

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ANTROPOLOGIA SOCIAL

FRANCY EIDE NUNES LEAL

PEDAGOGIAS QUILOMBOLAS –
CONSIDERAÇÕES SOBRE AS POSSIBILIDADES DE UMA EDUCAÇÃO ESCOLAR
QUILOMBOLA EM MINAS GERAIS

GOIÂNIA

2021



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO (TECA) PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES

E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a [Lei 9.610/98](#), o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo das Teses e Dissertações disponibilizado na BDTD/UFG é de responsabilidade exclusiva do autor. Ao encaminhar o produto final, o autor(a) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

1. Identificação do material bibliográfico

Dissertação Tese

2. Nome completo do autor

FRANCY EIDE NUNES LEAL

3. Título do trabalho

PEDAGOGIAS QUILOMBOLAS - CONSIDERAÇÕES SOBRE AS POSSIBILIDADES DE UMA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA EM MINAS GERAIS

4. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador)

Concorda com a liberação total do documento SIM NÃO¹

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante:

- a) consulta ao(a) autor(a) e ao(a) orientador(a);
 - b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo da tese ou dissertação.
- O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

Obs. Este termo deverá ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor.



Documento assinado eletronicamente por **FRANCY EIDE NUNES LEAL, Discente**, em 02/03/2022, às 08:36, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

Documento assinado eletronicamente por **Alexandre Ferraz Herbeta, Professor do Magistério Superior**, em 02/03/2022, às 11:29, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do



art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **2718680** e o código CRC **D91E30DE**.

FRANCY EIDE NUNES LEAL

PEDAGOGIAS QUILOMBOLAS –
CONSIDERAÇÕES SOBRE AS POSSIBILIDADES DE UMA EDUCAÇÃO ESCOLAR
QUILOMBOLA EM MINAS GERAIS

Tese apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de doutora em Antropologia Social junto ao Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Faculdade de Ciências Sociais da Universidade Federal de Goiás.

Área de concentração: Antropologia Social

Linha de pesquisa: Etnopolítica e Processos de Exclusão Social

Orientador: Prof. Dr. Alexandre Ferraz Herbeta

GOIÂNIA

2021

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

LEAL, Francy Eide Nunes.

Pedagogias quilombolas [manuscrito] – considerações sobre as possibilidades de uma Educação Escolar Quilombola em Minas Gerais / Francy Eide Nunes Leal. - 2021.

cclxxxii, 282 f.: il.

Orientador: Prof. Dr. Alexandre Ferraz Herbetta.

Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Ciências Sociais (FCS), Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Goiânia, 2021.

Bibliografia.

Inclui mapas, fotografias, quadros, tabelas, lista de figuras, lista de quadros, lista de tabelas.

1. educação escolar quilombola. 2. pedagogias quilombolas. 3. práticas pedagógicas contra-coloniais. 4. educação antirracista. 5. comunidades quilombolas. I. Herbetta, Alexandre Ferraz, orient. II. Título.

CDU 37:572



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS

ATA DE DEFESA DE TESE

Ata nº 005/21-D da sessão de Defesa de Tese de **FRANCY EIDE NUNES LEAL**, que lhe confere o título de **Doutora em Antropologia Social**, na área de concentração **Antropologia Social**.

Aos quinze dias do mês de dezembro de 2021, às 14 horas, por webconferência devido à pandemia de covid-19, realizou-se a sessão de julgamento da Tese de Doutorado de **FRANCY EIDE NUNES LEAL**, intitulada *PEDAGOGIAS QUILOMBOLAS - CONSIDERAÇÕES SOBRE AS POSSIBILIDADES DE UMA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA EM MINAS GERAIS*. A Banca Examinadora foi composta pelos/as seguintes Professores Doutores/as: Alexandre Ferraz Herbetta (PPGAS/UFG/presidente); Alecsandro José Prudêncio Ratts (PPGAS/UFG – examinador interno); Camila Mainardi (PPGAS/UFG - examinadora interna); Mariana Cunha Pereira (UFRR - examinadora externa); Mariano Báez Landa (CIESAS - examinador externo), tendo como suplente Kênia Gonçalves Costa (UFNT). A candidata apresentou seu trabalho, foi arguida pela Banca e respondeu às arguições. Ao final da arguição, a Banca Examinadora passou a julgamento em sessão reservada, pelo qual foi atribuído à doutoranda o seguinte resultado: Aprovada. Reabertos os trabalhos, o presidente proclamou os resultados e encerrou a sessão pública, da qual foi lavrada a presente ata, que vai assinada por ele e os demais integrantes da Banca Examinadora.

TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA



Documento assinado eletronicamente por **Alexandre Ferraz Herbetta, Professor do Magistério Superior**, em 07/01/2022, às 18:06, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Camila Mainardi, Professor do Magistério Superior**, em 07/01/2022, às 19:39, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Alecsandro José Prudêncio Ratts, Professor do Magistério Superior**, em 17/01/2022, às 19:25, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Carlos Eduardo Henning, Coordenador de Pós-graduação**, em 21/01/2022, às 21:27, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Camilo Albuquerque De Braz, Vice-Coordenador de Pós-Graduação**, em 23/02/2022, às 14:04, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

A autenticidade deste documento pode ser conferida no site
https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?



[acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0](#), informando o código verificador **2568648** e o código CRC **671A2338**.

Referência: Processo nº 23070.067431/2021-61

SEI nº 2568648

Este trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), do Ministério da Educação (MEC).

RESUMO

Essa tese é fruto de uma construção coletiva junto aos educadorxs quilombolas. Uma escrita realizada por meio de várias vozes, grafias e corpos, tendo como foco problematizar, desde uma perspectiva antropológica, processos e situações envolvendo a educação escolar quilombola em Minas Gerais. O objetivo foi analisar o processo de elaboração das legislações vigentes sobre o tema, os conflitos decorrentes e implícitos neste processo, a institucionalização da burocracia estatal em Minas Gerais e os possíveis avanços observáveis a partir do “chão da escola”, tal como a elaboração de práticas pedagógicas contra-coloniais, um elemento central na tese. Além da análise de dados secundários, para tanto, levei a cabo uma etnografia na Escola Estadual da Fazenda Passagem Funda e acompanhei eventos em que intelectuais e professorxs quilombolas se manifestaram acerca da questão. Desta feita, evidenciou-se que, para a implementação de “escolas quilombolas” em vez de “escolas nos quilombos”, é necessário um longo processo de resistência comunitária perante as tensões existentes nos espaços escolares e nos territórios, os quais são permeados por políticas e valores alheios. A superação progressiva dessas tensões, como pudemos constatar, tem se dado a partir do reconhecimento dos professorxs quilombolas enquanto categoria particular e do acesso dos quilombolas às universidades, que concretizam a possibilidade de construção de uma educação escolar quilombola diferenciada – antirracista, autônoma, contra-colonial e promovida de forma coletiva pelas comunidades.

Palavras-chave: educação escolar quilombola; pedagogias quilombolas; práticas pedagógicas contra-coloniais; educação antirracista; comunidades quilombolas.

ABSTRACT

This thesis is the result of a collective construction with quilombola educators. It was written through various voices, writings, and bodies, with the focus on problematizing, from an anthropological perspective, processes and situations involving quilombola school education in Minas Gerais (Brazil). The objective was to analyze the elaboration process of the current legislation on the subject, the conflicts arising from and implicit in this process, the institutionalization of the state bureaucracy in Minas Gerais, and the possible advances observable from the “school ground”, such as the elaboration of counter-colonial pedagogical practices, a central element in the thesis. Besides the analysis of secondary data, I also carried out an ethnography in the Fazenda Passagem Funda State School and followed events in which quilombola intellectuals and teachers spoke about the issue. Thus, it became evident that the implementation of “quilombola schools” instead of “schools in the quilombos” requires a long process of community resistance in face of the existing tensions inside the school spaces and territories, which are permeated by foreign policies and values. The progressive overcoming of these tensions, as we have seen, has been occurring with the recognition of quilombola teachers, as a particular category, and the access of quilombolas to universities, which materialize the possibility of building a differentiated quilombola school education – anti-racist, autonomous, counter-colonial, and collectively promoted by the communities.

Keywords: quilombola school education; quilombola pedagogies; counter-colonial pedagogical practices; anti-racist education; quilombola communities.

SUMÁRIO

1 APRESENTAÇÃO.....	17
1.1 Confluências: Antropologia, Educação e quilombo	17
1.2 Sobre escolhas epistêmicas, desenhos e contornos.....	23
1.3 Etnografias em contexto de distanciamento social.....	29
1.4 Sobre o fazer etnográfico no chão da escola	32
2 PROBLEMATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA EM MINAS GERAIS	36
2.1 Problematizando e adentrando a roda institucional	36
2.2 Fundamentação teórica e dados gerais sobre a educação escolar quilombola em Minas Gerais	42
2.3 Dimensões da educação escolar quilombola em Minas Gerais	50
3 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA	55
3.1 Educação escolar quilombola: um campo analítico em construção, de autoria quilombola.....	55
3.2 A construção da legislação enquanto território de luta.....	64
4 “ESCREVIVÊNCIAS” DE UMA ANTROPÓLOGA QUE VÊ, OUVE, ESCREVE E SENTE	74
4.1 “Escrevivências” de uma antropóloga que vê, ouve, escreve e sente.....	74
4.2 Os grupos de formação	82
4.2.1 Diagnóstico e Gestão	82
4.2.2 Práticas Pedagógicas.....	85
4.3 Cotejando dados: o mapeamento e suas implicações	90
4.4 “Pisando nesse chão devagarinho”	114
4.5 Escola/Território/Parentagem	125
4.6 A gestão escolar.....	133
4.7 A eleição para a diretoria da escola	136
4.8 Cartas dxs professorxs para a antropóloga	137
5 UMA ETNOGRAFIA NO CHÃO DA ESCOLA	144
5.1 Sobre a dádiva, o cuidado e o controle	145
5.2 Práticas pedagógicas: encontros contra-coloniais	150
5.3 Chegando na Escola.....	152
5.4 No chão da Escola	163

