral da infância missionária. Observamos se antes os jovens-adolescentes iam à escola local para estudar, em 2014, a frequentam para reuniões de suas atividades sócio-religiosas.

Mas há lugares que consideramos **abandonados**, no sentido que não são mais frequentes as visitas dos jovens-adolescentes a tais lugares. Citamos aqui a casa dos avós, a quadra e a cachoeira que fica próxima à comunidade, outrora importantes na infância da maioria, em 2014, menos frequentes na vida desses jovens. Notadamente em função dos compromissos diários, mas também devido a novos interesses dos jovens por outros lugares.

Nesse sentido, os locais **abandonados** podem ser seguidos por uma **substituição**, como o caso da quadra substituída pelo campo de futebol, devido à presença de pessoas de fora da comunidade que fazem uso de drogas ilícitas na quadra. Se para Lui, há substituição da quadra pelo campo de futebol, como relatado pelo jovem-adolescente, observamos que essa substituição não aparece em seu mapa mental. Ao contrário, segundo o jovem, o único ícone que se manteve na imagem, como já colocado, foi “só a quadra”. O que configura que, mesmo que seja um local não mais frequentado por ele, o fato de tê-la desenhado na imagem de 2014 significa que a quadra ainda evoca sentimentos que se associam ao seu desejo, de que essa seja revitalizada, ou seja, reformada e devolvida a seus habitantes, conforme colocado para a pesquisa.

Contudo, se há lugares que são diferentes, mas são escolhidos para mesmo objetivo, gerando aí uma categoria de novos locais com mesmo objetivo, há ainda os mesmos lugares com os mesmos objetivos que denominamos como de **continuidade** dos lugares. Latifah relata a frequência de lugares que atravessam as duas fases de sua vida: as casas de colegas que conviveram com ela na infância quanto na juventude.

A seguir realizamos uma síntese dos relatos dos jovens-adolescentes e as categorias/relações desses com os lugares eleitos nas etapas da infância e juventude (QUADRO 11).

Quadro 11: Relação dos jovens-adolescentes entrevistados com os lugares da Comunidade que costumavam/costumam frequentar

Jovens-adolescentes entrevistados	Lugares frequentados na Comunidade do Barro Preto		Resultado
	Infância	Juventude	
Amira	Rua Deus é Amor	Rua Grotá	Novos locais com manutenção do objetivo
Lui	Cachoeira e quadra	Igreja e Campo de futebol	Substituição dos lugares
Dalila	Casa dos avós, quadra, cachoeira e igreja	Ateliê e igreja	Abandono, novos locais e ressignificação.
Zahra	Escola local, igreja, ateliê e quadra	Escola local, igreja, ateliê e quadra	Ressignificação dos locais
Latifah	Igreja, quadra e casa das colegas	Igreja e casa das colegas	Ressignificação, abandono e continuidade
Radhiya	Cachoeira, escola local, casa da avó	Escola local, igreja, ateliê e quadra	Abandono e ressignificação

Fonte: dados da pesquisa

Nota: Dados gerados a partir de entrevista focal (individual). Setembro/2014

Embora se tenha buscado aqui categorias homogêneas, acreditamos que o processo de individuação teve grande destaque/repercussão, dada às diferentes experiências dos jovens-adolescentes com os diferentes locais em Barro Preto. Essa dificuldade em encontrar algo e ideias em comum é menor, por exemplo, ao se discorrer sobre as mudanças, os projetos e os desafios colocados a respeito do território de origem. Sobre as mudanças ocorridas, a partir da leitura dos mapas de 2010 e 2014, seguimos abaixo com um quadro-resumo (QUADRO 12).

Quadro 12: Elementos da paisagem – comparação entre mapas (2010 e 2014)

Nome dos entrevistados	Comparação entre mapas (2010 e 2014)	
	Semelhança	Diferença
Amira	Igreja e quadra	Cor e traçado das casas
Lui	Quadra	Novas dimensões para casas e quadra
Dalila*	Igreja e cachoeira	Quadra
Zahra	Quadra, igreja, cachoeira e mercearia	Cor e aumento do número de casas
Latifah	Quadra e igreja	Cor e traçado das casas
Radhiya	Cerca, igreja e cana	Cor e aumento no número de casas

Fonte: autoria própria.

Nota: Baseado em respostas dos entrevistados. Dalila não participou das discussões após a confecção dos mapas mentais.

A principal semelhança apontada (QUADRO 12), a partir dos mapas e da interpretação dos jovens-adolescentes, é que a quadra e a igreja são elementos que compõem a paisagem de Barro Preto em maior significação, na infância e na juventude. Já a principal diferença esteve na cor das casas, seguido por um novo traçado nos desenhos, que diz respeito à aparência e à forma de construção, bem como o aumento no número de casas na comunidade.

Sobre a semelhança, o ícone igreja, no contexto de ‘relação com os lugares da comunidade’, foi denominada como local ressignificado. Uma vez que se configura enquanto local que abrigou distintas funcionalidades para as duas etapas da vida dos participantes desta pesquisa. Portanto, a permanência desse ícone nas duas imagens (2010-2014) diz respeito também de sua importância para esses sujeitos no passado e no presente. Há ainda de considerarmos que todos os jovens-adolescentes desta pesquisa se

declararam católicos, o que também não inviabilizou a presença de ícones de igrejas protestantes. Ou seja, a igreja é uma instituição importante independente da crença dos jovens que participaram da pesquisa.

Já a quadra foi elemento que somou maior significação na infância da maioria das dezessete crianças entrevistadas em pesquisa anterior (ALVES, 2012) e também aqui na infância de Lui, Dalila, Zahra e Latifah, igualmente maioria dos participantes da atual pesquisa. Contudo, nessa nova etapa da vida, a mesma é frequentada apenas por duas das participantes da pesquisa: Radhiya e Zahra, para a atividade de futsal. Ainda sim, é importante observar que a quadra faz parte da imagem e sonho de Lui. Enquanto sonho é desejo do jovem-adolescente que a mesma seja, como já dito, revitalizada. Enquanto local de lazer, a quadra foi construída em 2008, fazendo parte das ações empreendidas pós-certificação da comunidade, e já passou por reforma. Destacamos que, embora não mencionada por todos participantes, a quadra faz parte de todas as imagens produzidas no ano de 2014, se configurando ainda enquanto local de relevância, por parte dos participantes da pesquisa, na constituição do território.

Em relação às diferenças, observadas na comparação dos mapas, o destaque é visível em todas as imagens: as casas receberam nos últimos anos um maior investimento¹¹⁰. Desde a cor da pintura das casas, seguido por um novo traçado nos desenhos (sobre a aparência e forma de construção), ao aumento do número de casas em Barro Preto. Uma mudança de fato visível para quem esteve na comunidade antes de 2012 (último campo da pesquisa anterior). A imagem das casas diz respeito à melhoria das condições de vida a julgar pela recente canalização de água, ainda não tratada. Construções de dois andares e a ocupação de margens do córrego local fazem parte da realidade de Barro Preto, que, por sua vez, não possui ainda previsão de titulação do território. Como já apontado pelos jovens-adolescentes, a comunidade de Barro Preto vive cercada de

¹¹⁰A pesquisa não identificou se a melhoria das casas derivou dos programas sociais decorrentes da certificação da comunidade enquanto quilombola. Após a etapa de reconhecimento, a comunidade tem a oportunidade de receber políticas públicas específicas para o segmento em questão e que abrangem diversos órgãos institucionais. Na esfera federal, os ministérios da Saúde, da Educação, da Cultura, do Meio Ambiente, de Minas e Energia, do Desenvolvimento Agrário, do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, além de órgãos como a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir), a Fundação Cultural Palmares, o INCRA e a Fundação Nacional de Saúde (Funasa) atuam diretamente nas localidades ou através de convênios com governos estaduais e municipais (ALVES, 2012).

vastas áreas de terras, mas está impossibilitada até mesmo de implementar plantações para seu sustento e geração de renda, salvo pequena plantação nos quintais¹¹¹.

A respeito das novas imagens produzidas pelo grupo em 2014, os jovens-adolescentes foram convidados a darem um título para sua produção. Para Amira, o título ‘Meu lugar’ teve por intenção refletir sobre seu pertencimento e local de aprendizado “foi aqui que eu cresci, aprendi várias coisas [...]” e Dalila compartilha dessa identificação nomeando seu mapa como “Minha comunidade”. Já Zahra buscou afirmar que sua comunidade tem “história”, mas Radhiya afirmou também que há “mudança”, “do tempo de antigamente para cá”. Essas mudanças podem ser vistas do ponto de vista evolutivo para Lui. Como já colocado, rotina e progresso, as mudanças pelo ponto de vista dos jovens de Barro Preto são vistas como uma oportunidade para uma sobrevivência melhorada (LEROI-GOURHAN, 1964-65, p.24 *apud* LE GOFF, 1994).

Os jovens-adolescentes, a partir dos títulos, atribuíram sua relação com os lugares e as mudanças, nesse sentido, o pertencimento à Barro Preto ganha relevância nessa identificação; já os mapas mentais serviram como “estímulo poderoso para a memória e a construção da identidade” (SEEMAMN, 2002, p. 48). Isso porque os mapas articularam as experiências dos participantes da pesquisa enquanto “um memorando que prescreve ações” (CERTEAU, 1998, p. 206). O que possibilitou a discussão sobre as ações que ocorrem no lugar onde ocorrem as práticas, as experiências cotidianas. A própria constituição das memórias dos jovens-adolescentes, que são herdadas e vividas (POLLAK, 1989; 1992; HALBWACHS, 1990), quando desenhadas em formato de mapas, aproxima-nos daquilo que é de extrema importância no território para esses e demais moradores.

A igreja e a quadra que nos parecem informar pouco sobre as mudanças, já que são ícones semelhantes nas duas imagens, informam as microrrelações de poder (FOUCAULT, 2003) entre estes espaços e os participantes da pesquisa. Como exemplo, vimos como é indissociável a relação de Lui e a quadra, à entrada de estranhos e o uso

¹¹¹ Em relação ao projeto de construção de casas populares através do Programa Nacional de Habitação Rural que se insere no Programa federal Minha Casa minha Vida, a previsão é de construção de até cinquenta casas na localidade. No entanto, os imóveis são direcionados para as famílias que vivem da agricultura familiar, o que de fato são poucos, já que com a perda considerável do território, a maioria das famílias sobrevive de trabalho realizado fora de Barro Preto. Para mais informações, ver: http://asnoticiasonline.com.br/pg.php?id_cat=56&&id=4220.

de drogas. Entre Zahra, a igreja e os trabalhos sócio-religiosos que a mesma desenvolve. Até mesmo o ateliê, enquanto um novo local em Barro Preto, cumpre a função de enaltecer, reconhecer, o que é ímpar de uma cultura. Além disso, a maneira como os jovens se aproximam desses saberes e os apresentam com orgulho não é uma relação apolítica. O que estaria por de trás das cores das casas de Barro Preto? Seus moradores e cada um desses jovens-adolescentes. Eles constroem sonhos/desejos/projetos que seus pais não puderam realizar ou, pelo menos, idealizar.

Abaixo, continuamos com a discussão sobre as mudanças porque elas não se encerraram com os mapas, na verdade, esse suporte provocou uma intensa discussão. O que Pollak (1992) definiria como pontos de contato entre imagens e os sentimentos de um mesmo grupo a respeito do lugar.

4.2.2 Percepções dos jovens-adolescentes sobre as mudanças em Barro Preto: pós-suporte dos mapas

A discussão sobre as mudanças continuaram no interior do grupo, desvinculando-se dos suportes da memória, no caso, os mapas mentais. O grupo segue a discussão com suas observações sobre as transformações ocorridas na comunidade. E não será demais destacarmos que suas memórias carregam nostalgias pelo que era antes, mas paulatinamente desejo de mudanças.

Por mudanças, Dalila considerou, em entrevista individual¹¹², “que antes não tinha bar [...] agora tá tendo muitos bares aqui. Não tinha o ateliê, foi tendo também. A quadra também não tinha e agora tá tendo. Quando indagada sobre a construção da quadra, a mesma afirma que “não [se lembra] muito. Mas, pintando, eu lembro”. Embora não se recorde da construção, Dalila entende que essa foi uma mudança significativa, entendendo que a quadra não fazia parte da realidade de Barro Preto no passado.

Latifah coloca suas impressões sobre as mudanças: “No meu ponto de vista é que aumentaram os bares, barulho demais [...]”. Sua percepção de mudança é colocada sob duas óticas, pela mudança física, objetiva pelo aumento de bares, mas também subjetiva

¹¹² As observações que se seguem foram todas construídas na atividade de discussão, coletiva, pós-confecção dos mapas. Salvo impressões de Brenda que foram colocadas em entrevista individual.

pela sensação de que há mais barulho que outrora na comunidade. De acordo com Latifah, o barulho “incomoda demais”. O grupo relembra o silêncio e o evocam com ares nostálgicos de um passado remoto.

Radhiya, por sua vez, coloca outra observação, agora nas relações entre os moradores e o aumento do número de bares. Para a jovem-adolescente, há “muita fofoca, muita bagunça” no ambiente formado pelos bares, “e isso é que provoca a briga”. Já Zahra apresenta outro tipo de conflito e o considera mais preocupante: “O que atrapalha mesmo é as drogas”. Quando indagados sobre o assunto, o grupo coloca que “antes não tinha isso aqui não” e fica na dúvida se realmente não tinha. Confunde o passado dos seus pais com os seus. Enfim, conclui, “se antes tinha, até então, a gente não tinha visto não.”

Uma pertinente colocação foi compartilhada pelo grupo. De acordo com Zahra, podemos considerar as mudanças a partir de dois tipos: as benéficas e as prejudiciais à comunidade. Ao tratarem daquelas que são consideradas positivas, Zahra explica: “De melhor foi eles consertarem a estrada, né? Porque antes a gente tinha que andar a pé”. E Latifah complementa: “Antes tinha o escolar, mas, porém, a estrada era muito ruim e quando chovia a gente tinha que andar certas distância até aqui. [...] O ônibus não tinha como subir, então tinha que descer onde que o ônibus parava e subir a pé até as casas ou descer.” Nesse momento, há uma acalorada discussão sobre essa que se tornou uma pertinente mudança para o bem-estar daqueles jovens-adolescentes.

Amira trouxe para o grupo sua percepção de mudança. Para a jovem-adolescente, “a escola [local] melhorou bastante, pois antes não tinha uma turma que tem aula o dia inteiro, antes não tinha”. Lui participa confirmando que se trata da escola integrada. Quando perguntados se falavam da melhoria do ensino ou da estrutura da escola (já apresentada por Radhiya), Lui apenas responde com um “é”, refere-se ao ensino.

Ao falarem das mudanças os jovens-adolescentes discorriam ora de um passado vivido (com a construção da quadra e ateliê), mas também supostamente não vivido (um Barro Preto mais tranquilo, ainda não tão conhecido e nem tão visitada), mas que se confunde com o vivido. Observamos que os jovens falam com entusiasmos das mudanças que

provocaram melhorias no deslocamento, por exemplo, mas organizam os bares, enquanto entidades que promovem confusão no interior da comunidade.