5.5 Encontro com Flávia – Aprender a planejar	174
5.6 Encontro com África na aula de Educação Física – “Eu sou porque nós somos”	178
5.7 Experimentações pedagógicas, trocas contra-coloniais e as crianças como autoras	189
5.7.1 O Orí, o cabelo, o trançar.....	190
5.7.2 A Oficina de Abayomi.....	200
5.7.3 As cartas como práticas pedagógicas contra-coloniais: a comunidade entra para a escola	206
5.7.4 A Caixa da Diáspora.....	221
5.7.5 Outros espaços formativos.....	239
5.8 Diálogo com os quilombolas: etnografia em tempos de pandemia – o campo virtual.	241
5.9 Festa da Consciência Negra em Buriti do Meio, em tempos de COVID	265
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	269
7 REFERÊNCIAS	272

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Criança na escola em Terra Dura.	19
Figura 2 – O encontro com Dona das Neves.	28
Figura 3 – Escolas estaduais quilombolas.	52
Figura 4 – Calendário Socioecológico.	84
Figura 5 – Calendário Socioecológico do povo indígena Xakriabá (2011).	85
Figura 6 – Brincadeira farinhada.	89
Figura 7 – Território Brejo dos Crioulos.	100
Figura 8 – Localização.	104
Figura 9 – Lideranças comunitárias.	105
Figura 10 – Existência de escolas na comunidade.	105
Figura 11 – Trabalhou ou trabalha em escola.	106
Figura 12 – Modalidade em que trabalhou.	107
Figura 13 – Cargo que exerce ou exerceu.	107
Figura 14 – Cargo em escola não-quilombola.	108
Figura 15 – Vínculo com a escola que trabalhou ou trabalha.	109
Figura 16 – Formação acadêmica.	109
Figura 17 – Maior título acadêmico.	110
Figura 18 – A Luta continua.	113
Figura 19 – Festa da Consciência Negra (2019); casa dona das Neves.	114
Figura 20 – Croqui Comunidade Quilombola Buriti do Meio.	117
Figura 21 – Busto de Eusébio Gramacho, no jardim da casa de Dona das Neves.	119
Figura 22 – Casa da artesã D. das Neves.	122
Figura 23 – Casa Escola de Dona Eva.	127
Figura 24 – Genealogias.	131
Figura 25 – Memórias de infância na escola.	139
Figura 26 – Festa da Consciência Negra 2019.	143
Figura 27 – A espera da lotação.	149
Figura 28 – Atrás dos muros, há uma escola!	152
Figura 29 – Cartazes.	154
Figura 30 – Namoradeira solitária.	155
Figura 31 – Horta escola no milagre da chuva.	156
Figura 32 – Sou África.	157

Figura 33 – Cadê xs autorxs negrxs?.....	161
Figura 34 – Mural aula de artes produção de máscaras africana.....	165
Figura 35 – A hora do recreio.....	170
Figura 36 – Dança do Catulé.....	171
Figura 37 – Oficina de turbantes com Flávia.....	174
Figura 38 – Conhecendo o Quênia.....	180
Figura 39 – Crianças jogando Shisima.....	181
Figura 40 – Concentração e alinhamento.....	182
Figura 41 – Professor Bruno desenhando o mapa do Continente Africano.....	184
Figura 42 – Construindo o jogo.....	186
Figura 43 – Liberdade.....	187
Figura 44 – Persistência.....	188
Figura 45 – Crianças no Ponto de Cultura.....	189
Figura 46 – Meu Crespo de Rainha.....	194
Figura 47 – Oficina de penteados.....	197
Figura 48 – Possibilidades de trançados.....	198
Figura 49 – Alegria.....	199
Figura 50 – Abayomi.....	201
Figura 51 – Colaboração.....	204
Figura 52 – Exibindo as bonecas.....	205
Figura 53 – Carta da Ana Júlia.....	209
Figura 54 – Carta da Hellen Vitória.....	212
Figura 55 – Carta do Gleison.....	214
Figura 56 – Carta da Mary Jenifer.....	216
Figura 57 – Carta da Mírian.....	218
Figura 58 – Carta do Miqueias.....	220
Figura 59 – Partilha dos presentes.....	223
Figura 60 – No chão da escola.....	224
Figura 61 – Professoras quilombolas.....	225
Figura 62 – Carta da Adrielle.....	227
Figura 63 – Carta da Gabrielle.....	229
Figura 64 – Carta do Raí.....	231
Figura 65 – Carta da Kemilly.....	232
Figura 66 – Carta da Mírian.....	234

Figura 67 – Carta da Sabrina.	236
Figura 68 – Crianças quilombolas.	238
Figura 69 – O barro ancestral.	240
Figura 70 – Elionice Sacramento.	254
Figura 71 – Cassiane Aparecida de Matos.	255
Figura 72 – Gonçalina Almeida.	256
Figura 73 – John Kleber Santiago.	257
Figura 74 – Rafaela Fonseca da Silva.	258
Figura 75 – Rosilda Alves Coutinho.	259
Figura 76 – Rogério Ribeiro Coelho.	260
Figura 77 – Maria Diva Rodrigues.	261
Figura 78 – Olindina Serafim.	262
Figura 79 – Tânia Aparecida dos Santos.	263
Figura 80 – Antônio Bispo dos Santos.	264
Figura 81 – Território ancestral.	267
Figura 82 – Os tambores ecoam.	267
Figura 83 – Respeito à diversidade.	268
Figura 84 – Um sorriso negro, um abraço negro, traz felicidade (...) Negro é a raiz da liberdade.	271

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Tipo de escola por localização.....	53
Tabela 2 – Orientação de gênero em relação à cor/raça.	96
Tabela 3 – Relação de comunidades e quantidade de professores quilombolas.	97
Tabela 4 – Modalidade e orientação de gênero.	111
Tabela 5 – Universidades públicas em MG em que cursaram a graduação.	111
Tabela 6 – Universidades particulares em MG em que cursaram a graduação.	111

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Escolas estaduais quilombolas.	50
Quadro 2 – Questões sobre o mapeamento de professoras e professores quilombolas.....	83
Quadro 3 – Questões sobre o mapeamento de professoras e professores quilombolas.....	91
Quadro 4 – Relação das comunidades por município.	101

1 APRESENTAÇÃO

Minha escrita é contaminada pela condição de
mulher negra.

Conceição Evaristo (DE LIMA, 2017, on-line)

1.1 Confluências: Antropologia, Educação e quilombo

Esta tese é escrita por uma antropóloga negra que, ao longo da sua trajetória intelectual, aprendeu com os movimentos sociais – negro e quilombola – a acreditar que uma educação antirracista e contra-colonial é possível. Tenho como interesse epistêmico os campos da Antropologia e da Educação, mais especificamente o tema “educação escolar quilombola”.

Desde os meus primeiros semestres do curso de graduação em Ciências Sociais, na Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes), o tema da educação diferenciada esteve ao meu redor. Ao longo do curso atuei como ledora voluntária no Núcleo Sociedade Inclusiva (NUSI), em que aprendi sobre inclusão de pessoas com deficiência, sobre os desafios cotidianos para existirem enquanto sujeitos de direito, dentro e fora da Universidade.

Nesse espaço, pude aprofundar os estudos sobre a necessidade de práticas pedagógicas de inclusão na educação básica e superior, para assegurar a permanência e autonomia desses sujeitos. Em um esforço coletivo do grupo de estudos, tentamos mostrar para a comunidade acadêmica que mudanças pedagógicas aparentemente simples fazem uma diferença enorme na trajetória acadêmica dessas pessoas.

No caso dos alunos cegos e de baixa visão, a entrega do texto digitalizado, com antecedência, facilita o trabalho do leitor (o que lê para o outro); o uso de projeções pelo *data show* tem que ser acompanhado de uma descrição de imagem e conteúdo. Para os surdos, a interação entre intérpretes, colegas de sala e professorxs facilita o processo de aprendizagem. Percebemos que todos os espaços físicos da Universidade não possibilitam, sobretudo, a acessibilidade de cadeirantes etc.

Apesar da atuação na educação inclusiva, e de ter ciência da importância do diálogo com a Antropologia, não dei prosseguimento aos estudos nessa área. Na instituição em que estudava, não havia docentes interessados no tema e a Antropologia, também, pouco se debruça sobre o tema.

No entanto, mesmo ingressando como bolsista de iniciação científica do CNPq no Projeto Negros do Norte de Minas, que investigava comunidades quilombolas e suas dinâmicas socioculturais, e desenvolvendo pesquisa na comunidade quilombola de Terra Dura, continuei os trabalhos como ledora voluntária, em consonância com a pesquisa monográfica.

Com a minha entrada no mercado de trabalho, recém graduada, conheci a educação popular no Vale do Jequitinhonha, durante minha estadia na Cáritas Diocesana de Almenara, situada em Jequitinhonha-MG. Ao trabalhar como comunicadora popular tive a oportunidade de vivenciar, no cotidiano, a educação popular, ao prestar assessoria para as pastorais de base e os assentamentos de reforma agrária. Aprendi sobre a pedagogia da terra, do plantar e colher, dos tempos; escola e comunidade, das místicas, sobre o fechamento das escolas do campo, e da necessidade de uma educação libertadora, que ensine ler para além das letras, ler o mundo.

Ao longo dessas vivências, a minha vontade de estudar Antropologia da Educação se intensificou. Já a sua apropriação para fins de investigação acadêmica surge com o trabalho de campo no Norte de Minas Gerais, durante meu mestrado em Antropologia Social.

Naquela ocasião, ao conversar com os interlocutores, o tema da educação sempre aparecia nas narrativas, fazendo-me pensar, com recorrência, sobre a escola e o lugar que ocupa dentro do território. Em uma situação em campo, fui interpelada por uma moradora da comunidade quilombola de Terra Dura, a Sra. Biata¹, que narrou seu sonho de ser professora na escola da comunidade. Segundo a mesma, gostaria de ensinar as crianças do jeito certo, o jeito quilombola.

A Sra. Biata mostrou, em nosso diálogo, como seu povo sempre teve o direito de estudar, com base em sua própria pedagogia, negado. Ademais, ela indicou em sua percepção que a escola é uma instituição importante e central na vida comunitária, porém descontextualizada. O que me fez vislumbrar as potencialidades desse espaço para a formação das pessoas quilombolas e para a mobilização política do grupo.

Em Terra Dura, as reivindicações por uma escola no território tiveram início em 2002 com a mobilização das lideranças, motivadas a garantir ao menos a “leitura” para as crianças, ou seja, a alfabetização. Exigiram da Prefeitura Municipal de São João da Ponte uma professora para lecionar na comunidade. De forma improvisada, em um cômodo disponibilizado por Dona Zefa – líder política e religiosa –, as aulas em modelo multisseriado se concretizaram. Esta

¹ Ao longo da tese utilizarei os apelidos locais ao referir os nomes dos interlocutores. Uma estratégia de protegê-los, já que os conflitos com fazendeiros são recorrentes. Sei do apagamento dos sobrenomes do povo negro nas pesquisas.

situação de improviso permaneceu por quatro anos, até o fazendeiro Aquiles Diniz oferecer de forma “voluntária” a construção da sede da escola, e Dona Zefa doar uma parcela do seu terreno.

O fazendeiro arcou com as despesas referentes à construção da estrutura física, que imita a arquitetura das escolas urbanas da região; dotada de duas salas de aula, cozinha, sala dos professores, biblioteca e banheiros. A prefeitura municipal de São João da Ponte realizou a contratação dos professores, e conta com merenda escolar, que segue um cardápio elaborado pela Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais. Como contrapartida, o fazendeiro exigiu que a escola fosse registrada com o nome do seu sobrinho “Escola Municipal Deputado Fernando Diniz”.

Figura 1 – Criança na escola em Terra Dura.²



Fonte: Arquivo pessoal (2014).

Em Terra Dura – onde pesquisei –, em Sete Ladeiras e em outras comunidades quilombolas vizinhas, que estabelecem relações políticas a despeito de a instituição escolar

² Ao longo deste trabalho, as fotografias vão compor o cenário da tese e potencializar a escrita. Cito Givânia da Silva (2020), a partir de sua fala à I Jornada de Educação Escolar Quilombola, ao fazer a crítica sobre os trabalhos acadêmicos e livros didáticos que utilizam fotos estereotipadas do povo negro, como pessoas sofridas. É preciso enaltecer a beleza, a alegria e a produção de conhecimento dos quilombolas. Ao longo da tese, assim, tenho o cuidado de não reproduzir esses estereótipos e tento construir outra narrativa ao utilizar as fotografias.

adquirir forte importância epistemológica e política, nenhum morador concluiu o Ensino Médio no período da pesquisa, em 2015, o que os impossibilitava de lecionar. Então, os professores eram não-quilombolas. Com o passar dos anos, e a conquista do transporte escolar para cursar o Ensino Médio na comunidade quilombola do Agreste, na Escola Estadual Maria Eliodora da Conceição, sonhar com a universidade e ocupar os espaços institucionais dentro da escola passou a ser uma possibilidade real de transformação social.

Se na pesquisa de mestrado a escola era somente um espaço secundário, entendo-a agora como um espaço central da mobilização do movimento quilombola, e percebo o potencial da rede de professores quilombolas que passou a se formar em Minas Gerais. São estas pessoas, que na maioria das vezes passaram por uma trajetória escolar e universitária, que seguem produzindo conhecimento sobre o mundo e mobilizando politicamente as demandas da comunidade. Acredito que eu e muitos antropólogos, ao irmos a campo, não nos atentamos para as possibilidades de problematização da escola e, no caso, não tratamos de pesquisar a educação escolar e seus vínculos. A escola, quando aparecia nas pesquisas, geralmente era de maneira superficial, ou mesmo como um ponto de apoio dentro das comunidades, por ser um local que oferece suporte aos pesquisadores.

Silva (2001) chama a atenção para esta situação nos trabalhos antropológicos com grupos indígenas, nos quais a escola fica invisibilizada. Estendo essa argumentação para o caso dos quilombos. Tassinari (2001), nesta direção, acredita...

[...] que a omissão sobre a existência da escola e das atividades e dos conhecimentos a ela relacionados na maioria dos estudos antropológicos diz respeito à impressão geral e difusa de que essa instituição permanece alheia à vida do grupo e a respectiva cultura indígena [ou quilombola]. (TASSINARI, p. 48 2001). [comentário nosso].

Para Gomes (2004), com a ampliação de foco nas pesquisas antropológicas, observa-se um aumento nos estudos sobre a relação entre educação e escola.

Uma das marcas importantes da entrada da antropologia no estudo da escola foi justamente a ampliação do foco das pesquisas, ao não tomar a instrução escolar como único contexto educativo, e sim como uma parte do processo mais amplo, e que, portanto, deveria ser estudada em conexão com as demais instituições e processos que constituem as dinâmicas educativas dos diferentes grupos sociais. (GOMES, 2004, p. 318).

Neste cenário, em um primeiro momento, busco nesta tese traçar o estado da arte do campo epistemológico e político em emergência: “educação escolar quilombola” em Minas

Gerais. Em seguida, traço uma genealogia das mobilizações dos movimentos sociais negro e quilombola, focando nas articulações que desencadearam na inserção da educação escolar quilombola no âmbito das políticas educacionais diferenciadas. Por fim, me proponho realizar etnografia, investigando o impacto disso no “chão da escola”.

A escrita desta tese não segue uma cronologia linear dos fatos, sendo composta de retomadas constantes, de narrativas que considero importantes para o entendimento do que aqui chamo de “educação escolar quilombola”. Ou seja, é um texto escrito por uma antropóloga negra que, seguindo os rastros dos elementos centrais da sua pesquisa – práticas pedagógicas, direito à educação diferenciada, pedagogias quilombolas –, se esforça em narrar uma história a contrapelo, produzida especialmente por professores quilombolas e suas comunidades.

No Capítulo 1, em um primeiro momento, diálogo com xs autorxs que transitam entre os campos da Antropologia e da Educação, atentando em como essa relação tem sido marcada por aproximações/distanciamentos e às contribuições oriundas desse encontro epistemológico para pensar a Educação Escolar Quilombola. Mas, com a pandemia de Covid -19, tive de me aprofundar também em novas metodologias para a construção deste texto etnográfico, o que se reflete na subseção *Etnografias em contexto de distanciamento social*, na qual estabeleço um diálogo com antropólogxs que estão repensando o fazer etnográfico na contemporaneidade.

No Capítulo 2, *Problematização da Educação Escolar Quilombola em Minas Gerais*, realizo o movimento de percorrer a história da legislação atrelada aos movimentos sociais, pois era necessário que eu, enquanto antropóloga, compreendesse o meu campo de estudos a partir dos direitos conquistados na área, antes de fazer uma pesquisa de campo profunda nas comunidades. Assim, faço um exercício de sistematização desse emaranhado de leis, que se encontram dispersas, tais como: Lei Federal n.º 10.639/2003; Convenção 169 da OIT; Decreto 5.051, de 2004; Resolução n.º 7, de 2010; e outras. Em certa medida, tento contribuir com xs professorxs quilombolas, que em alguns dos diálogos narraram a dificuldade de acesso a essas informações – as quais são oficiais, mas não chegam às comunidades.

O capítulo 3, *Revisão Bibliográfica*, é centrado no levantamento do campo de estudos sobre a Educação Escolar Quilombola, motivado pelos debates de Bispo (2015), ao propor uma “contra-colonização” para romper com a colonialidade, a qual insiste em dizer aos sujeitos das culturas não-hegemônicas o que ou quem são. Nesta direção, priorizo trabalhos de intelectuais quilombolas e negrxs, enquanto sujeitos “contra-coloniais”, como uma possibilidade de traçar o percurso de sua resistência no campo acadêmico, diante da atual política de referências, que prioriza alguns saberes, escritas e grafias em detrimento de outras, produzindo epistemicídios em certa medida.

Neste campo, destacam-se, atualmente, os trabalhos que tecem críticas ao percurso de implementação da Educação Escolar Quilombola em marcha, ao mesmo tempo que elaboram novos currículos e empreendem novas práticas pedagógicas. Em especial, Silva (2011), Soares (2016) e Silva (2012), ao problematizarem mudanças no currículo, as políticas públicas, bem como a relação da educação escolar com o movimento negro e a legislação em si, contribuem para o meu entendimento das questões pertinentes ao tema e a seus conceitos centrais.

O Capítulo 4, *“Escrevivências” de uma antropóloga que vê, ouve, escreve e sente*, é composto por três momentos. O primeiro reflete a sistematização de um curso de formação de professorxs quilombolas, que me possibilitou o contato com xs professorxs, suas demandas e práticas pedagógicas. Nesta direção, “ainda mais significativo é o espaço que abre o processo de co-teorização com os grupos que estudamos, proporcionando aos nossos interlocutores e a nós mesmos novas ferramentas conceituais para dar sentido às realidades contemporâneas” (RAPPAPORT, 2007, p. 201). O segundo momento é composto da análise dos questionários de um mapeamento, cujos resultados foram disponibilizados pelxs professorxs quilombolas. A partir deste, realizei a tabulação dos dados e uma análise das categorias relevantes segundo os interesses dxs professorxs em saber: quantos e quem são, seus gêneros, idades, se acessam ou não as universidades, e, se sim, se estas são públicas ou particulares, se atuam ou não nas escolas quilombolas etc. Essas questões me possibilitam delinear esses corpos de professorxs, trilhar os percursos conceituais levantados por elxs e reelaborar questões sobre o “estar lá” durante a realização da etnografia nas escolas quilombolas. E, no terceiro momento, apresento a vocês a comunidade de Buriti do Meio, em sua organização social e sua história de permanência no território. Por meio da memória coletiva, resgatamos a primeira professora da comunidade, Dona Eva, e o seu modo de ensinar, e também a primeira escola da comunidade, construída de modo improvisado.