Contudo, interessa-nos também apresentar os projetos que os jovens-adolescentes apresentaram para Barro Preto, ao final da discussão sobre as mudanças, um deles ressaltou a necessidade de construção de um posto de saúde. Os jovens-adolescentes afirmam que “tá na luta querendo fazer” em Barro Preto. Observamos que falar das mudanças ocorridas é falar também de projetos, um imaginário de futuro.

4.3 RECONHECIMENTO E SONHOS COLETIVOS: PROJETOS DE E PARA BARRO PRETO

A partir da atividade *Árvore dos Sonhos*, foi possível elencar quais os projetos que os jovens-adolescentes compartilham sobre seu lugar de vivência. Interessava também sabermos se é um sonho ligado a certa etapa da vida(juventude) ou vivenciada pela comunidade. De todo modo, um projeto de Barro Preto, que por ser compartilhado pela memória coletiva, deva ser lido enquanto um projeto de Barro Preto e menos para Barro Preto.

Radhiya iniciou essa parte da atividade indicando a necessidade de “ter aula de computação” e completa “pra mim é ter um clube com tudo que a gente possa fazer”. Nesse momento, todos do grupo contestavam a impossibilidade, já que Barro Preto está com o território reduzido, se comparado com seu passado. Radhiya respondeu dizendo que “é só comprar”. Apesar do barulho que a colocação da jovem causou, foi possível observar que havia consenso em relação à falta de terra coletiva dentro de Barro Preto, um local comum, em que pudessem fazer tal investimento. Ignorando os colegas, Radhiya insistiu: “pra mim é ter um clube com tudo que a gente possa fazer. Ter pessoas conscientes, ter vários pontos turísticos.”¹¹³. E explica que “tem muita pessoa usando droga e briga demais. Aí, tem que ter consciência para parar.”

¹¹³É relevante observar que Rosiane talvez seja a única dos jovens-adolescentes entrevistados a já ter participado de encontros sobre comunidades quilombolas e sua fala se aproxima muito de uma ação de interesse público denominado “Ponto de Cultura”. Este é instalado em comunidades tradicionais enquanto ponto de atração turística.

Era sábado de manhã, o som externo, quase uma disputa entre gêneros musicais (sertanejo e funk), paralisou a discussão que o grupo realizava. Era tão alto o som que todos ficaram se entreolhando. Entretanto, Amira, interessada em continuar as colocações sobre os sonhos, lançou o seu: “Meu sonho para Barro Preto é conservar a nossa cultura para que no futuro nossos filhos possam conhecer a nossa origem”. Nesse momento, não é demais retomarmos a origem dos projetos de promoção da identidade negra no ambiente escolar de Barro Preto. Esses tinham por mote a fala de professoras que conviviam com crianças que negavam seu pertencimento étnico-racial e diziam não gostar de sua cor. Naquela ocasião, os jovens-adolescentes eram crianças estudantes da escola local. Compreendemos que o sonho de Amirapode ser lido como resultado do autorreconhecimento da cultura de Barro Preto. Enfim, um reconhecimento que se lançou em diferentes esferas: na escola local e na comunidade, mas também no campo jurídico ao ser ratificado pela Fundação Cultural Palmares (MinC).

Já Dalila afirmou que seu sonho para Barro Preto é “[...]fazer uma área de lazer e resgatar mais e mais o grupo”. O grupo a que Dalila se refere é o Grupo de Percussão e Dança Mãe África, também chamado de Grupo Folclórico Mãe África, cujos participantes são crianças e adolescentes. Todos os jovens-adolescentes desta pesquisa já participaram ou ainda participam desse grupo. Latifah, em outra ocasião, destacou que o grupo “tá acontecendo! Mas, tipo assim, não tem muita animação como era antes”, daí a justificativa de Dalila sonhar com a recuperação do grupo, ou seja, vê-lo mais ativo.

O orgulho, que Amira e Dalila compartilham com o grupo, é reiterado por Latifah: “O meu sonho é resgatar o museu. E o outro, daqui [de Barro Preto] é terminar de construir o centro comunitário para ter espaço para o médico atender.” Aqui cabem duas observações a princípio: o sonho de resgatar o museu, que Latifah considera pessoal, na verdade, pode ser considerado um projeto coletivo, fruto das aspirações daqueles que vivenciaram essa guinada na cultura de Barro Preto, que sai da invisibilidade (na região) ao promover a valorização e socialização de sua memória e saberes. Outra jovem-adolescente, a Radhiya, em outro momento, lamentou: “O museu foi retirado [da escola], eu achava muito legal, mas ele foi retirado não sei por quê.” E completa dizendo que: “ele tá desmontado. As coisas antigas tá tudo num canto”.

Mas, quando a jovem fala do seu desejo de resgatar o museu, nossa segunda observação, ela o coloca discursivamente na dimensão pessoal, já que o sonho de Barro Preto é, na verdade, do seu ponto de vista, terminar o centro comunitário. Nesse sentido, embora o centro comunitário seja importante e ela o considera, o museu é na verdade, igualmente importante, contudo não é considerado automaticamente como relevante para a sua comunidade, afinal, esta nem havia começado uma obra para guardar os objetos de sua memória coletiva.

Zahra, por sua vez, revela que “o sonho de Barro Preto é ter mais oportunidades. E o sonho que [...] eles já realizaram é valorizar sua cultura”. Notamos que Zahra faz uma importante colocação em relação ao reconhecimento de Barro Preto. Se concordarmos que o reconhecimento se baseia apenas no caráter identitário, poderíamos dizer que o mesmo estaria encerrado com o movimento de afirmação das identidades negra e quilombola, a partir da recuperação de suas danças, cantigas, festas e apresentações culturais. Todavia, é possível refletirmos sobre uma satisfação que não se completa, falta algo mais, cabe lembrarmos que Zahra nos chamou atenção ao fato de que na escola há brincadeiras que hierarquizam as comunidades em mais ou menos desenvolvidas. Entendemos assim que é na relação com o Outro, o de fora, ou ainda, o entorno, é que tecemos opinião sobre nossas faltas.

Nesse caso, estamos falando do caráter material, pois Barro Preto ainda sonha com “mais oportunidades”. Portanto, mais do que autorreconhecimento, movimento importante na luta por reconhecimento, Barro Preto necessita de condições materiais para o bem-estar de seus viventes, especialmente na “área de trabalho”, conforme relato de Zahra. Isso nos faz refletir que é necessária a oportunidade de trabalho para vivenciar o reconhecimento conquistado na esfera cultural, é preciso condições materiais para permanecer em Barro Preto.

Radhiya havia colocado a importância da aula de computação, mas Zahra explica a necessidade de computadores:

Eu acho que [dá] para melhorar mais, como é que chama aí? O telecomunicação lá em baixo. É telecentro, [...] acho que precisa muito dele também [...] Computadores! Eu acho que assim, algumas pessoas saem daqui para fazer trabalho lá em Santa Maria. Aí eu acho

muito complicado também. Aí tendo [computadores] na comunidade, fica mais fácil.

Zahra discorre sobre uma necessidade de haver computadores e internet para realização de trabalhos, que certamente podem ser escolares ou não. Lui também recupera a dimensão material do reconhecimento dizendo: “Sonho para Barro Preto ter um posto de saúde, asfaltar a estrada lá em baixo, reformar a quadra, colocar grama no campo e fazer uma área de saúde aqui para a comunidade”. Entranto, o jovem-adolescente avança na discussão no sentido de que, para além do trabalho (oportunidades), é preciso saúde, então materializado com local para atendimento médico, bem como lazer, com qualidade.

Assim como Dalila e Lui, a jovem-adolescente Radhiya também trouxe informações a respeito do lazer em Barro Preto e explica que é preciso “um lugar para festa também! Só a quadra que outros tinha para fazer festa. E [...] na escola”. A jovem relembra que a quadra já foi usada como local para festas, assim como a escola tem sido palco para quase tudo da comunidade: aulas, obviamente, mas também festas escolares e da comunidade, reuniões políticas, eventos e local de recebimento dos visitantes, a exemplo, nós pesquisadores. É na escola local que está o museu desativado, mas também foi na escola de Barro Preto que o projeto de valorização da cultura local ganhou força e participação da comunidade.

Escola essa que ainda é local ressignificado para seus ex-alunos, agora estudantes “da rua”, como colocam seus moradores. E tem sido na rua, na escola localizada no centro de Santa Maria de Itabira, que os participantes desta pesquisa entram em contato com o Outro. Tem sido também por lá que a juventude-adolescente de Barro Preto constrói sua alteridade e autonomia em contato com o diverso. Mas é vivendo em Barro Preto que os participantes desta pesquisa reconhecem seu território de origem, suas faltas, seus limites, suas possibilidades e projetos. Esse grupo que se formou em torno desta pesquisa nos informa que nem tudo é só cultura; é cultura, mas também é melhoria das condições de vida e que cada indivíduo transita e vive Barro Preto de maneira única, no espaço e no tempo.

A seguir sintetizamos no quadro 13 as informações sobre os sonhos/projetos que os jovens-adolescentes desta pesquisa elencaram para a Comunidade de Barro Preto:

Quadro 13: Sonhos/projetos citados pelos jovens-adolescentes da Comunidade de Barro Preto

Sonhos/projetos citados pelos jovens-adolescentes da Comunidade de Barro Preto	
Área de investimento	Projetos coletivos
Cultura	Retomada do museu e incentivo ao Grupo Folclórico Mãe África
Educação	Aula de computação. Funcionamento pleno do Telecentro
Geração de renda	Turismo local
Infraestrutura	Melhoria das ruas de Barro Preto
Lazer	Clube, reforma da quadra, gramado no campo
Saúde	Término da construção da sede para atendimento médico
Segurança	Posto policial
Trabalho	Oferta no local
Transporte	Transporte público entre comunidades e asfalto na estrada

Fonte: dados da pesquisa.

As áreas de cultura, educação, geração de renda, infraestrutura, lazer, saúde, segurança, trabalho e transporte se aproximaram em grande medida às demandas próprias do território, notadamente compartilhadas pelo mundo adulto, mas não restrito a esta etapa da vida. Cabe destaque o fato de que os jovens-adolescentes compreendem que “está na

luta querendo fazer” significa que “é porque todos precisam”, logo não é uma luta de um grupo no interior da comunidade, mas de todos para o bem viver.

Contudo, destacamos aqueles projetos que consideramos próprios de uma etapa da vida: a juventude (QUADRO 13). Mas não uma juventude qualquer, esta que se inicia em Barro Preto. Nesse sentido, a área de cultura foi inserida como projeto coletivo da comunidade por ser o museu um patrimônio de todos, mas especialmente das crianças e adultos ex-estudantes da escola local que colaboraram para sua construção. Contudo, ao discorrerem sobre a importância de retomar com mais energia O Grupo Folclórico Mãe África, vimos aqui uma demanda própria para juventude-adolescente. Talvez porque o grupo cultural dos adultos esteja mais organizado sob o ponto de vista dos participantes desta pesquisa ou mesmo porque reconhecem a relevância desse Grupo por se tratar de uma experiência por todos eles compartilhada.

No campo da educação, compreendemos que o funcionamento do Telecentro é uma oportunidade aos estudantes de Barro Preto realizarem suas pesquisas/trabalhos escolares, bem como local de aprendizagem sobre o mundo virtual, próprio da modernidade. Não foi identificado aqui um uso exclusivo para jovens, mas sua importância para este público em idade escolar. Notamos que é desejo do grupo está bem informado e atualizado sobre informática e as ferramentas próprias dessa área e se justifica, notadamente no ensino superior, quando compreendemos que os sonhos pessoais da maioria são de continuidade dos estudos.

Os transportes fazem parte também do contexto escolar, uma vez que participantes da pesquisa acreditam que a ausência de transporte público entre as comunidades é uma barreira para que os colegas de sala de aula conheçam as diferentes realidades territoriais de seu município. Com o transporte, acredita Radhiya, haveria maior cooperação nas trocas de experiências e de aprendizagens uns sobre os outros. Mas o transporte envolve melhoria das estradas, no caso, os jovens apontam tal necessidade na estrada que dá entrada à Barro Preto, trecho ainda não calçado. Não desconsideramos ainda que todos os participantes usam diariamente o transporte escolar.

Decidimos encerrar com o lazer, não porque parece ser próprio da juventude, mas porque nos parece oportuno que essa dimensão seja elementar em qualquer etapa da

vida. Contudo, é no meio rural e em locais com baixas condições de vida, que o lazer é substituído pela necessidade de trabalho. Quando o campo de possibilidades é limitado e os sonhos são deixados no travesseiro, isso quando possíveis. Os jovens-adolescentes de Barro Preto, ainda sim, já dão provas que suas condições de vida são melhores que de seus pais, avós e bisavós, a julgar pela melhoria da infra-estrutura da comunidade, pelos sonhos pessoais e projetos que constroem para Barro Preto. Todos com uma visão política mais ampliada demonstraram conhecimento sobre si e sua comunidade.

Os seis jovens-adolescentes que participaram desta pesquisa são importantes portadores da memória de Barro Preto. Em sua relação com o lugar, com as pessoas, as identidades e a cultura local, eles evidenciaram sua maior herança: a memória coletiva. Nessa relação entre memória e lugar, eles recordaram um discurso, uma ideia (YATES, 1966 *apud* CALANDRO, PEZZATO, 2014) das gerações passadas: a cultura deve continuar pulsando, viva e renovada entre os moradores. Ora uma memória nostálgica porque recorda do antes com saudades, por exemplo, da ausência de tanto barulho, mas acima de tudo, consciente das mudanças e desejosa de mudanças que se configurem por um bem viver em comunidade.

É conhecendo a história da comunidade que crianças e jovens tomam consciência de um passado comum, de antepassados que viveram mudanças e narraram suas experiências a outras gerações. Nessa tessitura, articulam-se memórias coletivas e se fortalece o sentido da identidade (KESSEL, 2003, p. 128 *apud* JESUS, 2014) e sentimento de pertencimento. Contudo, precisamos destacar que a herança que esses jovens-adolescentes recebem não é um barro já moldado, ele pode ser modelado, renovado. A própria memória coletiva não é imutável.

A suspeita dos idosos e adultos de que os jovens e adolescentes não desejam manter a cultura local, não reconhecem seu valor ou não se prestam ao exercício de valorizá-la foi problematizada nesta pesquisa. Contudo, talvez não estejam os mais velhos compreendendo a forma como os jovens-adolescentes buscam vivenciar, manter e renovar a cultura local. Compreendemos que é desejo das gerações mais novas serem reconhecidas em suas habilidades e saberes próprios de seu grupo, desejo de autorrealização (HONNETH, 2003), mas não somente dentro da comunidade, e também na escola, nas ruas de Santa Maria de Itabira, nas apresentações culturais, nas escolhas e

na vida. O autorreconhecimento identitário não pode ser um fim nele mesmo, ele serve antes de tudo como forma de luta por mais dignidade.