No capítulo 5, *Uma etnografia no chão da escola*, por meio do trabalho de campo na Escola Estadual da Fazenda Passagem, busco apreender como as suas práticas pedagógicas são elaboradas e ressignificadas no próprio espaço escolar. A maior parte dos diálogos ocorre com professorxs quilombolas, xs quais elaboram e engendram práticas pedagógicas contra-coloniais em um espaço desfavorável. A parte final deste capítulo é uma etnografia em contexto on-line, na I Jornada Nacional Virtual de Educação Quilombola. A Jornada evidenciou os desafios e avanços no campo da educação, as produções acadêmicas, redes de intelectuais e as diversas estratégias de ruptura com o adestramento imposto nas/pelas escolas nos quilombos.

1.2 Sobre escolhas epistêmicas, desenhos e contornos

A nascente Antropologia da Educação é marcada por uma relação dual de afinidades, complementaridades, cooperação, mas também por pontos de tensão e conflitos, tanto no campo antropológico, quanto no campo educacional.

Antropologia e educação parecem constituir, hoje, um campo de confrontação, em que a compartimentação do saber atribui à antropologia a condição de ciência e à educação, a condição de prática. Dentro dessa divergência primordial, os profissionais de ambos os lados se acusam e se defendem com base em pré-noções, práticas reducionistas e muito desconhecimento. Se há muitas coisas que nos separam – antropólogos e educadores –, há muitas outras que nos unem. (GUSMÃO, 1997, p. 8).

Embora autorxs das teorias antropológicas culturais clássicas tenham escrito, no início do século XX, sobre a relação adulto-criança, na perspectiva da educação como tradição, por exemplo, nos estudos de Margareth Mead (1930) e Ruth Benedict (1934), para Brandão (1986), isso ocorre de maneira acidental, pois os seus interesses não eram no trabalho escolar cotidiano de sua formação por meio da aprendizagem, escolar ou não.

Seu interesse esteve concentrado sobre as relações culturais de socialização e sobre os efeitos delas na formação social de um determinado tipo de “personalidade” e de “cultura”. Apenas de maneira acidental a educação formal e a instituição escolar foram alvo de seu interesse. Até porque quase toda a sua etnografia foi realizada junto a culturas indígenas e tribais, quase sempre alheias à escola e ao profissional da educação. (BRANDÃO, 1986, p. 21).

É certo que essa área do conhecimento, ao longo dos anos, vem ganhando espaço na antropologia. Contudo, ao ser comparada com outras áreas dentro da disciplina percebe-se que é um campo teórico um pouco menos valorizado. Nessa direção, Silva (2001) aponta que são raros, no Brasil, os estudos antropológicos sobre educação, entretanto, são numerosos e significativos os engajamentos de antropólogos em projetos educacionais com diversas populações.

Uma das questões centrais que me fez refletir sobre essa disparidade entre engajamento e propostas de pesquisa é o lugar de margem que as questões educacionais ocupam nos programas de pós-graduação em antropologia no Brasil, com poucas disciplinas ofertadas, linhas de pesquisa que não contemplam os aportes, escassez de grupos de trabalho em eventos acadêmicos e docentes pouco interessados em orientar pesquisas sobre a temática. Isto reflete

o nosso colonialismo disciplinar interno e a necessidade de epistemologias “outras” (WALSH, 2013), para dar conta da complexidade que envolve os sujeitos das pesquisas antropológicas.

Ocorre que outros fatores podem ser observados ao levantar hipóteses sobre os desafios da consolidação da Antropologia da/e Educação no Brasil. Gusmão (2009) apresenta a relação de confrontação em que a antropologia comparece como ciência e a educação, como prática. No seu entendimento, há caminhos de união e outros de separação, que colocam o diálogo entre antropologia e educação como território a ser conquistado e sobre o qual ainda pouco se sabe.

Como um caminho possível, Silva (2001) propõe, então, a emergência de uma antropologia crítica no país, apontando a importância em estudar a educação escolar, como um dos loci institucionais que formam hoje os sujeitos com quem se interage, do isolamento até sua integração. Ou, porque ela reproduz representações da formação cultural desses sujeitos, entre as diversas categorias de outros sujeitos, com os quais se estabelecem trocas materiais e simbólicas na contemporaneidade.

Assim, processos de formação da pessoa envolvendo técnicas, práticas e representações de ensino/aprendizagem podem ser vistos como da ordem da educação, não estando restritos aos domínios da escola. Não por acaso, hoje em dia os antropólogos pensam a educação como fenômeno que deve ser analisado em sua dimensão social, econômica, política, estética etc. à maneira dos fatos sociais totais, portanto, um fenômeno histórico e social complexo, por meio do qual descobrimos um continuum com a produção clássica da antropologia.

Tosta (2011), ao tratar dessa questão, introduz no debate a importância da inserção de uma abordagem interdisciplinar, a qual também aposto enquanto pesquisadora, apontando para a necessidade de se adotar uma abordagem interdisciplinar integradora, com a consciência de que problemas e temas educacionais e escolares, mesmo apresentando-se em formatos distintos e sendo tratados, também, de maneira distinta, podem encontrar-se no caminho dessas duas ciências. Movimento que exige um ir e vir analítico entre os dois campos, a fim de formular essas questões, que são importantes e que podem ser mais bem tratadas por ambos. (TOSTA, 2011, p. 41).

Rocha (2014), de modo complementar às reflexões de Tosta (2011), sobre a perspectiva interdisciplinar, nos provoca acerca do desinteresse em aprofundar estudos sobre como historicamente vem estabelecendo esse possível diálogo interdisciplinar entre antropologia e educação. Ela aponta para o fato de que a educação sempre esteve na mira dos antropólogos, mas de maneira difusa, uma vez que para xs antropólogos, dos clássicos aos contemporâneos, a educação não está restrita ao espaço formal da escola, ao contrário, mistura-se aos fenômenos da tradição, transmissão da cultura, manifestações rituais etc.

É essa relação entre antropologia e educação que desperta em mim a necessidade de pensar como a antropologia pode oferecer instrumentais importantes para abordar a educação escolar quilombola em diálogo com a educação quilombola, por meio dos conceitos de fronteira, modos próprios de conhecimento, autonomia, identidade étnica, alteridade e silenciamento, ou seja, como a problematização de questões e práticas escolares pode gerar o entendimento sobre regimes próprios de conhecimento e construção de uma pedagogia quilombola.

Acredito que construir diálogos entre a antropologia e a educação seja frutífero para as duas áreas ao alargar o escopo de análises, como apontam os estudos propostos por Gusmão (1997, 2008, Rocha e Tosta (2009) e Tosta e Rocha (2014). Nas palavras de Rocha e Tosta (2009, p. 17): “a antropologia é uma forma de educação, bem como a educação só é possível como prática antropológica”.

A relação entre Antropologia e Educação, simultaneamente, tem sido marcada por aproximações e distanciamentos, que mostram não ser esta uma história pronta e acabada. Caminhando na contramão da afirmação de alguns pesquisadores, que consideram que não existe uma Antropologia da Educação, é necessário que reconheçamos o papel do tempo nos avanços das diversas ciências, e a ciência antropológica não é uma exceção a essa realidade; a Antropologia não é única e é essa diversidade interna que garante a reflexividade antropológica. (ECKERT; GUSMÃO; TOSTA; DAUSTER, 2017).

É no diálogo com os autores que tratam dessas abordagens epistêmicas que construo a problematização desta tese, que é refletir sobre o processo de elaboração e implementação de políticas educacionais voltadas à educação escolar quilombola no estado de Minas Gerais, desenvolvendo o que se chama “educação escolar quilombola”, em diálogo com a educação quilombola e o movimento negro no Brasil como instância educadora. (GOMES, 2017).

Em seguida, busco descrever seus efeitos na escola quilombola. Para tanto, tenho como objetivos analisar o processo de elaboração das legislações vigentes sobre o tema, os conflitos decorrentes e implícitos neste processo, a institucionalização da questão na burocracia estatal em Minas Gerais e os possíveis avanços observáveis nas práticas escolares que buscam a autonomia no “chão da escola”.

A autonomia escolar, na concepção de Bertely Busquets (2000), pode ser expressa de formas diferentes como: conflito e resistência política à cultura dominante, justaposição estratégica do discurso oficial e do étnico, adaptação aos padrões de socialização nativa, abertura ao conhecimento que representa a sociedade dominante. Em todos os casos, os povos indígenas e tribais atualizam, inventam, recriam e reconfiguram a cultura escolar através de

uma autonomia que é, de fato, relacional, cuja variabilidade depende da sua história social, o que é ética e politicamente significativo para os atores. (BERTELY BUSQUETS, 2000, p. 49).

Para a construção do objeto da pesquisa etnográfica aqui proposto, lanço mão da metodologia de Bertely Busquets (2000, p. 44), de acordo com quem uma das primeiras tarefas na construção do objeto, de modo que o etnógrafo em formação evite resignações e frustrações, é saber com clareza o que busca ao escolher determinado espaço empírico. Para esta autora, a etnografia não é só um conjunto de técnicas, mas um texto construído socialmente a partir de um marco interpretativo, no qual participam o autor, os sujeitos estudados e os leitores.