Mas o que os idosos não compreendem são os meios que os jovens escolheram para manter e valorizar sua cultura. Como os próprios jovens-adolescentes disseram: “Eles já realizaram.” A partir desta pesquisa, visualizamos a estratégia de se manter a luta por reconhecimento por meio do museu que comporte lembranças de seus antepassados; um ateliê que não deixa morrer os saberes artesanais de Barro Preto; as festas da comunidade que dialogando com a rede municipal de ensino possibilita a vinda de estudantes/moradores de outras localidades para conhecer danças, músicas, culinária e conhecimentos do grupo; através de apresentações culturais do Grupo Folclórico Mãe África, que viaja para diferentes municípios. É apresentando a sua cultura que os jovens-adolescentes de Barro Preto decidiram viver sua cultura e reconhecer que existem tantas outras em diferentes partes do mundo, a ponto de ser desejo/projeto de muitos deles, também conhecê-las fora de nosso país.

Acreditamos que esta nova geração, pós-reconhecimento jurídico de sua origem, nunca esteve tão consciente da importância de valorizar um saber próprio de seu povo. Isso porque são eles experiências vivas de que o reconhecimento pode modificar a autoestima individual e coletiva de um grupo. O conflito geracional, entre jovens e velhos, existe desde os tempos imemoriais (JESUS, 2014). Os jovens-adolescentes de Barro Preto não têm medo do novo e desafiam manter sua cultura sem, no entanto, congelá-la. Aceitam as mudanças, ao mesmo tempo, vivem sua cultura, vivem uma memória coletiva, conscientes dos limites e desafios de seu território e miram no futuro como forma de melhorar suas condições materiais.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa buscou compreender como as mudanças ocorridas num território quilombola, pós-processo de autorreconhecimento e certificação expedida pela FCP, são percebidas por jovens-moradores. Enquanto uma investigação de continuidade, o trabalho ocorreu com a contribuição de seis jovens-adolescentes, que também participaram da primeira fase quando ainda eram crianças no ano de 2010. A escolha desses jovens se baseou em seus interesses ao serem procurados. Por fim, selecionamos aqueles cujos mapas mentais da comunidade de origem somaram um importante número de informações a serem exploradas pelos próprios sujeitos no desenvolvimento desta atividade.

A intenção foi investigar campos de pesquisa pouco articulados: teoria do reconhecimento, comunidade quilombola, juventude, projeto de vida e memória coletiva entre jovens. Já a ideia central foi apresentar as mudanças ocorridas em Barro Preto, a partir de imagens produzidas pelos próprios participantes no ano de 2010 em comparação com as confeccionadas no ano de 2014, mas, sobretudo, observamos como tais mudanças interferem nos projetos de vida desses jovens-adolescentes e nos projetos da própria comunidade quilombola de Barro Preto.

Nesse sentido, encontramos uma forte relação entre a identidade juvenil quilombola e a percepção, também desejo, de mudanças no território de origem, por parte dos jovens-adolescentes entrevistados. Um dos depoimentos que ilustra alguns achados desta pesquisa foi a seguinte frase: “Conservar nossa cultura para que nossos filhos possam conhecer a nossa origem.”. Seu conteúdo é importante porque rompe com o imaginário social de que jovens não se preocupam com a cultura herdada (uma suspeita dos mais velhos em Barro Preto). Pelo contrário, tecemos considerações que nos permitem compreender a importância do contexto de autorreconhecimento identitário e reconhecimento jurídico na formulação de um modo próprio, entre os jovens-adolescentes, de conceber e criar meios (diferentes dos adultos de sua comunidade) para manutenção de sua cultura no presente e no futuro.

Para compreensão desse contexto, aproximamo-nos daquele que foi o primeiro campo a ser estudado neste trabalho: o da teoria crítica do reconhecimento, que se expressa em

bases intersubjetivas, através de seus principais expoentes, os filósofos Charles Taylor e Axel Honneth e a cientista política Nancy Fraser. Mesmo que sejam representantes do hemisfério norte, conseguimos com esses autores as contribuições para se pensar as lutas por reconhecimento, no território brasileiro com as comunidades quilombolas.

A partir das reflexões em Honneth (2003), observamos que os jovens-adolescentes de Barro Preto se percebem reconhecidos quando experimentam uma autorrelação positiva com os seus parceiros de interação. O que pôde ser identificado na relação de algumas jovens-adolescentes com os colegas de escola (situada fora da comunidade), que, por sua vez, desejam conhecer Barro Preto. De acordo com Honneth (2003), essa interação se inicia vinculada à esfera privada, família e amigos, mas em contínua reprodução na esfera pública, nas instituições e meios jurídicos através da ideia de autorrealização. Até mesmo a aprendizagem de um ofício, como citado pelos jovens-adolescentes a partir do ateliê situado em Barro Preto, confere a experiência de estima social, o que implica ser reconhecido a partir da capacidade de realização de um feito.

Além disso, destacamos que os padrões de desrespeito moral, como o racismo e a discriminação racial, vividos pelos moradores dessa comunidade e relatados pela moradora Maria Cruz em pesquisa anterior, são fontes de descontentamento que desencadeiam, por sua vez, as lutas por reconhecimento. É a partir da percepção de suas faltas, sejam elas materiais e/ou simbólicas, que os grupos se organizam em prol do reconhecimento. Dessa forma, o reconhecimento é uma necessidade humana.

Com Taylor (1993), absorvemos as contribuições sobre a superação monológica da identidade, que não é construída no isolamento. Mas, principalmente, o fato de que o reconhecimento se dá num processo permanente, em que os grupos podem se transformar reflexivamente. No estudo de caso, identificamos essa transformação no próprio autorreconhecimento quilombola (consciência de si e de sua identidade), que, por sua vez, alterou padrões de relação social, que identificamos a partir dos jovens-adolescentes: não por se preocuparem com a continuidade da cultura. Isto não nos apresenta como alteração de um padrão de relação, mas, sobretudo, por projetarem meios para sua continuidade renovada, diferentemente de como a cultura é vivida e recriada na comunidade por adultos e idosos.

Os jovens-adolescentes apontaram ferramentas como o turismo para geração de renda e permanência dos moradores; investimentos no infanto-juvenil Grupo Folclórico Mãe África; retomada do museu e o uso do ateliê para aprendizagem e mostra cultural de seu território. Então, todos os projetos para contínua valorização e perpetuação dos saberes locais, oriundos desse novo contexto social em Barro Preto, um novo padrão de relacionamento do jovem-adolescente com sua própria cultura que, em alguma medida, não é compreendido pelo mundo adulto.

Podemos ainda somar à ideia de alteração de padrões, a partir do autorreconhecimento quilombola, a compreensão honnethiana de aprendizagem sobre as normas. A norma instituída pelo Estado (certificação) e construída por seus agentes, não sem conflitos com os movimentos sociais, traz consigo a possibilidade dos sujeitos e seus grupos aprenderem sobre seus direitos. Então, não é demais dizer que a certificação — reconhecimento jurídico — não é um ato apenas burocrático, representa ampliação tanto do conteúdo material como alcance social do status de pessoa de direito (HONNETH, 2003). Os jovens-adolescentes apontaram essa ampliação do conteúdo material no aumento e na qualidade de construção das atuais moradias em Barro Preto, considerada por eles a principal mudança física na paisagem de sua comunidade. Assim como foi possível observar investimento público, enquanto direito, na construção e na reforma de uma quadra, no calçamento da rua principal e parte da estrada que dá acesso à comunidade.

Já com Fraser (2003; 2008), compreendemos que os projetos coletivos de melhoria da infraestrutura apontados pelos jovens-adolescentes podem ser interpretados distintamente na luta por reconhecimento. Ao menos analiticamente, a sua teoria bidimensional nos confere duas frentes nessa luta (leia-se, luta por *status*): Aquela vinculada aos projetos identitários, identificada como luta por reconhecimento de âmbito cultural, cujos projetos são de recuperação do museu e de incentivo ao Grupo Folclórico Mãe África e ateliê. E luta por redistribuição enquanto justiça social a partir de políticas públicas para sua comunidade de origem, tais como nas áreas de: educação (aula de computação no telecentro); geração de renda (turismo local); infraestrutura (melhoria das ruas e acesso à comunidade); lazer (clube, reformas da quadra e campo);

saúde (sede para atendimento médico); segurança (posto policial); trabalho (oferta no local); e transporte (público e entre comunidades)¹¹⁴.

Portanto, o reconhecimento de uma identidade cultural possibilita, a partir da melhora na autoestima do grupo, a construção de projetos coletivos de dignidade. Estes se baseiam no autorrespeito com interesses na ampliação das condições materiais e soluções para questões de redistribuição, como: a construção com recursos próprios (da comunidade) de uma sede (associação comunitária) para atendimento médico. Assim como as construções de casas de dois andares diante de uma experiência de confinamento territorial (e a necessidade de permanência de moradores que passam a constituir novas famílias), ainda que estas não sejam condições operacionalizadas pelo Estado. Isso significa que a luta por reconhecimento é ininterrupta, embora questões de valorização identitária, como colocado pelos jovens-adolescentes, já tenham avançado na comunidade.

No âmbito privado apontamos que a comunidade de Barro Preto sai de uma situação de vexação, vergonha de si e dos seus, para alcançar individual e coletivamente a autoconfiança em si e no mundo. O encorajamento afetivo desenvolvido pela escola local na construção de projetos de fortalecimento da identidade negra e quilombola no início dos anos 2000, acompanhado e produzido também pelas famílias da comunidade, em grande maneira, possibilita aos jovens-adolescentes de hoje falarem de sua comunidade com orgulho e conhecimento de seu território. Entretanto, como dito pela jovem-adolescente Radhiya: “Eu tenho vontade de conservar, mas aí não depende só de mim.”; podemos a partir da teoria crítica do reconhecimento afirmar que depende da contínua luta travada entre os moradores de Barro Preto e o Outro.

O Outro para a teoria do reconhecimento possui grande importância, pois somos reconhecimentos a partir de uma relação. Assim, consideramos o Outro como: o entorno e suas relações com as comunidades vizinhas; a escola local e de fora da comunidade, na implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, portanto, que respeite o pertencimento étnico-racial do

¹¹⁴ Observamos que, diferentemente dos adultos, os jovens-adolescentes não fizeram menção à possibilidade de se verem, ou verem os seus, enquanto representantes legítimos de Barro Preto com fins na paridade participativa proposta pela autora Fraser.

grupo; a prefeitura que pós-gestões não interrompa projetos de melhoria das condições de vida em Barro Preto, prezando pela implementação de políticas produzidas também em âmbito federal; o INCRA, então responsável pela titulação das terras e possibilidade de programas como ‘Minha casa minha vida’ sejam viabilizados; ou seja, a luta por reconhecimento é contínua pressão para que com o Outro se construa relações de respeito e justa promoção do bem viver. Desse modo, a articulação dos moradores com instituições como a Federação Estadual de Comunidades Quilombolas de Minas Gerais (N’GOLO), bem como participação em eventos da luta quilombola em nível local, regional e nacional possibilitam o que Honneth (2003) tem chamado de reconhecimento dos direitos, em que as relações intersubjetivas são tratadas de maneira mais ampla.

Nesse sentido, a luta dos jovens-adolescentes na escola de fora de seu território, permanece em profunda interação com o Outro em luta por reconhecimento. Nesta investigação, os participantes apresentaram as dificuldades e as ambiguidades de se viver uma identidade marcada por momentos de invisibilidade por parte dessa instituição escolar, bem como de conflitos narrados a partir de brigas, mas também orgulho justificado por várias participantes, por se virem dignas da estima dos outros que estão no espaço escolar; contudo essa singularidade de que tanto se orgulham surge apenas em momentos isolados do currículo escolar, em outras palavras, em algumas disciplinas. Identificamos a luta por reconhecimento na escola a partir de projetos desenhados pelos entrevistados para superação desses desafios. Um deles, o sonho de que um dia exista transporte para visitas orientadas que ressignifiquem a visão equivocada, que muitos estudantes não quilombolas possuem, acerca dessas comunidades tradicionais. É desconstruir o falso reconhecimento (TAYLOR, 1998).

Dentre as mudanças ocorridas em Barro Preto, além da alteração de padrões sociais colocados pelos jovens como nova forma de vivenciar e reverenciar sua cultura local (a partir do museu, do Grupo Folclórico Mãe África e do ateliê); temos ainda, os seus próprios projetos de vida que, dado a um novo campo de possibilidade, configuram-se como continuidade dos estudos: uma busca de autorrealização até então não experimentada por seus antepassados. Podemos afirmar que, se os projetos de vida se relacionam diretamente com os valores de um determinado grupo e tempo histórico (MACHADO, 2004), é bem verdade que as mudanças ocorridas, pós-certificação da comunidade de Barro Preto, estejam organizando o modo com que os jovens-

adolescentes se veem no mundo. Assim, o reconhecimento buscado pelos jovens-adolescentes de Barro Preto condiz com os valores de seu contexto histórico-cultural.

Dito isso, os projetos dos jovens-adolescentes de Barro Preto assumem uma importante relação com o contexto que estão vivendo e com o passado experimentado (VELHO, 2004) por seus pais e antecessores. Afinal, o incentivo simbólico que recebem para continuidade dos estudos diz respeito à crença, compartilhada por seus pais e familiares de que a Educação é possibilidade de melhoria das condições de vida; mas também da confiança que deriva do encorajamento afetivo para sua autorrealização (HONNETH, 2003). Portanto, enquanto regulador cultural, o projeto é uma realização pessoal, mas não exclusivo de cada um. Com isso, podemos afirmar que a pesquisa aponta o desejo também da comunidade que os jovens se permitam continuar os estudos.

Por fim, a tarefa central desta investigação e que não se esgota aqui: problematizar o que é ser um jovem quilombola, considerando o contexto de certificação da comunidade, que, por sua vez, ocorreu na infância desses jovens-adolescentes. Essa pesquisa, ao se lançar a tal finalidade e ao levá-la a campo, antecipou-se em compreender o histórico de ressignificação do conceito de comunidade quilombola, travada em arena jurídica, sobretudo pela antropologia, instituições governamentais e pelo movimento social negro e quilombola brasileiros. Contudo, o que os jovens-adolescentes nos trazem à tona foi justamente algo mais leve, algo vivido, mas não menos complexo. Então, antes de explicar o que foi considerado ‘ser jovem quilombola’, talvez seja mais interessante compreender quais são as experiências de um jovem quilombola.

De acordo com os entrevistados, um jovem quilombola precisa “conhecer a comunidade”, não necessariamente os locais físicos, as toponímias e as relações de parentesco entre os membros; seria isso, mas também, o seu cotidiano, em que ocorrem as trocas, os conflitos e as aprendizagens. Além disso, é preciso conhecer “a história passada”. Isso significa que o jovem quilombola precisa construir pertencimento com o lugar e com as pessoas, para que a memória coletiva, ou seja, a memória daquele grupo se confunda com a sua memória individual acerca do passado. Portanto, não é um conhecimento histórico e escrito, ele precisa ser um conhecimento vivido em grupo.