Esse gesto dialógico entre antropóloga, a comunidade, xs professorxs, e as crianças é o estruturante dessa etnografia em território quilombola. Alguns dos eixos centrais de análise são a relação dual entre comunidade e escola e suas fronteiras, a compreensão do espaço escolar, a história da escola, a trajetória de vida dxs educadorxs e as práticas pedagógicas.

A incorporação do imaginário antropológico na pesquisa educacional possibilita, assim, a criação de outra forma de produção de dados, que podem ser classificados como dados etnográficos. Mas todo esse processo também só adquire relevância na medida em que obriga os antropólogos a repensarem suas relações com a educação, muitas vezes vista como um lugar menor, de importância secundária, frente aos temas clássicos da tradição antropológica, como parentesco, totemismo, religião e outros. (DAUSTER; TOSTA; ROCHA, 2012, p. 17).

A princípio, pensei em realizar a etnografia na escola da Comunidade Terra Dura, onde tive o despertar para a importância da relação entre Antropologia e Educação – como mencionei –, alargando a noção de um fazer político que entrelaça os processos educacionais com a luta territorial, com direito a uma identidade étnica e com a organização social do grupo. A escola na/da comunidade é, no entanto, municipal, e nesta esfera pouco se tem feito no âmbito de se pensar modos próprios de ensino-aprendizagem, construção de currículo diferenciado, formação de professorxs e gestorxs etc. Diferente do cenário estadual, que busca promover algumas destas transformações.

Diante da disparidade entre as esferas municipal e estadual, e da oportunidade em participar da capacitação para profissionais que atuam nas escolas estaduais do Norte de Minas Gerais, em 2017, a pesquisa tomou outros delineamentos. Deparei-me com demandas próximas de comunidades singulares e busquei escolher algumas escolas diante de um universo amostral amplo e complexo. Mas como construir um “objeto” de pesquisa em educação em um cenário ampliado?

Comecei a responder esta questão delimitando a quantidade de escolas a serem etnografadas e as regiões onde realizei as incursões de campo. Escolhi duas “escolas

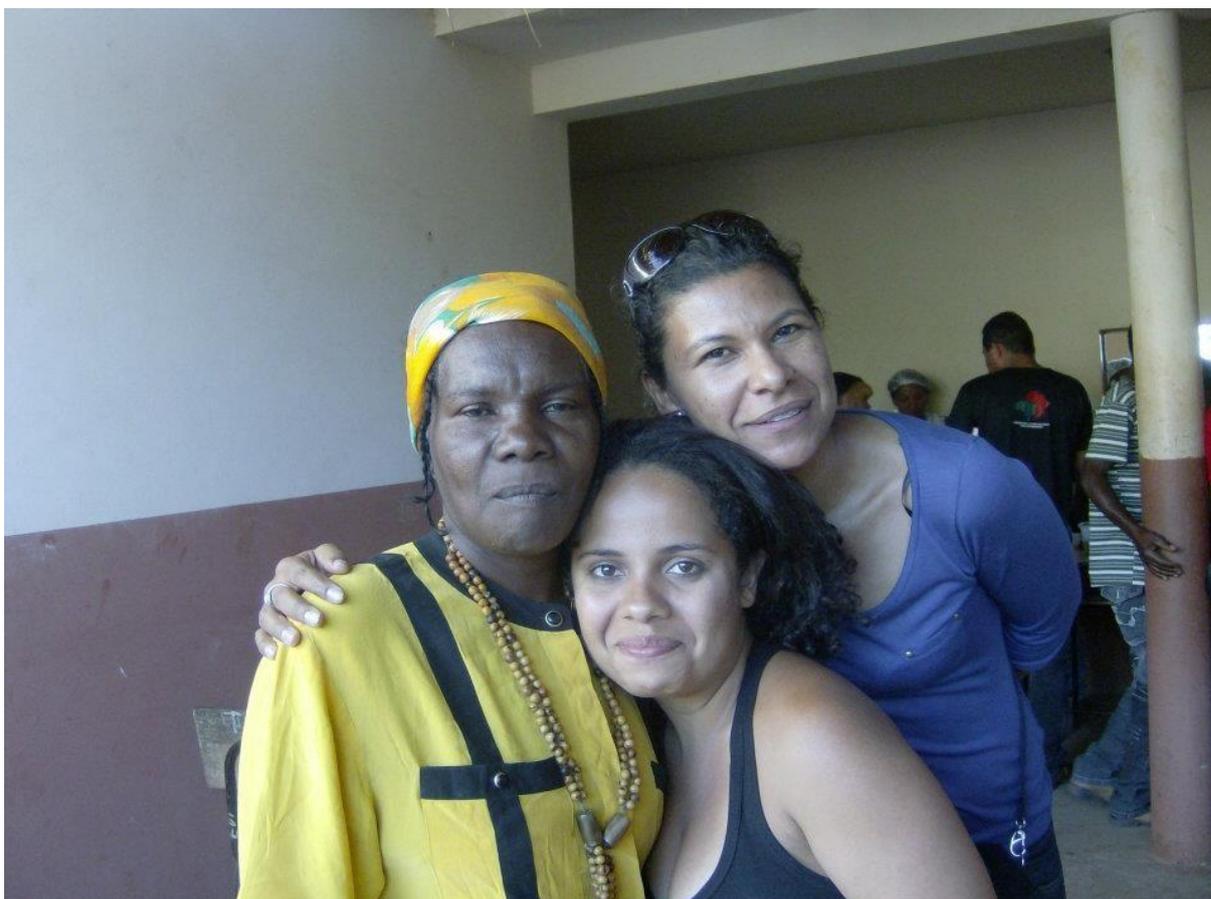
quilombolas” do estado de Minas Gerais, uma situada no Norte de Minas Gerais e a outra no Vale do Jequitinhonha. Esse recorte se justifica pelo fato de que essas regiões, juntas, compreendem a maior área de concentração de comunidades quilombolas do Estado, e também possuem uma rede de professorxs e gestorxs articuladxs, pautando o direito à educação escolar diferenciada. Tal rede de professorxs se tornou central na pesquisa, como se verá.

Com as regiões delimitadas, fez-se necessário a escolha dos territórios e as respectivas escolas. Durante o grupo de trabalho sobre práticas pedagógicas do curso “Afirmando Direitos” (2017), pude conhecer um pouco da realidade de cada escola ali representada, algumas mais “autônomas” (BERTELY BUSQUETS, 2000); outras ainda construindo seus projetos político-pedagógicos; grupos que conseguiam romper as fronteiras entre comunidade e escola levavam os saberes dos mais velhos para a sala de aula; nem todxs apresentavam avanços, havendo algumas escolas descontextualizadas de seus territórios e da questão quilombola no país etc.

Dentro dessa gama de conjunturas, duas escolas em especial chamaram a minha atenção, por suas especificidades. A primeira foi a Escola Estadual Santo Isidoro, situada na comunidade de mesmo nome, no Município de Berilo, no Vale do Jequitinhonha, em Minas Gerais. Ao ouvir a professora quilombola, Terezinha, contar sobre a presença de uma banda de música, que ora é da comunidade ora é da escola, fazendo o deslizamento entre os dois espaços e rompendo estas fronteiras, enxerguei nessa relação uma prática pedagógica que aponta para os elementos que compõem uma possível pedagogia quilombola, que pode ser descrita a partir da etnografia.

O outro território que me despertou interesse foi Buriti do Meio, situado no município de São João da Ponte – MG. Conheci algumas de suas lideranças em um encontro quilombola na Comunidade Quilombola do Borá, também situada em São João da Ponte, em 2012. A imagem de Dona Maria das Neves, como uma mulher de luta, que por meio do artesanato com argila molda a luta comunitária, ficou na minha mente. Acompanhei, durante os Projetos Negros do Norte de Minas Gerais, a pesquisa da minha companheira de projeto, Aguiar (2012), sobre as relações de gênero e o artesanato. Apesar de ser uma comunidade que recebe bastante pesquisadores de diversas áreas, nos levantamentos pré-campo não encontrei pesquisas que tratassem da Educação Escolar Quilombola nessa comunidade.

Figura 2 – O encontro com Dona das Neves.



Fonte: arquivo pessoal (2012).

É no encontro com Claudinho, educador popular da Cáritas e representante da juventude quilombola, que tomei a decisão de pesquisar a Escola Estadual da Fazenda Passagem, no Quilombo Buriti Meio. Em nossos diálogos, enxerguei uma possibilidade de compreender, a partir da etnografia na escola, a relação dela com a articulação nacional/estadual de professores quilombolas, que vem contribuindo para a mudança de cenário no âmbito de uma educação contra-colonial.

A Escola Estadual da Fazenda Passagem Funda apresenta em seu quadro de professorxs uma quantidade significativa de profissionais da comunidade, se comparado ao cenário nacional, em que a formação e a atuação de professores quilombolas nas escolas é um desafio. A falta de professorxs e gestorxs quilombolas é outro problema importante para a educação escolar quilombola, como tratarei.

Em ambas as escolas, propus-me investigar as tensões existentes entre escola, comunidade e instituições governamentais e as inovações pedagógicas e de gestão elaboradas, discutidas e efetivadas nas práticas educacionais concretizadas. Meu objetivo foi entender como

as práticas pedagógicas e os processos educacionais e escolares são vivenciados pelos diversos agentes, na confluência entre histórias, comunidades, movimentos sociais, escolas, professorxs e studentxs – domínios que, articulados, compõem o campo da Educação Escolar Quilombola, atentando o olhar para perceber e apreender as práticas socioculturais, políticas e econômicas, assim como os modos de ensino-aprendizagem próprios do que se pode chamar “pedagogias quilombolas”.