Ser “unido” faz parte também da vida de um jovem quilombola. Longe de idealizações, compreendemos a “união” colocada pelos jovens-adolescentes como aquela que diz respeito às práticas coletivas próprias de sua comunidade quilombola. É sabedoria do grupo se organizar para promover festas de casamento de um membro do grupo, ocasião que chega a dobrar o número da população local; “é participação” quando o jovem é responsável pela ornamentação das festas de Marujada de Santo Antônio e as mulheres pela fartura de alimentos; ou seja, o jovem quilombola aprende desde cedo que é importante ser “jovem unido” porque isto significa viver em comunidade, ou melhor, numa comunidade quilombola.

Nesse sentido, ser jovem quilombola é viver uma identidade que não é dada, ela tem de ser trabalhada na comunidade a partir de um processo de aprendizagem sobre seu pertencimento; lugar de vivência e também sobre si. Então ser jovem quilombola é “tipo uma cultura”, é fazer parte dela de tal maneira que “é ser a cultura”. Uma jovem ou um jovem quilombola que “se [reúne] para melhorar a comunidade”, inevitavelmente, preocupa-se e tem para si aquela cultura, tem orgulho de sua origem e poderá ter dificuldade em dizer o que é ser um jovem quilombola. Poderá responder um simples “é bom”, porque não é tarefa fácil explicar aquilo que está na ordem do vivido e dos sentimentos, embora o momento de entrevista seja uma pausa no cotidiano oportuna para se re-pensar as relações e experiências vividas (SCHIMITDT; MAHFOUD, 1993). Contudo, é comum nessa fase da juventude a existência de dúvidas e incertezas, de inseguranças em relação à própria identidade (DAYRELL, 2014).

Os jovens-adolescentes de Barro Preto, enquanto sujeitos de memórias, atualizam “impressões ou informações passadas, ou interpretadas como passadas” (SILVA, K; SILVA, M., 2006, p.419); conseguiram verbalizar sobre as mudanças ocorridas, os limites, os desafios e os projetos coletivos de seu território. Além disso, concluímos que as mudanças ocorridas no território têm a experiência da luta por reconhecimento: o resultado é serem eles mesmos, os jovens, também os “Guardiões da memória”. Afinal, não havia nada no conceito de memória que os impediam de serem assim tratados (JESUS, 2014). Eles já vivem uma memória de si, de Barro Preto sobre as mudanças, sobre como ver e viver a herança cultural. Nesse sentido, ser jovem quilombola é construir projetos para sua comunidade, é não ter medo das mudanças, ao contrário, é

desejá-las, é ver, nas mudanças, oportunidades para o bem viver; é “estar na luta” por reconhecimento.

Portanto, a experiência de viver o autorreconhecimento identitário entre os jovens-adolescentes quilombola de Barro Preto ampliou a busca por dignidade no presente, valorizou as tradições culturais dos antepassados, ao mesmo tempo em que criou novas formas de atualizar a cultura (imaterial) e se lança com projeções de bem viver (material): para que “nossos filhos possam conhecer a nossa origem”. Diferentemente do imaginário social de que os quilombolas estariam “congelados” no tempo, as mudanças aqui são processos que não devem ser negados, eles existem e, ao contrário, devem ser compreendidos enquanto direitos (ALVES, DEUS, GOMES, 2013).

Encerramos esta pesquisa, certos de que colaboramos para a ampliação da visão de juventude, enquanto fase de uma vida e não uma fase de preparação; bem como de quilombo, não como uma comunidade paralisada no tempo, arredia, fugitiva, mas em plena reconstrução de seus modos de ser, viver e fazer. Contudo, novas indagações surgiram ao longo desta pesquisa, então acreditamos serem interessantes novas investigações a respeito da relação entre: memória e juventude, assim como entre juventude quilombola e relações intergeracionais.

REFERÊNCIAS

ABRAGNANO, Nicola. *Dicionário de Filosofia*. Tradução de Alfredo Bosi. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ABREU, Maria Aparecida (Org.). *Redistribuição, Reconhecimento e Representação: diálogos sobre igualdade de gênero*. Capítulo 8 Entrevista com Nancy Fraser. Brasília: Ipea, 2011.

ACEVEDO, Cláudia Rosa. *Monografia no curso de administração*. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

ALMEIDA, Alfredo Berno de. Direitos Territoriais das Comunidades Negras Rurais: Os quilombos e as novas etnias. In: *Documentos do ISA*, n. 05, 1999, p. 206. Disponível em: <http://www.socioambiental.org/banco_imagens/pdfs/10104.pdf>. Acesso em: 23 jan. 2012.

ALVES, Aline N. Rodrigues; DEUS, José Antônio Souza de; GOMES, Nilma Lino. Comunidades Quilombolas: Uma possível interpretação do Lugar com o Uso de Mapas Mentais. In: OLIVEIRA, Gledson Ribeiro de; RAMOS, Jeannette Filomeno Pouchain; OKOUDOWA, Bruno et al. (Org.). *Cá e Acolá - Experiências e Debates Multiculturais*. Fortaleza: Editora UFC, v. 1, 2013. p. 27-57.

_____; DIAS, Fernanda Vasconcelos; COSTA, Heloíza. Módulo III: Juventudes e Relações Étnico-raciais. Curso de atualização EJA e Juventude Viva-JUVIVA, mar. a dez. 2014.

_____; GOMES; Nilma Lino. Contribuições da Lei 10.639/03 no autorreconhecimento quilombola: estudo de caso na comunidade de Barro Preto (MG). In: OLIVEIRA, Julvan Moreira (Org.). *Interfaces das Africanidades em Educação nas Minas Gerais*. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2013. p.83-101.

_____. *Território Quilombola e Escola: Percepções do Lugar a partir do uso de mapas mentais*. Belo Horizonte, 2012. Monografia — Instituto de Geografia e Ciências da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. 2012.

ALVES, Maria Zenaide. *Ser alguém na vida: condição juvenil e projetos de vida de jovens moradores de um município rural da região de Governador Valadares-MG*. 2013. 213 f. Tese (Doutorado) — Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. 2013.

_____; DAYRELL, Juarez. Ser alguém na vida: um estudo sobre jovens do meio rural e seus projetos de vida. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 41, n. 02, p. 375-390, abr./jun. 2015. Disponível em <<http://dx.doi.org/10.1590/s1517-97022015021851>>. Acesso em: 01 jul. 2015

ANDRADE, Alysso Assunção. *A política de reconhecimento em Charles Taylor*. Dissertação (Mestrado em Filosofia) — Faculdade Jesuíta de Filosofia e Teologia – FAJE, Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

- ANDRE, Yves. *Enseigner les représentations spatiales*. Paris: Anthopos, 1998.
- ANJOS, Rafael Sanzio A dos. Geografia, territórios étnicos e quilombos. In GOMES, Nilma (Org.). *Tempos de Lutas: as ações afirmativas no contexto brasileiro*. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006. p.81-103.
- ARROYO, Miguel G. Pedagogias em Movimento – O que temos a aprender dos Movimentos Sociais ? *Currículo sem Fronteiras*, v.3, n1, p. 28-49, Jan/Jun 2003.
- ARRUTI, José Maurício. *Mocambo: antropologia e história do processo de formação quilombola*. Bauru: EDUSP, 2006.
- _____. Quilombos. In: SANSONE, Lívio; PINHO, Osmundo Araújo (Org.). *Raça: novas perspectivas antropológicas*. 2. ed. rev. Salvador: Associação Brasileira de Antropologia: EDUFBA, 2008. p. 315-350.
- _____; WILLEMAN, Estela. Programa Egbé Territórios Negros: reflexões sobre um projeto de desenvolvimento local em base a identidade racial. *O social em questão*, Rio de Janeiro, v. 18, p. 185-198, 2008.
- AVRITZER, L. Do reconhecimento do self a uma política institucional de reconhecimento: uma abordagem da polêmica entre Axel Honneth e Nancy Fraser. Anpocs 2007. ST Teoria Social. Disponível em: <http://www.anpocs.org/portal/index.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=3146&Itemid=231>. Acesso em: 09 fev.2015.
- _____; GOMES, Lilian C. B.. Política de Reconhecimento, Raça e Democracia no Brasil. *Revista de Ciências Sociais*. Rio de Janeiro, v. 56, n.1, p. 39-68, 2013.
- BASTOS, Priscila da Cunha. *Entre o quilombo e a cidade: trajetórias de individuação de jovens mulheres negras*. 2009. 102 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2009.
- BLACKBURN, Simon. *Dicionário Oxford de filosofia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1997.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *A educação como cultura*. São Paulo: Brasiliense, 2002.
- BRASIL, Constituição Federal (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 05 fev. 2015.
- _____. Incra. Instrução Normativa nº 20, de 9 setembro de 2005, do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária. Regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação, desintrusão, titulação e registro das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos de que tratam o Art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias da Constituição

Federal de 1988 e o Decreto nº 4.887, de 20 de novembro de 2003. Disponível em: <<http://www.incra.gov.br/institucional/legislacao--/atos-internos/instrucoes/file/176-instrucao-normativa-n-20-19092005>>. Acesso em: 25 mar. 2013.

_____. Decreto nº 4.887/03, de 20 de novembro de 2003. Regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos de que trata o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. *Diário Oficial da União*. Brasília, 21 novembro 2003b.

_____. Decreto nº 4.887/03, de 20 de novembro de 2003. Regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos de que trata o artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. *Diário Oficial da União*. Brasília, 21 novembro 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2003/d4887.htm>. Acesso em: 09 jan. 2012; Acesso em: 04 mar. 2013.

_____. Decreto nº 8.074/13, de 14 de agosto de 2013. Cria o Comitê Interministerial de Juventude – Coijuv, no âmbito da Secretaria-Geral da Presidência da República, como órgão permanente para gestão e monitoramento das políticas públicas do Governo federal para a juventude. *Diário Oficial da União*. Brasília, 15 de ago. 2013. Disponível em: <www.in.gov.br/visualiza/index.jsp?data=15/08/2013&jornal=1&pagina=15&totalArquivos=128> Acesso em: 18 ago. 2013.

_____. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília: MEC, 2004b.

_____. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola*. MEC: Brasília, junho 2012.

_____. Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. *Diário Oficial da União*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L8069.htm>. Acesso em: 05 fev. 2015

_____. Estatuto da Igualdade Racial. Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010. Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989, nº 9.029, de 13 de abril de 1995, nº 7.347, de 24 de julho de 1985, e nº 10.778, de 24 de novembro de 2003. *Diário Oficial da União*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12288.htm>. Acesso em: 05 fev. 2015

_____. Fundação Cultural Palmares, 2010. Disponível em: <<http://www.palmares.gov.br/>>. Acesso em: 25 mar. 2013.

_____. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e

Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. *Diário Oficial da União*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm> Acesso em: 05 fev. 2015.

_____. Lei nº 12852, de 05 de agosto de 2013. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude - SINAJUVE. *Diário Oficial da União*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12852.htm>. Acesso em: 13 jun. 2014.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: 05 fev. 2015.

_____. Parecer CNE/CEB nº 16/2012. Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2012.

_____. Parecer nº 03, de 10 de março de 2004a. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/003.pdf>> Acesso em: 25 mar. 2013.

BUTLER, Judith. Fundamentos Contingentes: O Feminismo e a Questão do “Pós-modernismo”. In: *Cadernos Pagu*, n. 11, p.11-42, 1998.

CALANDRO, Thiago Luiz; PEZZATO, João Pedro. Memória e Identidade no contexto de uma cartografia cultura: notas para discussão. *Revista Eletrônica de Geografia Territorium Terram*, v. 02, n. 03, p.13-28, Out/Mar. 2013/2014.

CALLIGARIS, C. *A adolescência*. São Paulo: Publifolha, 2000.

CARDOSO, Lourenço. O movimento negro no Brasil: A luta pela igualdade com o reconhecimento da diferença, *Saberes: Revista do Observatório dos Movimentos Sociais*, UFPE, v. 1, p. 11-28, 2008.

_____; GOMES, Lilian, 2011. Movimento social negro e movimento quilombola: para uma teoria da tradução. XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais. Diversidade e (Des)Igualdades. Salvador, UFBA, 2011. Disponível em: <http://www.xiconlab.eventos.dype.com.br/resources/anais/3/1307638313_ARQUIVO_artigo_conlab_ultimaversao5.pdf>. Acesso em: 15 mar.2014.

CARMO, Helen; VILLAS, Sarah; ALVES, Zenaide. In: Módulo 5. Curso de Atualização EJA e Juventude Viva. Fev/2014.

CARRANO, Paulo César Rodrigues; DAYRELL, J. Jovens no Brasil: difíceis trajetórias de fim de século e promessas de outro mundo. *Anais da Anped*, 2002.
CARRIL, Lourdes. *Quilombo, Favela e Periferia: a longa busca da cidadania*. São Paulo: Annablume; Fapesp, 2006.

CERTEAU, Michel. *A invenção do cotidiano*:1, Artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1998. 351 p.

CI BRASIL. 2004. *Relatório da Oficina de Futuro – Plano de Ação para a Educação Ambiental dos Corredores do Cerrado e Pantanal*. <<http://www.conservation.org.br/arquivos/OfFuturoPant2004.pdf>>. Acesso em:07 jan. 2014.

CORTI, Ana Paula. Aproximando-se do conceito de juventude. In: CORTI, Ana Paula; SOUZA, Raquel. *Diálogos com o mundo juvenil: subsídios para educadores*. São Paulo: Ação Educativa, 2004.

CUPERTINO, Maria Cristina. *Juventude rural quilombola: identificação, reconhecimento e políticas públicas*. 2012. 202 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal de Viçosa, Minas Gerais, 2012.

CYFER, Ingrid. Feminismo, Sexualidade e Justiça no debate entre Judith Butler e Nancy Fraser. Disponível em: <http://www.sbsociologia.com.br/portal/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=191&Itemid=171>. Acesso em:09 fev.2015.

DARTIGUES, A. *O que é fenomenologia?* Rio de Janeiro: Eldorado, 1973.

DAYRELL, Juarez T. A escola faz as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. *Educação e Sociedade*, v. 28, p. 1105-1128, 2007.

_____. *A música entra em cena: o rap e o funk na socialização da juventude*. 2001. Tese (Doutorado) — Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. 2001.

_____. O Jovem como sujeito social. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, n. 24, p.40-53, set./out./nov./dez. 2003.

_____. Ser alguém na vida: juventude, escola e busca por reconhecimento. Estágio de pós-doutorado. Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2014.

_____; LEAO, Geraldo; REIS, Juliana Batista dos. Jovens olhares sobre a escola do ensino médio. *Cadernos CEDES*, v. 31, p. 253-273, 2011a.

_____. Juventude, projetos de vida e ensino médio. *Educação & Sociedade*, v. 32, 2011b.

DEMO, Pedro. *Metodologia científica em Ciências Sociais*. 3. ed. rev. ampl.. São Paulo: Atlas, 1995. 293p.

FANON, Frantz. *Pele negra, máscaras brancas*. Rio de Janeiro: Fator, 1983. (Coleção Outra gente; v.1)

FARIA, Ivan. *Projetos de vida e juventude: um diálogo entre a escola, o trabalho e o “mundo” (uma experiência de etnopesquisa no Vale do Iguape)*. 2006. 177 f.

Dissertação (Mestrado) — Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2006.

FLICK, Uwe. *Uma introdução à pesquisa qualitativa*. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2004. 312p.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Graal, 2003.

FRANÇA, Júnia Lessa; VASCONCELLOS, Ana Cristina de. *Manual de normalização de publicações técnico-científicas*. 9. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

FRASER, N.. Democracia Hoje: novos desafios para a teoria democrática contemporânea. In: SOUZA, Jessé de (Org.). *Da Redistribuição ao Reconhecimento? Dilemas da Justiça na Era Pós-Socialista*. Brasília: Ed. UnB, 2001, p. 245-282

FRASER, N.. *Escalas de Justiça*. Barcelona: Herder, 2008. 294p.

_____; HONNETH, A. *Redistribution or recognition? A political philosophical exchange*. London: Verso, 2003.

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. .1. ed., 13. Reempr. Rio de Janeiro: LTC, 2008. 323 p.

GELEDÉS, Instituto da Mulher. Racismo Institucional: Uma abordagem conceitual. s/d. Disponível em: <www.geledes.org.br>. Acesso em: 08 jun.2014.

GOMES, Joaquim B. Barbosa. *Ação afirmativa & princípio constitucional da igualdade: o direito como instrumento de transformação social. A experiência dos EUA*. Rio de Janeiro: Renovar, 2001

GOMES, Lilian Cristina Bernardo.[internet]. *Justiça Seja Feita: Direito Quilombola ao Território*. 2009. 356p.. Tese (doutorado) — Programa de Doutorado em Ciência Política, Departamento de Ciência Política, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

GOMES, Nilma L. O movimento negro no Brasil: ausências, emergências e a produção dos saberes. *Política e Sociedade. Revista de Sociologia Política*, v. 10, n. 18, p.133-154, 2011.

_____. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: Educação anti-racista: caminhos abertos pela lei 10.639/03. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. MEC, 2005.

_____; MIRANDA, Shirley Aparecida. Gestão da Diversidade. *Presença Pedagógica*, Belo Horizonte, Editora Dimensão, v. 16, n. 95, p. 40-47, 2010.

GONÇALVES, Lui Alberto Oliveira. Reflexão sobre particularidade cultural na educação das crianças negras. *Cadernos de Pesquisa*, n. 63, nov. 1987. Disponível em:

<<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/737.pdf>>. Acesso em: 05 mai. 2015.

GOODMAN, L. Snow ball Sampling. In: *Annals of Mathematical Statistics*, 32:148-170, 1961.

GUIMARÃES, A. S. A. “Depois da democracia racial”. *Tempo Social – Revista de Sociologia da USP*, São Paulo: USP, v. 18, p. 269-290, 2006.

HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. São Paulo: Centauro, 2006.

_____. *A memória coletiva*. São Paulo: Vértice, 1990. 186 p.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Trad. de Tomáz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 7. ed. Rio de Janeiro: DP & A, 2003b. 97 p.

_____. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução de Tomáz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP & A, 2006.

_____. In: SOVIK, Liv (Org.). *Da Diáspora*. Identidades e mediações culturais. Trad. de Adelaine La Guardia Resende. Belo Horizonte: Ed UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003a.

_____. Quem precisa da identidade? In: SILVA, Tadeu Tomáz da (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 103 – 133.

HARLEY, J. Brian. *La nuevenaturaleza de los mapas*. Ensayos sobre la história de la cartografía. Traducción Leticia Garcia Cortés y Juan Carlos Rodríguez. México: FCE, 2005. 395 p.

HASENBALG, Carlos. *Discriminação e desigualdades raciais no Brasil*. 2. ed. Belo Horizonte: UFMG. Rio de Janeiro: IUPERJ, 2005.

HOLZER Werher; HOLZER Selma. Cartografia para Crianças: Qual é o Seu lugar? In: SEEMAMN, Jorn (Org.). *Aventuras Cartográficas: perspectiva, pesquisas e reflexões sobre a cartografia humana*. Fortaleza: Expressão Gráfica Editora, 2005. 201 -217 p.

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

_____. O eu no nós: reconhecimento como força motriz de grupos. *Sociologias*, Porto Alegre, ano 15, n. 33, p. 56-80, mai./ago. 2013.

HUSSERL, E. *A filosofia como ciência do rigor*. Coimbra: Atlântica, 1965.

IPEA. Mercado de trabalho: conjuntura e análise. Brasília: Ministério do Trabalho e Emprego, 2008. Disponível em: <http://portal.mte.gov.br/data/files/FF8080812BA5F4B7012BA72BFE670D28/bmt_37.pdf>. Acesso em: 12 fev.2015

_____. Quilombos das Américas: articulação de comunidades afro-urbanas: documento síntese. Brasília: Ipea; SEPPIR, 2012.

JESUS, Rodrigo E. Ações Afirmativas, educação e relações raciais: conservação, atualização ou reinvenção do Brasil? Segunda parte, capítulo 4. *Repercussões políticas e científicas da “Revolução dos Micróbios”*. 2011. Tese (Doutorado) — Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2011. Belo Horizonte. p. 73-106. 2011.

_____. Juventude, memória e saberes intergeracionais no Vale do Jequitinhonha/MG. In NOGUEIRA, Maria das D. P. *Vale do Jequitinhonha: Juventudes, participação política e cidadania*. Belo Horizonte: UFMG/PROEX, 2014.

KOZEL, T. Salet. *Das imagens às linguagens do geográfico: Curitiba, a “capital ecológica”*. São Paulo. 2001. Tese (Doutorado) — Departamento de Geografia da Universidade de São Paulo, 2001.

_____. Mapas mentais — uma forma de linguagem: perspectivas metodológicas. In: KOZEL, Salet; SILVA, Josué C. S.; FILHO, Sylvio F. G. (Org.). *Da percepção e cognição à representação: reconstruções teóricas da geografia cultural e humanista*. São Paulo: Terceira Margem; Curitiba: NEER, 2007.

_____; NOGUEIRA. A. R. B. A. Geografia das Representações e sua aplicação pedagógica: contribuições de uma experiência vivida, In: *Revista do Dep. de Geografia de São Paulo*. FFLCH-USP. 1999.

LE GOFF, Jaques. *História e Memória*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1994.

LEÃO, Geraldo. Entre sonhos e projetos de jovens, a escola... In: DAYRELL, Juarez; MOREIRA, Maria Ignês Costa; STENGEL, Márcia. *JUBRA – Juventudes contemporâneas, um mosaico de possibilidades*. Belo Horizonte: PUC Minas, 2011.

LINHARES, Luiz Fernando. Comunidade negra rural: um velho tema, uma nova discussão. *Revista Palmares em Ação*, v. 1, n. 1, 2002.

LITTLE, Paul E. Territórios Sociais e Povos Tradicionais no Brasil: por uma Antropologia da Territorialidade. In: *Série Antropologia*. Brasília: UNB, 2002.

MACHADO, Nilson José. *Educação: projetos e valores*. São Paulo: Escrituras, 2004.

MAPA Microrregião de Itabira. Citybrazil. 2015. Disponível em: <http://www.citybrazil.com.br/mg/microregiao_detalle.php?micro=31>. Acesso em: 28 jul. 2015a.

MARTUCCELLI, Danilo. *Cambio de rumbo: la sociedad a escala del individuo*. Santiago: LOM Ediciones, 2007.

_____. *Lecciones de sociologia del individuo*. Lima: [s.n.], 2006. Mimeografado.

MATTOS, Patrícia. Reconhecimento, entre a justiça e a identidade. Identidades e Igualdades em conflito. *Lua Nova Revista de Cultura e Política*, nº 63, 2004.

_____. *Sociologia política do reconhecimento*. São Paulo: Annablume, 2006.

MAY, Tim. *Pesquisa social: questões, métodos e processos*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MENDONÇA, Ricardo Fabrino. Dimensão intersubjetiva da auto-realização: em defesa da teoria do reconhecimento. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*. v. 24, n. 70, p. 143-154, junho/2009.

_____. Reconhecimento em debate: os modelos de Honneth e Fraser em sua relação com o legado Habermasiano. *Revista de Sociologia e Política*, n. 29, Curitiba, nov. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-44782007000200012&script=sci_arttext>. Acesso em: 09 set.2014

MENEZES, Paulo. *Para Ler a Fenomenologia do Espírito: roteiro*. São Paulo: Edições Loyola, 1985.

MIRANDA, Shirley Aparecida de. Educação escolar quilombola em Minas Gerais: entre ausências e emergências. *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 50, ago. 2012 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782012000200007&lng=pt&nrm=iso>. Acessos em: 18 out. 2012.

MOEHLECKE, Sabrina. As políticas de diversidade na educação no Governo Lula. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, v. 39, n. 137, p. 461-487, 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v39n137/v39n137a08.pdf>>. Acesso em: 12 abr.2014.

MOURA, Glória. Proposta pedagógica. In: *Educação Quilombola*. Salto para o futuro. Boletim 10. Junho 2007. Disponível em:<http://www.geografia.ufmt.br/professor/giseli/Ciclo%20de%20estudos%20de%202013%20Ensino/plugin-Educacao-quilombola_grande.PDF>. Acesso em: 06 mar. 2012.

MUNANGA, Kabengele. Origem e histórico do quilombo na África. *Revista USP*, São Paulo, n. 28, p. 56-63, 196. Disponível em: <<http://www.usp.br/revistausp/28/04-kabe.pdf>> Acesso em: 05 nov. 2014. .

_____. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

_____; GOMES, Nilma Lino. *O negro no Brasil de hoje*. São Paulo: Global, 2006. (Coleção para entender)

NASCIMENTO, Luiz Gonzaga do. Caminhos do Coração. 1982. Disponível em: <<http://letras.mus.br/luiz-gonzaga/688869/>>. Acesso em: 29 jul.2015

NEVES, Paulo Sérgio da C. Luta anti-racista: entre reconhecimento e redistribuição. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v. 20, n. 59, São Paulo, Out. 2005. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-69092005000300006>>. Acesso em: 08 jan.2015

NOGUEIRA, Amélia Regina Batista. Mapa mental: recurso didático para o estudo do lugar. In: PONTUSCHKA, Nídia Nacib. *Geografia em Perspectiva*. São Paulo: Contexto, 2002.

OLIVEIRA, Carolina dos Santos de. *As adolescentes negras no discurso da revista Atrevida*. 2009. Dissertação (Mestrado) — Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2009.

OLIVEIRA, Nilza Ap. da Silva. Mapas mentais – Uma forma de representar a compreensão e interpretação do lugar. *Anais... NEER – NÚCLEO DE ESTUDOS EM ESPAÇO E REPRESENTAÇÕES*, 2002. Disponível em: <http://www.neer.com.br/anais/NEER-2/Trabalhos_NEER/Ordemalfabetica/Microsoft%20Word%20-%20NilzaApdaSilvaOliveira.ED2I.b.pdf> Acesso em: 05 dez. 2013

PERALVA, Angelina. O jovem como modelo cultural. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, ANPED, n. 5/6, 1997.

PINTO, Celi Regina Jardim. Nota sobre a controvérsia Fraser-Honneth informada pelo cenário brasileiro. *Lua Nova Revista de Cultura e Política*, São Paulo, n. 74: p.35-58, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ln/n74/03.pdf>>. Acesso em: 09 mar.2015.

PNGPR Toponímia Passo a Passo. Curitiba, 2008. Para saber mais, ver: <<http://www.ngb.ibge.gov.br/default.aspx?pagina=nomesgeograficos>>. Acesso em: 28 jul. 2015.

POLLAK, M. Memória e identidade social. *Estudos Históricos*, v. 5, n.10, Rio de Janeiro CP/DOC FGV, 1992.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In LANDER, Edgardo (Org.). *A colonialidade do saber: Eurocentrismo e ciências sociais Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 227-280. Disponível em: <<http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/lander/pt/lander.html>>. Acesso em: 05 jun.2014.

RAFFESTIN, Claude. *Por uma Geografia do Poder*. São Paulo: Ática, 1993.

RATTS, Alecsandro J. P. *Eu sou atlântica: sobre a trajetória de vida de Beatriz nascimento*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo/ Instituto Kuanza, 2007.

SANTA Maria de Itabira. GoogleEart. 2015. Disponível em: <<https://www.google.com/earth/>>. Acesso em: 28 jul. 2015a.

_____. Wikipédia. 2015. Disponível:
<https://pt.wikipedia.org/wiki/Santa_Maria_de_Itabira>. Acesso em: 27 jul. 2015b.

SANTOS, Milton. *O espaço do cidadão*. 7. ed., 1. reimpr. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2012. (Coleção Milton Santos; 8)

_____. *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*. 3. ed. Rio de Janeiro: Record, 2000 p.96.

SCHMIDT, M. L. S.; MAHFOUD, M.. Halbwichs: memória coletiva e experiência. *Psicologia USP*, São Paulo, v. 4, n. 1/2, p. 285-298, 1993. Disponível em:
<<http://www.revistas.usp.br/psicousp/article/view/34481/37219>> Acesso em: 12 abr.2015

SILVA, Kalina Vanderlei; SILVA, Maciel Henrique. *Dicionário de conceitos históricos*. São Paulo: Contexto, 2006. Disponível em: [www.igtf.rs.gov.br/wp-content/uploads/2012/.../conceito MEMÓRIA.pdf](http://www.igtf.rs.gov.br/wp-content/uploads/2012/.../conceito_MEMÓRIA.pdf). Acesso em: 10 fev. 2015.

SOUZA, Francisca Maria do Nascimento. Linguagens escolares e reprodução do preconceito. In: *Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/2003*. Secretaria de Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. Disponível em:
<http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib_volume2_educacao_anti_racista_caminhos_abertos_pela_lei_federal_10639_2003.pdf>. Acesso em: 18 dez.2014.

SPOSITO, Marília. (Org.). *Espaços públicos e tempos juvenis: um estudo de ações do poder público em regiões de cidades metropolitanas brasileiras*. 1. ed. São Paulo: Global/Ação Educativa/FAPESP, 2007.

TAYLOR, Charles. *As fontes do Self: a construção da identidade moderna*. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

_____. *El Multiculturalismo y “La Política del Reconocimiento”*. México, D.F: Fondo de Cultura Económica, 1993.

VAZ, Henrique C. de L. Senhor e Escravo: Uma parábola da filosofia ocidental. *Síntese Política Econômica Social – SPES – Nova Fase*, nº21, volume VIII, Janeiro/Abril – 1981.