A partir daí procurei problematizar a possibilidade de construção de uma educação diferenciada e autônoma, promovida pelas comunidades, enquanto educação “contra-colonial”. Entendo a contra-colonização na perspectiva de Antônio Bispo dos Santos (2015), para quem esta corresponderia a todos os “processos de resistência e de luta em defesa dos territórios dos povos contra colonizadores, os símbolos, as significações e os modos de vida praticados nesses territórios” (DOS SANTOS, 2015, p. 96).

1.3 Etnografias em contexto de distanciamento social

A pandemia, entretanto, pegou todos de surpresa. Até março de 2020, início da quarentena forçada e necessária, havia feito duas incursões a campo na comunidade Quilombola Buriti do Meio, estando com o trabalho de campo inacabado. Muitxs antropólogxs, e de toda parte, tiveram que se reinventar nesses tempos difíceis. Os prazos continuam e a vida seguiu em outro ritmo. Tive que aprender a superar o medo dos dias iniciais de isolamento social, e transformar o “estar” em casa em rotina produtiva, repensando o trabalho de campo, tão caro à Antropologia/Etnologia.

Louise de Faria (2020), ao debater metodologias possíveis em tempos de isolamento social, lembra-nos da flexibilidade da etnografia enquanto método. A autora mudou igualmente sua metodologia de forma total, para se adaptar aos novos tempos, já que sua pesquisa na área da antropologia e economia estava diretamente comprometida. Seu projeto inicial era o de uma pesquisa internacional, com muitas etapas de campo baseadas no método antropológico. Os pesquisadores iriam até as casas dos participantes, os acompanhando em suas tarefas diárias. Com o decreto do “lockdown”, sua equipe redesenhou a pesquisa, de modo a usar plataformas digitais para compensar a falta de interação em tempo real, utilizando a metodologia de diários de vídeo semanais.

Ribeiro, Eckert, Barreto e Rodrigues (2020), no projeto *Etnografias do confinamento*, apresentam igualmente etnografias possíveis em tempos de Coronavírus, a partir de uma oficina proposta aos integrantes do Navisual (Núcleo de Antropologia Visual/PPGAS/UFRGS). O

programa para a oficina levava em consideração o desafio de cada participante em etnografar suas próprias experiências de permanecer em casa, considerando breves saídas apenas para o absolutamente necessário, registrando também a adesão aos novos hábitos de segurança, como o uso de máscara, higienização constante com álcool em gel, desinfecção de compras e demais mecanismos de proteção à infecção do vírus.

Em grande maioria confinados, imersos em nossa bolha (pois isso foi para nós possível), procuramos desenvolver uma etnografia do familiar, da Alteridade próxima, a partir da nossa rede de convívio diário. Seguindo a tradição do ofício do etnógrafo, orientávamos para manter um olhar distanciado e reflexivo para estas novas rotinas. Confinados em nossas casas, fomos debatendo sobre um campo conceitual interpretativo para considerar a produção de imagens sobre as situações vividas que fomos compartilhando. (RIBEIRO; ECKERT; BARRETO; RODRIGUES, 2020. p. 8)

Assim como as autoras citadas acima, com o isolamento social tive que redesenhar minha pesquisa, já que o retorno ao campo físico estava diretamente comprometido, e ainda se fazia necessário aprofundar as investigações realizadas anteriormente, quando estive em campo em 2018/2019. Deparei-me, então, com o imenso desafio de concluir a presente tese com um trabalho de campo inacabado e, portanto, uma etnografia ainda a meio caminho. Mudei minha estratégia metodológica e passei a contar com o trabalho de campo on-line como possibilidade de atingir o objetivo proposto, que é realizar uma etnografia em contexto escolar quilombola.

Para viabilizar a pesquisa, abri mão da proposta inicial, de realizar uma etnografia em duas escolas quilombolas, deixando para o futuro a Comunidade Santo Isidoro, no Vale do Jequitinhonha – local próximo de onde reside minha família, e que tenho laços estabelecidos. Uma pesquisa e/ou um tema de pesquisa não se finda com a tese, afinal, ela é só o ponto de partida para muitas investigações em devir.

Como faço um trabalho engajado, ao lado dos professores quilombolas, a tese é só uma reticência. Para complementar o campo off-line, assim, propus-me, neste momento de isolamento, realizar entrevistas semiestruturadas com os professores quilombolas, lançando mão do WhatsApp como ferramenta para coleta de dados, já que a internet nas comunidades é de baixa qualidade e não suporta outros tipos de plataformas digitais.

Neste sentido, Louise de Faria (2020) faz uma reflexão importante sobre mudanças significativas na pesquisa social para se adequar às limitações impostas pelo distanciamento social. O modo como pensamos método e metodologia mudará radicalmente daqui para frente e isso terá impacto no campo como um todo. Ela ressalta que muitos pesquisadores não foram

preparados para lidar com essas novidades técnicas, éticas e tecnológicas e se veem diante da necessidade de repensar seus projetos de pesquisa.

Vale ressaltar que, ao me debruçar sobre a situação acerca desse reinventar de trabalho de campo, percebi que já vinha fazendo algo próximo do que se tem feito nesse momento de isolamento social, atuando em ambiente virtual. Meu campo “off-line”, inclusive, só foi possível devido a conversas por WhatsApp com algumas lideranças quilombolas (dentre as diversas plataformas digitais disponíveis, a de maior acesso pelos professores quilombolas).

Outro “local virtual” fundamental para o desenvolvimento da pesquisa foi o grupo de WhatsApp dos professores quilombolas do Estado de Minas Gerais, pelo qual me mantive informada sobre as movimentações no que tange à educação escolar quilombola no Estado. Neste, acompanho as discussões e debates que os professores quilombolas estão produzindo, identifico as diferenças entre pontos de vista e concepções políticas, mantenho-me informada dos eventos que ocorrem, dos relatos e vivências dentro das escolas – que, em sua maioria, têm dificuldade em implementar um currículo de fato antirracista, seja pela falta de professores quilombolas na escola, devidos aos diretores que estão preocupados mais com números do que com uma proposta educacional diferenciada, ou mesmo pela falta de suporte do Estado, que não promove capacitações ou produz materiais didáticos apropriados para os auxiliar.

Em contrapartida, desde uma perspectiva de reciprocidade e, portanto, de colaboração nas demandas das pessoas e grupos pesquisados, no sentido que assinala Daniel Miller (2020), enquanto estratégia válida nesses tempos de pandemia (e em outros), colaborei tabulando os dados do mapeamento feitos pelxs professorxs quilombolas e produzindo um pequeno relatório, além de dialogar com elxs sobre os resultados do mapeamento e sobre documentos relevantes para a mobilização política da rede de professorxs com a qual atuo. Este material também foi importante para a análise, compondo um dos capítulos da tese.

Especificamente em Buriti do Meio, faço parte do grupo de WhatsApp dos professores quilombolas. Nesse grupo, funcionários do serviço geral e da secretaria também estão presentes, compartilhando eventos, editais e textos. As discussões acontecem de forma esporádica.

Mantenho contato direto com as professoras, que compartilham comigo informações sobre a comunidade e com quem discuto quaisquer dúvidas que surgem durante a escrita. No pós-campo, para a escrita, as entrevistas e conversas on-line foram igualmente frutíferas, porque no espaço da escola elas se sentem oprimidas. Segundo uma das entrevistadas, “as paredes têm ouvidos e nem tudo pode ser dito publicamente”. A escola é como um panóptico, há sempre alguém observando, e a depender de quem seja pode haver retaliações e perseguições. Como

me disse uma professora em conversa on-line: “ainda não somos livres totalmente para dizer tudo”.

Em nossas conversas on-line, fico sabendo dos desafios e adaptações que as professoras e crianças estão passando para dar continuidade ao processo de escolarização. A grande maioria das famílias não tem internet em casa e as que têm dividem um único celular entre vários filhos. As professoras entregam nas casas os PETS (cadernos pedagógicos produzidos pelo Governo do Estado) e as atividades realizadas pelos alunos são compartilhadas pelo celular de familiares que têm acesso a dados móveis.

Nas entrevistas on-line, realizadas mediante mensagens de áudio, por WhatsApp, notei ainda que as pessoas estavam mais abertas para relatar o que não tinham coragem de falar no espaço escolar, pois, agora, estavam na privacidade de suas casas, sem terceiros observando. Percebi que o espaço virtual possibilita, portanto, um certo “conforto” aos entrevistados, uma sensação de privacidade, e também aumenta sobre mim a responsabilidade ética, moral e afetiva com esses sujeitos, que confiam suas verdades a mim. Miller (2020) aborda esse aspecto como uma das vantagens do campo on-line, em que os pesquisados compartilham suas intimidades, seu cotidiano, sem outras amarras.

1.4 Sobre o fazer etnográfico no chão da escola

Ao trazer questões próprias da Antropologia para a Educação é necessário, em certa medida, lançar mão de métodos consagrados pela antropologia, como a etnografia, para pensar o fenômeno educacional em suas múltiplas facetas. Busco ter como centro o que se passa no “chão da escola”, as dinâmicas pedagógicas, observando os desafios enfrentados pelos professorxs e alunxs e as práticas pedagógicas desenvolvidas. Proponho, junto aos professores, uma etnografia em colaboração, para assim “re-significar” o trabalho de campo, como uma arena na qual co-teorizamos, ou seja, atuamos junto aos professores produzindo conceitos e documentos importantes para as pessoas envolvidas na pesquisa. Desta forma, busco experimentar o que seria uma ou múltiplas “pedagogias quilombolas”.

Mariza Peirano (2008), por exemplo, defende que a etnografia não é apenas uma metodologia ou uma prática de pesquisa, “mas a própria teoria vivida”. No fazer etnográfico, a teoria está, assim, de maneira óbvia, em ação, emaranhada nas evidências empíricas e nos dados. Em seu entendimento, “todos podem fazer etnografia”, ressaltando a relevância de as diversas vertentes adotarem uma “perspectiva etnográfica” (PEIRANO, 2008, p. 3).