VELHO, Gilberto. *Individualismo e cultura: notas para uma antropologia da sociedade contemporânea*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

_____. *Projeto e metamorfose: antropologia das sociedades complexas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

APÊNDICES

APÊNDICE A – TERMOS DE ASSENTIMENTO ESCLARECIDO

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA NA ÁREA DE EDUCAÇÃO

Título do Projeto: “A Percepção de Jovens-Adolescentes sobre as mudanças ocorridas no território pós autodeclaração quilombola: Estudo de Caso”

Pesquisadora responsável: Prof^aDr^aNilma Lino Gomes

e-mail: nilmagomes@uol.com.br fone: 31-3409-5323

Pesquisadora Co-responsável: Aline Neves Rodrigues Alves

e-mail: alineves2005@yahoo.com.br fone: 31-8542-7207

Caro/a:

Você está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) em uma pesquisa educacional que tem como objetivo compreender as opiniões e percepções de adolescentes quilombolas sobre as políticas públicas existentes no interior de suas comunidades.

A pesquisa acontecerá nas dependências da Escola Municipal Padre Estevam Viparelli, qual você já estudou, e será apresentada aos interessados/as em data a ser agendada. A sua participação, caso seja aceita, se dará por meio de uma entrevista e confecção de uma imagem. Esta imagem é sobre a comunidade em que você vive e a chamamos de mapas mentais. O objetivo é conhecer as políticas públicas existentes na comunidade a partir da entrevista e confecção desses desenhos, além disso, se essas políticas são consideradas significativas pelos vocês, adolescentes.

Para o desenvolvimento dessa pesquisa pretendemos:

- 1) Gravar, em áudio, as falas e conversas durante a entrevista.
- 2) Realizar observações durante a entrevista.
- 3) Solicitar ao final da entrevista a produção de um desenho que será feito por você.
- 4) Realizar registro fotográfico durante a confecção do desenho. Bem como a filmagem da entrevista, como apoio às análises do trabalho.

Esclarecemos que:

- 1) Como participante dessa pesquisa, você pode fazer perguntas sobre a pesquisa a qualquer momento e tais questões serão respondidas.
- 2) A participação é confidencial. Apenas os pesquisadores responsáveis terão acesso à sua identidade. No caso de haver publicações ou apresentações relacionadas à pesquisa, nenhuma informação que permita a identificação será revelada. Usaremos nomes fictícios àquele que participar da pesquisa.
- 3) A participação do adolescente é voluntária. Sendo assim, você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento, bem como para se recusar a responder qualquer questão específica sem qualquer punição.
- 4) As entrevistas podem mobilizar sentimentos, portanto poderá ocorrer incômodo/constrangimento. Entretanto, tomaremos os cuidados necessários para que você se sinta à vontade. Neste sentido, não precisará responder a qualquer pergunta ou parte de informações em entrevista/pesquisa, se sentir que isto é muito pessoal ou sentir desconforto em falar.

- 5) Não haverá pagamento de qualquer espécie pela participação na pesquisa. Os benefícios serão indiretos, na medida em que o que aprendermos poderá servir para o desenvolvimento de políticas públicas mais acertivas aos adolescentes quilombolas do país.
- 6) Caso você não autorize a gravação em áudio de suas falas e/ou filmagem da entrevista, respeitaremos sua decisão e não faremos gravação em áudio ou filmagens. Em qualquer dos casos, a recusa não acarretará nenhuma punição a você.
- 7) Os conhecimentos resultantes deste estudo serão divulgados em revistas especializadas, em congressos e simpósios sobre pesquisas educacionais e em uma dissertação de mestrado.

Se você concordar com a sua participação nessa pesquisa, nós também lhe pedimos a autorização para manter os dados em um banco de dados para outras pesquisas educacionais a serem eventualmente realizadas no futuro. Os compromissos assumidos permanecerão válidos para esse banco de dados, em arquivos digitais. O comitê de ética na pesquisa será comunicado de qualquer nova pesquisa a ser realizada analisando os seus dados. Caso você não concorde com a manutenção dos seus dados, nós os destruiremos tão logo a pesquisa termine.

Em caso de dúvida, você pode entrar em contato com os pesquisadores responsáveis através dos telefones e endereços eletrônicos fornecidos nesse termo. Informações adicionais podem ser obtidas no Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) da Universidade Federal de Minas Gerais pelo telefone (31) 3409 4592 ou pelo endereço: Avenida Antônio Carlos, 6627 Unidade Administrativa II – 2º andar, sala 2005 – Campus Pampulha, Belo Horizonte, MG – Cep: 31270 901.

Agradecemos desde já sua colaboração.

AUTORIZAÇÃO

Eu, _____
_____,carteira de identidade no _____,
telefone _____, declaro que li esse documento e conheci o projeto de pesquisa de Aline Neves Rodrigues Alves. Entendi as informações fornecidas e sinto-me esclarecido/a para participar desta pesquisa, dando o meu assentimento livre e esclarecido. Entendi que receberei uma cópia assinada e datada deste formulário de assentimento.

ASSINATURA:

DATA: _____, _____ de _____ de 2014.

Pesquisadora

Eu garanto que este procedimento de assentimento foi seguido e que respondi quaisquer questões que o pai/mãe ou responsável colocou da melhor maneira possível. Garanto ainda que o/a adolescente foi verbalmente informado/a sobre a pesquisa e que respondi quaisquer questões colocadas por ele/ela da melhor maneira possível.

Belo Horizonte, _____ de _____ de 2014

Assinatura da Orientadora da Pesquisa
Nilma Lino Gomes
e-mail:nilmagomes@uol.com.br
Tel: 31-3409-5325

Assinatura da Pesquisadora co-responsável
Aline Neves Rodrigues Alves
e-mail:alines2005@yahoo.com.br
Tel. 31-8542-7207

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA USO DA IMAGEM EM PESQUISA NA ÁREA DE EDUCAÇÃO

Título do Projeto: “A Percepção de Jovens-Adolescentes sobre as mudanças ocorridas no território pós autodeclaração quilombola: Estudo de Caso”

Pesquisadora responsável: Prof^ªDr^ªNilma Lino Gomes
e-mail: nilmagomes@uol.com.br fone: 31-3409-5323

Pesquisadora Co-responsável: Aline Neves Rodrigues Alves
e-mail: alineves2005@yahoo.com.br fone: 31-8542-7207

Caro/a:

Você está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) em uma pesquisa educacional que tem como objetivo compreender as opiniões e percepções de adolescentes quilombolas sobre as políticas públicas existentes no interior de suas comunidades.

A pesquisa acontecerá nas dependências da Escola Municipal Padre Estevam Viparelli, qual você já estudou, e será apresentada aos interessados/as em data a ser agendada. A sua participação, caso seja aceita, se dará por meio de uma entrevista e confecção de uma imagem. Esta imagem é sobre a comunidade em que você vive e a chamamos de mapas mentais. O objetivo é conhecer as políticas públicas existentes na comunidade a partir da entrevista e confecção desses desenhos, além disso, se essas políticas são consideradas significativas pelos vocês, adolescentes.

Para o desenvolvimento dessa pesquisa pretendemos:

- 5) Gravar, em áudio, as falas e conversas durante a entrevista.
- 6) Realizar observações durante a entrevista.
- 7) Solicitar ao final da entrevista a produção de um desenho que será feito por você.
- 8) Realizar registro fotográfico durante a confecção do desenho. Bem como a filmagem da entrevista, como apoio às análises do trabalho.

Esclarecemos que:

- 8) Como participante dessa pesquisa, você pode fazer perguntas sobre a pesquisa a qualquer momento e tais questões serão respondidas.
- 9) A participação é confidencial. Apenas os pesquisadores responsáveis terão acesso à sua identidade. No caso de haver publicações ou apresentações relacionadas à pesquisa, nenhuma informação que permita a identificação será revelada. Usaremos nomes fictícios àquele que participar da pesquisa.
- 10) A participação do adolescente é voluntária. Sendo assim, você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento, bem como para se recusar a responder qualquer questão específica sem qualquer punição.
- 11) As entrevistas podem mobilizar sentimentos, portanto poderá ocorrer incômodo/constrangimento. Entretanto, tomaremos os cuidados necessários para que você se sinta à vontade. Neste sentido, não precisará responder a qualquer pergunta ou parte de informações em entrevista/pesquisa, se sentir que isto é muito pessoal ou sentir desconforto em falar.
- 12) Não haverá pagamento de qualquer espécie pela participação na pesquisa. Os benefícios serão indiretos, na medida em que o que aprendermos poderá servir para o desenvolvimento de políticas públicas mais acertivas aos adolescentes quilombolas do país.

- 13) Caso você não autorize a gravação em áudio de suas falas e/ou filmagem da entrevista, respeitaremos sua decisão e não faremos gravação em áudio ou filmagens. Em qualquer dos casos, a recusa não acarretará nenhuma punição a você.
- 14) Os conhecimentos resultantes deste estudo serão divulgados em revistas especializadas, em congressos e simpósios sobre pesquisas educacionais e em uma dissertação de mestrado.

Se você concordar com a sua participação nessa pesquisa, nós também lhe pedimos a autorização para manter os dados em um banco de dados para outras pesquisas educacionais a serem eventualmente realizadas no futuro. Os compromissos assumidos permanecerão válidos para esse banco de dados, em arquivos digitais. O comitê de ética na pesquisa será comunicado de qualquer nova pesquisa a ser realizada analisando os seus dados. Caso você não concorde com a manutenção dos seus dados, nós os destruiremos tão logo a pesquisa termine.

Em caso de dúvida, você pode entrar em contato com os pesquisadores responsáveis através dos telefones e endereços eletrônicos fornecidos nesse termo. Informações adicionais podem ser obtidas no Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) da Universidade Federal de Minas Gerais pelo telefone (31) 3409 4592 ou pelo endereço: Avenida Antônio Carlos, 6627 Unidade Administrativa II – 2º andar, sala 2005 – Campus Pampulha, Belo Horizonte, MG – Cep: 31270 901.

Agradecemos desde já sua colaboração.

AUTORIZAÇÃO PARA USO DA IMAGEM

Eu, _____
_____, carteira de identidade no _____,
telefone _____, declaro que li esse documento e conheci o projeto de
pesquisa de Aline Neves Rodrigues Alves. Entendi as informações fornecidas e sinto-
me esclarecido/a para autorizar o uso de imagens e filmagens minhas, dando o meu
assentimento livre e esclarecido. Entendi que receberei uma cópia assinada e datada
deste formulário de assentimento.

ASSINATURA:

DATA: _____, _____ de _____ de 2014.

Pesquisadora

Eu garanto que este procedimento de assentimento foi seguido e que respondi quaisquer questões que o/a adolescente colocou da melhor maneira possível. Garanto ainda que o/a adolescente foi verbalmente informado/a sobre a pesquisa e que respondi quaisquer questões colocadas por ele/ela da melhor maneira possível.

Belo Horizonte, _____ de _____ de 2014

Assinatura da Orientadora da Pesquisa
Nilma Lino Gomes
e-mail: nilmagomes@uol.com.br
Tel: 31-3409-5325

Assinatura da Pesquisadora co-responsável
Aline Neves Rodrigues Alves
e-mail: alineves2005@yahoo.com.br
Tel. 31-8542-7207

**TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PARTICIPAÇÃO EM
PESQUISA NA ÁREA DE EDUCAÇÃO DESTINADO AOS RESPONSÁVEIS PELOS
ADOLESCENTES DA COMUNIDADE DE BARRO PRETO-MG**

Título do Projeto: “A Percepção de Jovens-Adolescentes sobre as mudanças ocorridas no território pós autodeclaração quilombola: Estudo de Caso”

Pesquisadora responsável: Prof^ªDr^ªNilma Lino Gomes

e-mail: nilmagomes@uol.com.br fone: 31-3409-5323

Pesquisadora Co-responsável: Aline Neves Rodrigues Alves

e-mail: alineves2005@yahoo.com.br fone: 31-8542-7207

Caro/a responsável:

Seu filha(o) está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) em uma pesquisa educacional que tem como objetivo compreender as opiniões e percepções de adolescentes quilombolas sobre as políticas públicas existentes em sua comunidade.

A pesquisa acontecerá no interior da Escola Municipal Padre Estevam Viparelli e será apresentada aos/as adolescentes interessados/as em data a ser agendada. Caso o/a adolescente queira participar o mesmo será entrevistado e contribuirá com uma imagem a ser produzida por ele/ela mesmo após a entrevista. Esta imagem é sobre a comunidade em que vivem e chamamos este desenho de mapas mentais. O objetivo é conhecer as políticas públicas existentes na comunidade a partir da entrevista e confecção desses desenhos e se elas são consideradas significativas pelos/pelas adolescentes investigados/as.

Para o desenvolvimento dessa pesquisa pretendemos:

- 9) Gravar, em áudio, as falas e conversas com os/as adolescentes.
- 10) Realizar observações durante as entrevistas com os/as adolescentes.
- 11) Solicitar ao final da entrevista a produção de um desenho que será feito por ele/ela sobre sua realidade.
- 12) Realizar registro fotográfico. Bem como a filmagem da entrevista que contribuirá na análise dos sentimentos que emergem, e que poderão ser descritos no trabalho.

Esclarecemos que:

- 15) Como responsáveis pelos participantes dessa pesquisa, vocês podem fazer perguntas sobre a pesquisa a qualquer momento e tais questões serão respondidas.
- 16) A participação é confidencial. Apenas os pesquisadores responsáveis terão acesso às suas identidades. No caso de haver publicações ou apresentações relacionadas à pesquisa, nenhuma informação que permita a identificação será revelada. Usaremos nomes fictícios àqueles que participarem da pesquisa.
- 17) A participação de seu/sua filho(a) é voluntária. Vocês são livres para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento, bem como para se recusar a responder qualquer questão específica sem qualquer punição.
- 18) As entrevistas podem mobilizar sentimentos, portanto poderá ocorrer incômodo/constrangimento. Entretanto, tomaremos os cuidados necessários para que seu filho(a) se sinta à vontade. Neste sentido, ele(a) não precisará responder a qualquer pergunta ou parte de informações em entrevista/pesquisa, se sentir que isto é muito pessoal ou sentir desconforto em falar.
- 19) Não haverá pagamento de qualquer espécie pela participação na pesquisa. Os benefícios serão indiretos, na medida em que o que aprendermos poderá servir para o desenvolvimento de políticas públicas mais acertivas aos adolescentes quilombolas do país.
- 20) Caso você não autorize a gravação em áudio de suas falas e/ou filmagem da entrevista de seu/sua filho(a), respeitaremos sua decisão e não faremos gravação em áudio ou

filmagens de seu/sua filho(a). Em qualquer dos casos, a recusa não acarretará nenhuma punição a você ou a seu/sua filho(a).

- 21) Os conhecimentos resultantes deste estudo serão divulgados em revistas especializadas, em congressos e simpósios sobre pesquisas educacionais e em uma dissertação de mestrado.