Tosta (2014), de uma perspectiva que vai ao encontro da de Peirano (2008), mostra-se favorável que pesquisadores de outras áreas, sobretudo da educação, façam etnografia. Para ela, a questão é que muitas vezes essa perspectiva etnográfica, aplicada ao estudo da educação, é incorporada a partir de enfoques particulares.

Fonseca (1999), em um trabalho que faz alusão direta aos usos da etnografia por pesquisadores da educação, faz críticas à postura que tende a isolar o fato a ser pesquisado, sem a preocupação com os acúmulos das discussões teóricas na antropologia e seus conceitos centrais. Quando estudantes de educação (ou comunicação ou medicina etc.) soltam as amarras de suas tradições disciplinares e se atiram na direção da antropologia, sem preparação adequada, podem, em vez de realizar uma costura interdisciplinar, cair no vazio – um território nem lá, nem cá, onde o que mais floresce é o senso comum da cultura do pesquisador. (FONSECA, 1999, p. 62).

Pereira (2017), ao relatar sobre a experiência que teve ao ministrar uma aula específica sobre etnografia para uma disciplina de metodologia, do mestrado profissional em Ensino de Ciências da Saúde, na Unifesp, ensina que em tal contexto é fácil achar que é mais simples e prático realizar uma etnografia, entretanto, optou em mostrar que a etnografia é um procedimento intelectual de produção de um conhecimento específico, intersubjetivo, orientado por referências teóricas específicas e densas. Não se trata, portanto, de propagar que a etnografia pode apenas ser realizada por antropólogos, mas de afirmar que para realizar um bom e relevante trabalho etnográfico é preciso acúmulo considerável de discussão teórica e, principalmente, de leituras de outras etnografias de diferentes sociedades e práticas culturais.

Isso significa dizer que o uso do método etnográfico em contextos educativos leva a uma nova atitude metodológica sobre os fatos educativos. Nesse caso, a ampliação do método etnográfico é o elemento que contribui para observar as mudanças que ocorrem na vida das pessoas, em auto e hetero construção/reconstrução de si mesmas e da imagem que dão para os outros, como ressalta Vieira (2012).

Uma das perspectivas etnográficas que escolho para guiar a pesquisa é proposta pela antropóloga mexicana Bertely Busquets (2000), que elabora métodos e técnicas de investigação em etnografia educativa, desenvolvida para construção de um objeto etnográfico em educação, ou seja, articula a perspectiva etnográfica em educação a uma orientação epistemológica que se move em distintos níveis de reconstrução, incorporando distintos enfoques interpretativos e se iniciando a partir das inscrições e interpretações de subjetividades.

Nota-se que, diferentemente das preocupações da comunidade antropológica com o uso da etnografia como método por não antropólogos, Bertely Busquets (2000) propõe – ao meu

ver – algo inovador ao pensar em uma comunidade de etnógrafos da educação, que inclui antropólogos de carreira, uma ampla gama de especialistas em educação, incluindo pedagogos, psicólogos e sociólogos, assim como várias outras instituições. Quem sabe minha presença e atuação em campo gerem possibilidades de um olhar etnográfico nxs professorxs com xs quais atuei.

Atores e espaços adequados aos requisitos formativos que os possibilita um campo em acelerada expansão, assim como os interesses de muitos investigadores e professores em compreender os aspectos mais específicos e cotidianos da realidade educacional. (BERTELY BUSQUETS, 2000, p. 12).

La etnografía educativa, sin embargo, tiene más que ver con la orientación epistemológica de la que parte el investigador que con los modos en que recopila sus datos. Una técnica de investigación no constituye, en sentido estricto, un método de investigación definido como el marco epistemológico a partir del cual orientamos nuestras inscripciones e interpretaciones. (BERTELY BUSQUETS, 2000, p. 27).

Ademais, em direção similar, Rappaport e Rodríguez (2007) propõem uma etnografia em colaboração, elaborando um espaço crítico em que antropólogos e interlocutorxs produzem co-teorizações, trazendo para o campo de debates sobre o fazer etnográfico outra possibilidade de construção epistêmica.

Este artículo, basado en una etnografía en colaboración con investigadores indígenas colombianos, sugiere que la etnografía es más que un texto escrito o un método para recoger datos; es un espacio crítico en el cual los antropólogos y nuestros interlocutores podemos participar conjuntamente en la co-teorización (la creación de nuevas construcciones teóricas). La apertura de la etnografía a tales posibilidades, particularmente en casos de colaboración con organizaciones de base, no sólo tiene significación ética sino que tiene el potencial de aportar nuevas perspectivas a la disciplina. (RAPPAPORT; RODRÍGUEZ, 2007, p. 197).

Proponho, assim como Rappaport e Rodríguez (2007), desenvolver uma metodologia colaborativa como uma possibilidade de construir pontes entre os professores quilombolas e as comunidades, assim como os interlocutores acadêmicos. O objetivo é criar um diálogo com os interlocutores sobre alguns conceitos-chave que guiarão nossa investigação, almejando, ao final desta tese, construir co-teorizações no tocante à educação escolar quilombola.

Entiendo la co-teorización como la producción colectiva de vehículos conceptuales que retoman tanto a un cuerpo de teorías antropológicas como

a los conceptos desarrollados por nuestros interlocutores. En esencia, esta empresa tiene el potencial de crear nuevas formas de teoría que la academia sólo contempla parcialmente por sus contenidos. (RAPPAPORT; RODRÍGUEZ, 2007, p. 205).

Neste sentido, mesmo que as teorizações sobre quilombos tenham saído do campo do silenciamento, caminhando para a seara da “emergência étnica”, como nos alerta Arruti (2011), as questões que envolvem a educação escolar quilombola são marcadas pelas ausências. As “ausências” endossam o debate acerca de como várias formas de racismo constroem a exclusão de uma determinada parcela da população (do direito, que é fundamental, à educação gratuita e de qualidade – deveres do Estado).

Desta forma, tomo como base igualmente o trabalho de Boaventura de Sousa Santos (2008) quando postula que “há produção da não existência toda vez que uma dada entidade é desqualificada e tornada invisível, ininteligível ou descartável de um modo irreversível” (p. 102). Para ele, para superarmos a “sociologia das ausências”, apoiamo-nos na “sociologia das emergências”, que “consiste em substituir o vazio do futuro segundo o tempo linear, por um futuro de possibilidades plurais e concretas [...]”, centrado na “possibilidade” (*idem*).

Enquanto a “sociologia das ausências” se dá no domínio das experiências já disponíveis, a “sociologia das emergências” busca expandir o domínio das experiências sociais possíveis. Contextualizando a pesquisa proposta, é necessário observar as ausências de dados estatais, dialogar com referencial bibliográfico, que aponta as potencialidades do campo da educação escolar quilombola, como em devir o ainda a ser escrito pelos próprios quilombolas, que o entendem como um lugar de luta política.

2 PROBLEMATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA EM MINAS GERAIS

2.1 Problematizando e adentrando a roda institucional

Ao traçar a trajetória de implementação da educação escolar em Minas Gerais, me deparei com diversas narrativas de lideranças quilombolas que afirmam que a luta para mudar a situação expressada ocorreu no diálogo entre as vias institucional, acadêmica e movimento quilombola. Segundo elxs, um dos marcos históricos é de 2015, quando os quilombolas começaram a se articular e pautar a educação no *Kizomba* (curso de aperfeiçoamento em educação escolar quilombola). Este curso ocorreu com financiamento da Secretária de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), dentro do Programa de Ações Afirmativas para a População Negra nas Instituições Federais e Estaduais de Educação Superior (UNIAFRO).

Kizomba, na língua kimbundo, significa festa, e, por isso, dá nome também a um ritmo musical. O nome *kizomba* foi escolhido porque a organização, que contava com a professora Shirley de Miranda – referência nacional ao se tratar da educação escolar quilombola em Minas Gerais –, objetivou promover um encontro festivo de saberes.

Elisa, da Comunidade Brejo de São Caetano, monitora da Educação Infantil em escola não-quilombola, fala da importância do *Kizomba* para a mudança de perspectiva dos professores:

Eu participei do Kizomba, ali foi parece que foi o meu começo, ali foi, assim quando parece que você está dormindo, aí veio o curso do Kizomba e aí que a gente acordou. Para saber os direitos da gente, a gente não sabia, que tinha como entrar na educação quilombola e saber como era tão importante. Eu nem sabia o que era quilombo. Foi através do curso Kizomba que eu descobri o que era quilombola, aí fui trabalhar as raízes, aí tô nessa caminhada até hoje. (ELIZA, Montes Claros, 2017).

É nesse curso que xs participantes apontaram os rumos do que querem para a educação das populações quilombolas. A coordenação, em nome de suxs cursistas, conseguiu uma primeira audiência com a Secretária Estadual de Educação (SEE), para deliberar sobre a formação do grupo de trabalho sobre a Educação Escolar Quilombola (GTEQ). Sobre o GTEQ, falarei mais adiante.

Pretendo analisar, portanto, os percursos e desdobramentos para a construção da Educação Escolar Quilombola no Estado de Minas Gerais. Inicialmente, o intuito é problematizar a institucionalização desta modalidade escolar e observar os cursos de formação para profissionais que atendem alunos quilombolas. Busco analisar o processo histórico de implementação dessa modalidade escolar diferenciada, ou seja, procuro traçar os percursos de luta dos movimentos sociais que desencadearam na criação de legislações que asseguram em termos jurídicos o reconhecimento de uma educação escolar própria.