Se você concordar com a participação de seu/sua filho(a) nessa pesquisa, nós também lhe pedimos a autorização para manter os dados em um banco de dados para outras pesquisas educacionais a serem eventualmente realizadas no futuro. Os compromissos assumidos permanecerão válidos para esse banco de dados, em arquivos digitais. O comitê de ética na pesquisa será comunicado de qualquer nova pesquisa a ser realizada analisando os seus dados. Caso você não concorde com a manutenção dos seus dados, nós os destruiremos tão logo a pesquisa termine.

Em caso de dúvida, você pode entrar em contato com os pesquisadores responsáveis através dos telefones e endereços eletrônicos fornecidos nesse termo. Informações adicionais podem ser obtidas no Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) da Universidade Federal de Minas Gerais pelo telefone (31) 3409 4592 ou pelo endereço: Avenida Antônio Carlos, 6627 Unidade Administrativa II – 2º andar, sala 2005 – Campus Pampulha, Belo Horizonte, MG – Cep: 31270 901.

Agradecemos desde já sua colaboração.

AUTORIZAÇÃO

Eu, _____
_____, carteira de identidade no _____,
telefone _____, mãe/pai ou responsável
do/a _____ declaro

que li esse documento e conheci o projeto de pesquisa de Aline Neves Rodrigues Alves. Entendi as informações fornecidas e sinto-me esclarecido/a para autorizar a participação de meu/minha filho/a nesta pesquisa, dando o meu assentimento livre e esclarecido. Entendi que receberei uma cópia assinada e datada deste formulário de assentimento.

ASSINATURA:

Mãe/pai ou responsável
DATA: _____ de _____ de
2014.

Pesquisadora

Eu garanto que este procedimento de assentimento foi seguido e que respondi quaisquer questões que o pai/mãe ou responsável colocou da melhor maneira possível. Garanto ainda que o/a responsável foi verbalmente informado/a sobre a pesquisa e que respondi quaisquer questões colocadas por ele/ela da melhor maneira possível.

Belo Horizonte, _____ de _____ de 2014

Assinatura da Orientadora da Pesquisa
Nilma Lino Gomes
e-mail: nilmagomes@uol.com.br
Tel: 31-3409-5325

Assinatura da Pesquisadora co-responsável
Aline Neves Rodrigues Alves
e-mail: alineves2005@yahoo.com.br
Tel. 31-8542-7207

**TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA USO DE
IMAGEM/FILMAGEM EM PESQUISA NA ÁREA DE EDUCAÇÃO DESTINADO AOS
RESPONSÁVEIS PELOS ADOLESCENTES DA COMUNIDADE QUILOMBOLA DE
BARRO PRETO - MG**

Título do Projeto: “A Percepção de Jovens-Adolescentes sobre as mudanças ocorridas no território pós autodeclaração quilombola: Estudo de Caso”

Pesquisadora responsável: Prof^aDr^aNilma Lino Gomes

e-mail: nilmagomes@uol.com.br fone: 31-3409-5323

Pesquisadora Co-responsável: Aline Neves Rodrigues Alves

e-mail: alineves2005@yahoo.com.br fone: 31-8542-7207

Caro/a responsável:

Seu filha(o) está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) em uma pesquisa educacional que tem como objetivo compreender as opiniões e percepções de adolescentes quilombolas sobre as políticas públicas existentes em sua comunidade.

A pesquisa acontecerá no interior da Escola Municipal Padre Estevam Viparelli e será apresentada aos/as adolescentes interessados/as em data a ser agendada. Caso o/a adolescente queira participar o mesmo será entrevistado e contribuirá com uma imagem a ser produzida por ele/ela mesmo após a entrevista. Esta imagem é sobre a comunidade em que vivem e chamamos este desenho de mapas mentais. O objetivo é conhecer as políticas públicas existentes na comunidade a partir da entrevista e confecção desses desenhos e se elas são consideradas significativas pelos/pelasadolescentes investigados/as.

Para o desenvolvimento dessa pesquisa pretendemos:

- 13) Gravar, em áudio, as falas e conversas com os/asadolescentes.
- 14) Realizar observações durante as entrevistas com os/as adolescentes.
- 15) Solicitar ao final da entrevista a produção de um desenho que será feito por ele/ela sobre sua realidade.
- 16) Realizar registro fotográfico. Bem como a filmagem da entrevista que contribuirá na análise dos sentimentos que emergem, e que poderão ser descritos no trabalho.

Esclarecemos que:

- 22) Como responsáveis pelos participantes dessa pesquisa, vocês podem fazer perguntas sobre a pesquisa a qualquer momento e tais questões serão respondidas.
- 23) A participação é confidencial. Apenas os pesquisadores responsáveis terão acesso às suas identidades. No caso de haver publicações ou apresentações relacionadas à pesquisa, nenhuma informação que permita a identificação será revelada. Usaremos nomes fictícios àqueles que participarem da pesquisa.
- 24) A participação de seu/sua filho(a) é voluntária. Vocês e eles/elas são livres para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento, bem como para se recusar a responder qualquer questão específica sem qualquer punição.
- 25) As entrevistas podem mobilizar sentimentos, portanto poderá ocorrer incômodo/constrangimento. Entretanto, tomaremos os cuidados necessários para que seu filho(a) se sinta à vontade. Neste sentido, ele(a) não precisará responder a qualquer pergunta ou parte de informações em entrevista/pesquisa, se sentir que isto é muito pessoal ou sentir desconforto em falar.
- 26) Não haverá pagamento de qualquer espécie pela participação na pesquisa. Os benefícios serão indiretos, na medida em que o que aprendermos poderá servir para reflexões sobre o desenvolvimento de políticas públicas mais acertivas aos/as adolescentes quilombolas do país.
- 27) Caso você não autorize a gravação em áudio de suas falas e/ou filmagem da entrevista de seu/sua filho(a), respeitaremos sua decisão e não faremos gravação em áudio ou

filmagens de seu/sua filho(a). Em qualquer dos casos, a recusa não acarretará nenhuma punição a você ou a seu/sua filho(a).

- 28) Os conhecimentos resultantes deste estudo serão divulgados em revistas especializadas, em congressos e simpósios sobre pesquisas educacionais e em uma dissertação de mestrado.

Se você concordar com a participação de seu/sua filho(a) nessa pesquisa, nós também lhe pedimos a autorização para manter os dados em um banco de dados para outras pesquisas educacionais a serem eventualmente realizadas no futuro. Os compromissos assumidos permanecerão válidos para esse banco de dados, em arquivos digitais. O comitê de ética na pesquisa será comunicado de qualquer nova pesquisa a ser realizada analisando os seus dados. Caso você não concorde com a manutenção dos seus dados, nós os destruiremos tão logo a pesquisa termine.

Em caso de dúvida, você pode entrar em contato com os pesquisadores responsáveis através dos telefones e endereços eletrônicos fornecidos nesse termo. Informações adicionais podem ser obtidas no Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) da Universidade Federal de Minas Gerais pelo telefone (31) 3409 4592 ou pelo endereço: Avenida Antônio Carlos, 6627 Unidade Administrativa II – 2º andar, sala 2005 – Campus Pampulha, Belo Horizonte, MG – Cep: 31270 901.

Agradecemos desde já sua colaboração.

AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGEM/FILMAGEM

Eu, _____
_____, carteira de identidade no _____,
telefone _____, mãe/pai ou responsável
do/a _____ declaro
que li esse documento e conheci o projeto de pesquisa de Aline Neves Rodrigues Alves. Entendi as informações fornecidas e sinto-me esclarecido/a para autorizar o uso de imagens e filmagens de meu/minha filho/a nesta pesquisa, dando o meu assentimento livre e esclarecido. Entendi que receberei uma cópia assinada e datada deste formulário de assentimento.

ASSINATURA:

Mãe/pai ou responsável

DATA: _____, _____ de _____ de 2014.

Pesquisadora

Eu garanto que este procedimento de assentimento foi seguido e que respondi quaisquer questões que o pai/mãe ou responsável colocou da melhor maneira possível. Garanto ainda que o/a responsável foi verbalmente informado/a sobre a pesquisa e que respondi quaisquer questões colocadas por ele/ela da melhor maneira possível.

Belo Horizonte, _____ de _____ de 2014

Assinatura da Orientadora da Pesquisa
Nilma Lino Gomes
e-mail: nilmagomes@uol.com.br
Tel: 31-3409-5325

Assinatura da Pesquisadora co-responsável
Aline Neves Rodrigues Alves
e-mail: alineves2005@yahoo.com.br
Tel. 31-8542-7207

TERMO DE AUTORIZAÇÃO

Declaro concordar com a participação de adolescentes da Comunidade Remanescente de Quilombo Barro Preto, situada no município de Santa Maria de Itabira, Minas Gerais, Brasil, na pesquisa intitulada “**A PERCEPÇÃO DE JOVENS-ADOLESCENTES SOBRE AS MUDANÇAS OCORRIDAS NO TERRITÓRIO PÓS AUTODECLARAÇÃO QUILOMBOLA: ESTUDO DE CASO**”, realizada pela pesquisadora **Aline Neves Rodrigues Alves** (tel.: (31) 8542-7207 e-mail: alineves2005@yahoo.com.br), estudante do Programa de Pós-Graduação em Educação Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da UFMG, orientanda da prof.^a Dr.^a **Nilma Lino Gomes** (tel.: 3409-5323 e-mail: nilmagomes@uol.com.br), docente do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

Esta investigação tem como objetivo central compreender as opiniões e percepções dos adolescentes quilombolas de Barro Preto sobre as políticas públicas existentes em sua comunidade.

Estamos cientes de que as informações e dados serão levantados a partir dos depoimentos dos adolescentes, autodeclarados quilombolas e pertencentes à faixa etária entre 14/15 anos e que, por sua vez, cursam fora de sua comunidade os anos finais do ensino fundamental e iniciais do ensino médio.

A investigação será realizada com cerca de 5 a 10 adolescentes, moradores de Barro Preto e ex-alunos da escola que se situa no interior da comunidade e terá abordagem qualitativa, por meio da técnica de estudo de caso e entrevista focal (semiestruturada e individual). Além disso, produção de mapas mentais, que são imagens traçadas pelos participantes à respeito dos lugares em que vivem e construídas em folhas de tamanho A4.

O sigilo e a privacidade dos nomes dos entrevistados e demais informações que possam vir a revelar a sua identidade serão preservados pela pesquisadora com o uso de nomes fictícios tanto para os adolescentes, comunidade, quanto para a escola.

Serão realizados registros fotográficos e filmagens. Seu uso justifica-se pela importância nas análises das entrevistas. Cabe lembrar que as entrevistas serão realizadas na escola e mediante o assentimento dos adolescentes e assentimento dos seus responsáveis, de acordo com os cuidados éticos da pesquisa científica com seres humanos.

As entrevistas serão devidamente gravadas e transcritas e as filmagens analisadas. O(a) entrevistado terá acesso a transcrição do áudio e poderá requerer a posse da mesma com o conteúdo da sua entrevista, fotografias e filmagem. A pesquisa não implica em nenhum desconforto para quem dela participar. Os dados serão tratados com ética pelas

pesquisadoras. Também estamos cientes de que a adesão à pesquisa é voluntária, podendo ser recusada a participação nesta a qualquer momento.

Autorizamos a veiculação de informações obtidas durante o trabalho de campo no texto final da dissertação de mestrado, principal produto desta pesquisa. Estas poderão ser utilizadas pela pesquisadora e orientadora da pesquisa para publicações na área da educação, ciências sociais e da terra.

Estamos cientes do termo de assentimento a ser assinado pelos adolescentes que integrarão a pesquisa, assim como dos deveres e penalidades cabíveis às pesquisadoras, caso o acordo para a realização da investigação constante do mesmo não seja cumprido. Sabemos que, caso surjam quaisquer problemas, além de contactar as pesquisadoras Aline Neves Rodrigues Alves e Nilma Lino Gomes cujos contatos se encontram no início do presente documento, a referida instituição poderá também entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG: Av. Antônio Carlos, 6627 - Unidade Administrativa II - 2º andar sala 2005 - Campus Pampulha - Belo Horizonte, MG – telefax (031) 3409-4592 email: coep@prpq.ufmg.br.

Eu, _____, Carteira de Identidade nº _____, Telefone (31) _____, representante da Associação Quilombola de Barro Preto e Indaiá autorizo a realização da pesquisa no interior da Comunidade Quilombola de Barro Preto.

Assinatura: _____ DATA: ____/____/____

Local:

CARIMBO DA ASSOCIAÇÃO DOS QUILOMBOS UNIDOS DE BARRO PRETO E INDAIÁ (AQUIBI)

TERMO DE AUTORIZAÇÃO

Declaro concordar com cessão de espaço nas dependências da Escola Municipal Padre Estevam Viparelli situada à Rua Principal da Comunidade Quilombola de Barro Preto, Santa Maria de Itabira, Minas Gerais, Brasil, para realização de atividades de pesquisa intitulada “**A PERCEPÇÃO DE JOVENS-ADOLESCENTES SOBRE AS MUDANÇAS OCORRIDAS NO TERRITÓRIO PÓS AUTODECLARAÇÃO QUILOMBOLA: ESTUDO DE CASO**”, realizada pela pesquisadora **Aline Neves Rodrigues Alves** (tel.: (31) 8542-7207 e-mail: alineves2005@yahoo.com.br), estudante do Programa de Pós-Graduação em Educação Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da UFMG, orientanda da prof.^a Dr.^a **Nilma Lino Gomes** (tel.: 3409-5323 e-mail: nilmagomes@uol.com.br), docente do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

Esta investigação tem como objetivo central compreender as opiniões e percepções de adolescentes quilombolas de Barro Preto sobre as políticas públicas existentes em sua comunidade.

Estamos cientes de que as informações e dados serão levantados a partir dos depoimentos de adolescentes, autodeclarados quilombolas e pertencentes à faixa etária entre 14/15 anos e que, por sua vez, cursam fora de sua comunidade os anos finais do ensino fundamental e iniciais do ensino médio.

A investigação será realizada com cerca de 5 a 10 adolescentes, moradores de Barro Preto e ex-alunos da escola em questão e terá abordagem qualitativa, por meio da técnica de estudo de caso e entrevista focal (semiestruturada e individual). Além disso, produção de mapas mentais, que são imagens traçadas pelos estudantes à respeito dos lugares em que vivem e construídas em folhas de tamanho A4.

O sigilo e a privacidade dos nomes dos entrevistados e demais informações que possam vir a revelar a sua identidade serão preservados pela pesquisadora com o uso de nomes fictícios tanto para os adolescentes, comunidade, quanto da escola.

Serão realizados registros fotográficos e filmagens. Seu uso justifica-se pela importância nas análises das entrevistas. Cabe lembrar que as entrevistas serão realizadas na escola e mediante o assentimento dos adolescentes e assentimento dos

seus responsáveis, de acordo com os cuidados éticos da pesquisa científica com seres humanos.

As entrevistas serão devidamente gravadas e transcritas e as filmagens analisadas. O(a) entrevistado terá acesso a transcrição do áudio e poderá requerer a posse da mesma com o conteúdo de sua entrevista e filmagem. A pesquisa não implica em nenhum desconforto para quem dela participar. Os dados serão tratados com ética pelas pesquisadoras. Também estamos cientes de que a adesão à pesquisa é voluntária, podendo ser recusada a participação nesta a qualquer momento.

Autorizamos a veiculação de informações obtidas durante o trabalho de campo no texto final da dissertação de mestrado, principal produto desta pesquisa. Estas poderão ser utilizadas pela pesquisadora e orientadora da pesquisa para publicações na área da educação, ciências sociais e da terra.

Assim, estamos cientes do termo de assentimento a ser assinado pelos responsáveis dos adolescentes que integrarão a pesquisa, assim como dos deveres e penalidades cabíveis às pesquisadoras, caso o acordo para a realização da investigação constante do mesmo não seja cumprido. Sabemos que, caso surjam quaisquer problemas, além de contactar as pesquisadoras Aline Neves Rodrigues Alves e Nilma Lino Gomes cujos contatos se encontram no início do presente documento, a referida instituição poderá também entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG: Av. Antônio Carlos, 6627 - Unidade Administrativa II - 2º andar sala 2005 - Campus Pampulha - Belo Horizonte, MG – telefax (031) 3409-4592 email: coep@prpq.ufmg.br.

Eu, _____, Carteira de Identidade nº _____, Telefone (31) _____, diretor(a) da escola Municipal Padre Estevam Viparelli autorizo a realização da pesquisa.

ASSINATURA _____

_____ Data: ____/____/____ -

Local:

CARIMBO DA INSTITUIÇÃO PARTICIPANTE DA PESQUISA

TERMO DE RESPONSABILIDADE DA PESQUISADORA

Eu, Aline Neves Rodrigues Alves, carteira de identidade nº. MG 9.002.081, CPF nº. 052960786-75, declaro que conheço e cumprirei os requisitos da resolução 466/12 e suas complementares. Comprometo-me de utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto intitulado “**A PERCEPÇÃO DE JOVENS-ADOLESCENTES SOBRE AS MUDANÇAS OCORRIDAS NO TERRITÓRIO PÓS AUTODECLARAÇÃO QUILOMBOLA: ESTUDO DE CASO**”. Tenho ciência que essa folha será anexada ao projeto devidamente assinada e fará parte integrante da documentação da mesma

Aline Neves Rodrigues Alves

Belo Horizonte, ____ de _____ de 2014.

TERMO DE RESPONSABILIDADE DA PESQUISADORA

Eu, Nilma Lino Gomes carteira de identidade nº. MG 2.451.543, CPF nº. 55511023604, declaro que conheço e cumprirei os requisitos da resolução 466/12 e suas complementares. Comprometo-me de utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto intitulado “**A PERCEPÇÃO DE JOVENS-ADOLESCENTES SOBRE AS MUDANÇAS OCORRIDAS NO TERRITÓRIO PÓS AUTODECLARAÇÃO QUILOMBOLA: ESTUDO DE CASO**”. Tenho ciência que essa folha será anexada ao projeto devidamente assinada e fará parte integrante da documentação da mesma

Professora Dra. Nilma Lino Gomes

DAE/FaE/UFMG

Belo Horizonte, ____ de _____ de 2014.

APÊNDICE B — QUESTIONÁRIO UTILIZADO PARA IDENTIFICAÇÃO DOS JOVENS-ADOLESCENTES

Questionário - Conhecendo o Perfil dos Participantes da pesquisa

1. Nome: _____
2. Data de nascimento: _____/_____/_____
3. Naturalidade: _____
4. Sexo: () Masculino () Feminino
5. Estado civil: _____
6. Raça/Cor: () preta () parda () branca () amarela () indígena
7. Escolaridade: _____
8. Escola: _____
9. Turno: _____
10. _____
11. Quantos colegas de sala de aula são de Barro Preto? _____
12. Realiza algum curso: () Não () Sim. Qual? _____
Quem promove? _____
13. Você exerce atividade remunerada: () Não () Sim. Qual? _____
14. Religião: _____
15. Telefone de contato: _____ Celular: _____
16. E-mail: _____
17. Quantas pessoas moram com você? _____ Quem
são: _____
18. Você possui irmãos? () Não () Sim. Quantos? _____
Quais as idades dos irmãos/ãs? _____

19. Pai: _____
20. Idade: _____
21. Escolaridade: _____
22. Profissão: _____
23. Raça/Cor: () preta () parda () branca () amarela () indígena

24. Mãe: _____
25. Idade: _____

26. Escolaridade: _____
27. Profissão: _____
28. Raça/Cor: () preta () parda () branca () amarela () indígena
29. Atualmente seu pai/padrasto está trabalhando? () Não () Sim. Em qual ocupação? _____

30. Atualmente sua mãe/madrasta está trabalhando? () Não () Sim. Em qual ocupação? _____

31. Quais atividades de lazer são realizadas por você. Cite algumas:

32. Quais atividades de lazer são realizadas juntamente com a sua família?

33. Você participa ou já participou de alguma entidade sindical, cultural, grupo recreativo ou religioso?
() Sim. Qual? _____
Quem promoveu? _____
() Não. Por quê? _____
34. Você participa ou já participou de alguma reunião ou atividade relacionada à cultura negra ou quilombola na comunidade de Barro Preto?
() Sim. Qual? _____
Quem promoveu? _____
() Não. Por quê? _____
35. Você participa ou já participou de alguma reunião ou atividade relacionada à cultura negra ou quilombola **fora** de Barro Preto?
() Sim. Qual? _____
Quem promoveu? _____
() Não. Por quê? _____

APÊNDICE C– ROTEIRO DE ENTREVISTA FOCAL E REPORTAGEM
UTILIZADA JUNTO À ESTA TÉCNICA.

ROTEIRO DE ENTREVISTA FOCAL

ENTREVISTADO:

Horário de início: _____ **Horário de término:**

_____ **Local** _____

Data: _____

LUGAR DE VIVÊNCIA: suporte mapa mental do entrevistado (2010 e 2014).

Gostaria que você pensasse sobre os lugares que gostava de frequentar. Conte-me um pouco sobre estes lugares:

E atualmente, como são estes lugares? Aponte no mapa.

E hoje em dia, quais lugares que você gosta de frequentar na comunidade? Aponte no mapa.

PROJETO DE VIDA: Aprofundamento da dinâmica árvore dos sonhos (2014).

Também no último encontro você me disse que seu sonho era _____ E hoje, como anda/está este seu sonho?

E como sua família se relaciona com este seu sonho?

Você acabou de contar sobre seu projeto de vida. Gostaria que você falasse sobre seus sonhos **para** a comunidade de Barro Preto. *Respostas anteriores* _____

Agora, gostaria que falasse um pouco sobre os sonhos **da** comunidade. *Respostas anteriores* _____

IDENTIDADE: Suporte reportagem local.

Como você se sente ao ver/ler referências à vocês como comunidade quilombola?

(Apresentação da reportagem)

Algumas pessoas disseram da importância de projetos realizados sobre valorização da identidade quilombola na escola, por exemplo o chamado “Projeto Barro Preto nossa terra nosso orgulho”, com percussão, flauta, capoeira, no período de 2004 a 2008, ainda quando vocês estudavam em Barro Preto. Para você, qual o significado daqueles projetos?

Como é ser jovem quilombola?

Como são as relações entre vocês, quilombolas, com o as comunidades do entorno?

E na escola? Como são as relações com os colegas e professores não-quilombolas?

Reportagem utilizada junto ao Roteiro de Entrevista

UM FESTIVAL, UMA HISTORIA, UM MOMENTO IMPAR NO QUILOMBO BARRO PRETO

Um dia impar para a história de Santa Maria de Itabira com a realização do I Festival da Cultura Afro da Comunidade Quilombola do Barro Preto, na data em que se comemora o Dia da Consciência Negra no Brasil; Uma iniciativa do mestre de capoeira Beбето; Um trabalho de parceira entre a Prefeitura, através das secretarias municipais de Educação e a de Cultura, Turismo e Desenvolvimento Econômico, a Fundação Francisco de Assis e a comunidade quilombola do Barro Preto.



O evento atraiu a participação de estudantes de escolas de cidade como Itabira, Itambé, de Santo Antônio do Rio Preto, Passabém, entre outras da região.

Na verdade é um evento que já nasceu grande. Grande pela que representa; grande pelo envolvimento, grande pela sua história; grande pelo comprometido do povo daquela comunidade que mantém viva as tradições herdadas dos antepassados que vieram do continente africano como escravos, mas que fincaram raízes em solo brasileiro e participaram ativamente na formação cultural deste país. Grande por tudo que representa da riqueza cultural negra.






Alunos entre outros visitantes participaram, durante a tarde, de oficinas de maculelê, capoeira, entre outras, além das manifestações que ressaltam as origens da cultura africana. O rufar dos tambores do Grupo Folclórico Mãe África, Tambores da África, o canto das mulheres e homens que mantêm viva a tradição.



Fonte: http://asnoticiasonline.com.br/pg.php?id_cat=56&&id=7000

ANEXOS

ANEXO A – PARECER DA COMISSÃO NACIONAL DE ÉTICA EM PESQUISA (CONEP)

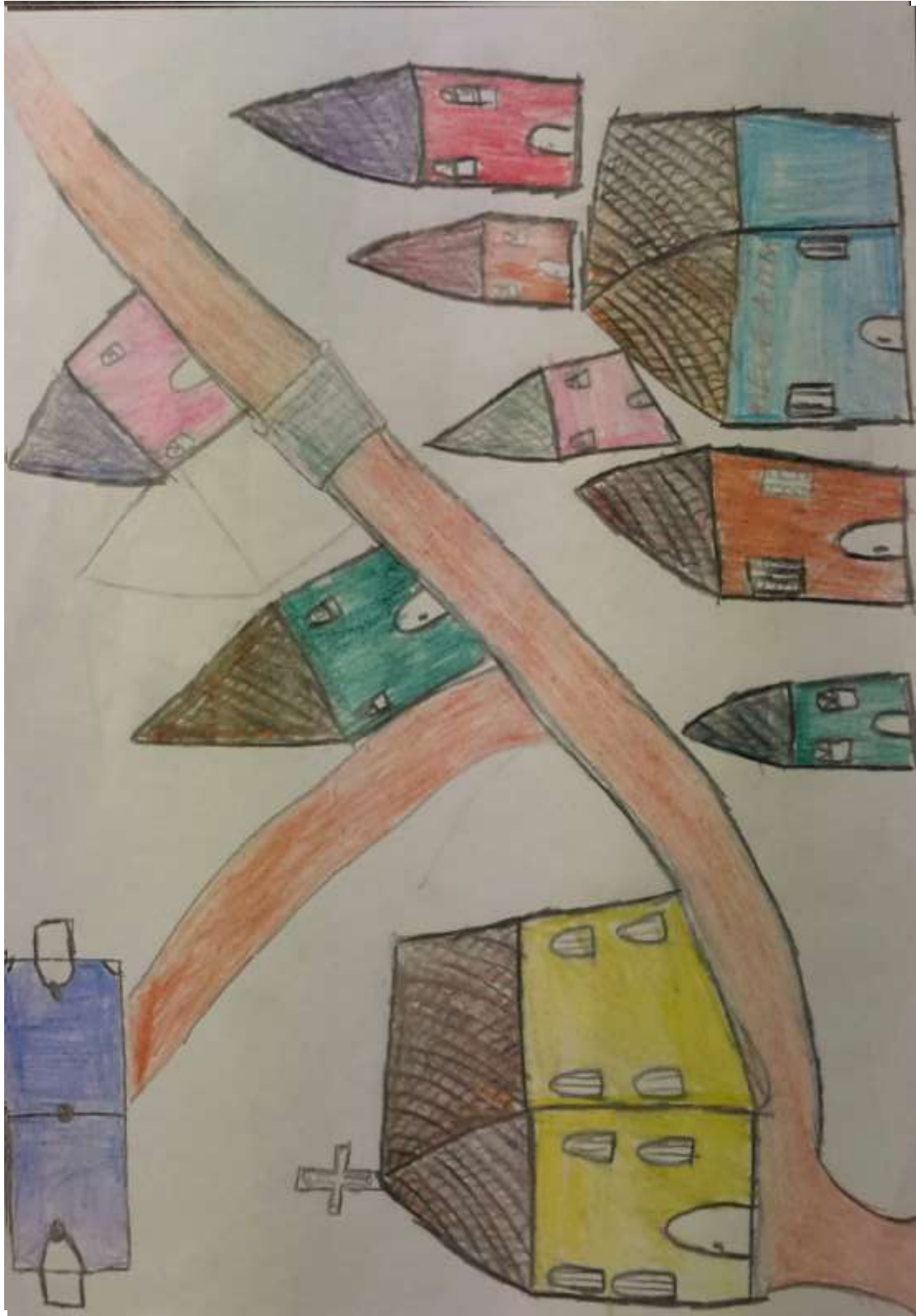
 MINISTÉRIO DA SAÚDE - Conselho Nacional de Saúde - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa - CONEP FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS				
1. Projeto de Pesquisa:		2. Número de Participantes da Pesquisa:		
A PERCEPÇÃO DE ADOLESCENTES/JUVENS SOBRE POLÍTICAS PÚBLICAS VOLTADAS ÀS COMUNIDADES QUILOMBOLAS: Estudo de caso		10		
3. Área Temática:				
4. Área de Conhecimento: Grande Área 7. Ciências Humanas				
PESQUISADOR RESPONSÁVEL				
5. Nome: Nilma Lino Gomes				
6. CPF: 555.110.236-04		7. Endereço (Rua, n.º): MONTEIRO LODATO DURO PRETO 197/901 BELO HORIZONTE MINAS GERAIS 31310530		
8. Nacionalidade: BRASILEIRO		9. Telefone: (31) 9675-1364	10. Outro Telefone:	11. Email: nilmagomes@uol.com.br
12. Cargo:				
Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto e/ou, Tenho ciência que essa folha será anexada ao projeto devidamente assinada por todos os responsáveis e fará parte integrante da documentação do mesmo.				
Data: 21, 01, 2014		 Assinatura		
INSTITUIÇÃO PROPONENTE				
13. Nome: Universidade Federal de Minas Gerais		14. CNPJ:	15. Unidade/Orgão: Faculdade de Educação/UFMG	
16. Telefone: (31) 3409-5000		17. Outro Telefone:		
Termo de Compromisso (do responsável pela instituição): Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas Complementares e como esta instituição sem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.				
Responsável: _____		CPF: 039.408.828-01		
Cargo/Função: _____				
Data: 21, 01, 2014		 Assinatura		
PATROCINADOR PRINCIPAL				
Não se aplica. Prof.ª Samira Zaidan Diretora da Faculdade de Educação / UFMG Portaria nº 2.293 de 05/05/2010				

Dalila – A minha comunidade, 2014





Lui – A evolução, 2014



Radhiya – Mudanças, 2014