Narrar esses processos de exclusão e de lutas políticas protagonizadas por esses atores sociais é o primeiro gesto para a reescrita da história que sempre invisibilizou e invisibiliza esses sujeitos e seus saberes. Trata-se de tirar a mordaza que ainda silencia as vozes que resistem subalternamente. Para Spivak (2010), a violência epistêmica – cuja tática de neutralização do Outro (seja ele subalterno ou colonizado) consiste em inviabilizá-lo – expropria qualquer possibilidade de representação, silenciando-o. No seu entender, o combate à subalternidade se efetiva não “falando por”, mas criando mecanismos para que o subalterno se articule e seja ouvido.

O acesso da população negra no Brasil à educação formal possui um longo histórico de exclusão social, amparado por aparatos jurídicos excludentes, haja vista a proibição do ingresso de crianças negras, escravizadas e ex-escravizadas nas escolas. A lei n.º 14 de 22 de dezembro de 1837, que definia quem deveria ter acesso econômico, político e educacional é um exemplo disto. Nela, o artigo 3º determinava os sujeitos proibidos de frequentar as escolas públicas, especificamente no parágrafo 2º: “os escravos e os pretos africanos, ainda que libertos”.

A Reforma de Couto Ferraz, Decreto n.º 1.331, de 17 de fevereiro de 1854³ – um marco na política educacional de caráter progressista, que institui a obrigatoriedade da escola primária para crianças maiores de sete anos e a gratuidade das escolas primárias e secundárias da corte –, não incluiu as crianças negras que permaneceram fora do sistema educacional. Do processo de exclusão social para a situação de “sujeitos de direitos emergentes”, as populações negras, e, sobretudo, quilombolas, travaram diversas batalhas.

Assegurar a escolarização para as populações quilombolas no Brasil surge por parte da articulação entre os movimentos negro e quilombola, ambos educadores, que observaram a necessidade de reivindicar a sua inclusão no processo de escolarização oficial. Tais reivindicações não ocorreram num curto espaço de tempo e tampouco foram imediatamente

³ Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-590146-publicacaooriginal-115292-pe.html>. Acesso em: 25 out. 2021.

incorporadas no sistema oficial, muito pelo contrário, a discussão acerca da educação escolar quilombola vem acontecendo num processo lento.

A invisibilidade dos quilombos no Brasil foi ativamente produzida por dispositivos jurídicos, aparatos midiáticos e discursos acadêmicos que consolidaram sua representação como fenômeno extinto e situado num passado de escravidão. A emergência das comunidades negras contemporâneas, rurais e urbanas, que resistiram aos artifícios de apagamento material e simbólico a que foram submetidas resulta de tensos processos dos quais participa a definição da modalidade de educação escolar quilombola. (MIRANDA, 2016, p. 69).

Se, por um lado, no caso das populações indígenas no Brasil a escola foi utilizada como mecanismo de colonização, por outro, a população negra durante muito tempo teve que lutar para entrar nesse espaço. Quando conseguiu, foi ensinada que não era negra e que seus saberes não eram importantes. Portanto, os projetos de educação e as experiências de educação em contexto quilombola se encontram em construção, em um campo de embates entre o que é ofertado e/ou o que se almeja. “O que se quer é uma educação nos quilombos ou para os quilombos?”, nos provocam Arruti (2011) e, também, Gusmão e Souza (2012).

A escola que está “nos” quilombos contemporâneos [referindo-se a análises que fizeram de teses e dissertações] não leva em conta as realidades do processo educativo mais amplo, e suas ações se voltam para a reprodução da negação da diferença e da igualdade com base na cultura brancocêntrica, urbana e capitalista. Não se trata da escola pensada “para quilombos”, pelos próprios quilombolas, mas de uma instituição construída “para quilombos” no sentido da exclusão, da verticalização das relações de imposição de valores, crenças, formas de aprendizagem e conhecimentos. (GUSMÃO; SOUZA, 2012, p. 227).

Neste contexto, pensar a educação escolar no Brasil destinada especificamente à população remanescente de quilombos é reconhecer como, ao longo do processo histórico, esse direito vem sendo negado e, sobretudo, quando institucionalizado impõe práticas pedagógicas coloniais, que excluem os saberes dessa parcela da população, desencadeando sérias consequências, como os altos índices de analfabetismo, precarização do ensino e subalternização.

Uma das estratégias de subalternização imposta é a não produção de dados oficiais, pois o não conhecer é justificativa para a ausência de políticas específicas. Dentre as minhas buscas sobre informações sistematizadas, me deparei com os dados da Pesquisa Nacional por Amostras

de Domicílio (PNAD) de 2013⁴, que nos ajuda a visualizar o cenário de descaso com a Educação Escolar Quilombola. A pesquisa analisou os sujeitos membros das 80 mil famílias quilombolas registradas no Cadastro Único (2013). Desse universo amostral amplo, 24,81% delxs não sabem ler. Ao confrontar esses dados com a taxa de analfabetismo nacional, que tem taxas altas de 9,1% (8º lugar no ranking de países com maior número de analfabetos no mundo), percebe-se que o analfabetismo dentre os quilombolas é mais que o dobro da média nacional, que já atinge graus elevados frente à realidade mundial.

Nesse cotejar de dados, Arruti (2011), ao problematizar a categoria “escola quilombola”, adverte ainda sobre a importância de as comunidades quilombolas e as Secretarias de Educação se atentar para como as políticas públicas educacionais voltadas para essas comunidades estão sendo construídas. Ele mostra como o Censo Escolar ao mesmo tempo em que pode ser uma ferramenta importante de controle social dessa política, produz, por outro lado, a invisibilidade dessa categoria.

Uma boa ferramenta para nos aproximarmos da categoria “escola quilombola” é o Censo Escolar que, a partir de 2004, passa a contar com um item de diferenciação e identificação destas escolas. É preciso, porém, novamente, fazer esta aproximação com cuidado no uso das categorias. Em primeiro lugar, há a questão das variações derivadas desta classificação ser puramente espacial, já que as escolas situadas dentro do território da comunidade quilombola podem não atender apenas (e eventualmente, nem mesmo principalmente) as crianças desta comunidade, da mesma forma que escolas situadas na vizinhança, mas fora do território comunitário, podem atender massivamente as crianças de uma determinada comunidade. Em segundo lugar, aquilo que genericamente é chamado de “escola quilombola” (inclusive em documentos oficiais) e que, desta forma, nos leva a imaginar uma situação escolar diferenciada, na verdade corresponde ao que no Censo Escolar é identificado, de forma muito mais prosaica, como “escolas localizadas em áreas de remanescentes de quilombos”. Ou seja, escolas que são “quilombolas” apenas na medida em que estão sobre terras identificadas (na maioria das vezes muito tempo depois de a escola ter sido criada) como de comunidades remanescentes de quilombos, sem que isso implique a existência de qualquer diferenciação na sua forma física, nos métodos pedagógicos, na sua gestão, na composição e formação dos seus professores ou nos materiais didáticos utilizados. (ARRUTI, 2011, p. 168-169).

Se o mapeamento em âmbito nacional das escolas quilombolas, como apontou Arruti (2011), é feito de modo desleixado, sem se preocupar em diferenciar e/ou qualificar o tipo

⁴ Os dados da PNAD de 2016 apontam que a taxa de analfabetismo no país foi de 7,2% em 2016 (o que correspondia a 11,8 milhões de analfabetos), variando de 14,8% no Nordeste a 3,6% no Sul. Para pessoas pretas ou pardas, essa taxa (9,9%) era mais que duas vezes a das brancas (4,2%). O que mostra que a educação não ocorre de forma democrática e antirracista. Nesse PNAD, não consegui localizar os dados sobre a população quilombola. Fico entre a minha inabilidade de acessar os dados ou a ausência deles pós-golpe.

ensino ofertado; na esfera municipal, onde se concentra a maior parcela das escolas quilombolas, não há registros precisos, nem mecanismos de sistematização, o que é ainda pior, invisibilizando uma série de problemas estruturais para o desenvolvimento da educação escolar quilombola.

Apesar da Lei 10.639/03, alterada pela Lei 11.645/08, que torna obrigatório o ensino da cultura e da história do negro e dos povos indígenas na sociedade brasileira, em todas as escolas, públicas e particulares, do ensino fundamental até o ensino médio, pouco se tem avançado nessas questões. Os debates ficam concentrados no mês de novembro, onde se comemora, no dia 20, o Dia da Consciência Negra.

Este cenário indica que o sistema educacional brasileiro é construído com base em uma matriz eurocêntrica de poder, a qual produz invisibilidade de outros sujeitos e seus saberes/poderes, tentando apagar as diferenças e formatar sujeitos compactados, sem consciência da sua identidade. Trata-se de um dispositivo hegemônico de transferência de conhecimento, formatado pelo que Ramón Grosfoguel (2008) definiu como “sistema mundo ocidentalizado, moderno/colonial, cristão-cêntrico, capitalista”.

O grande desafio para a implementação de uma educação antirracista é a formação e atualização de educadores, já que eles receberam uma educação eurocêntrica, com base em categorias e conceitos de uma matriz de conhecimentos monocultural, que exclui da narrativa os saberes da população africana e dos povos indígenas. Para Lander (2005, p. 27),

[...] as categorias, conceitos e perspectivas [eurocênicas] (economia, Estado, sociedade civil, mercado, classes, etc.) se convertem, assim, não apenas em categorias universais para a análise de qualquer realidade, mas também em proposições normativas que definem o dever ser para todos os povos do planeta. Estes conhecimentos convertem-se, assim, nos padrões a partir dos quais se podem analisar e detectar as carências, os atrasos, os freios e impactos perversos que se dão como produto do primitivo ou do tradicional em todas as outras sociedades.

A formação de professorxs, quando se trata da educação diferenciada, é algo central, sendo a chave para a mudança de uma educação que oprime, reproduz metodologias e técnicas de ensino para uma educação que contribua para autonomia, fortalecimento da pertença étnico-racial e empoderamento dos sujeitxs. Gomes (2012) alerta que os educadores não podem continuar se escondendo atrás de um currículo escolar que silencia, impõe estereótipos e lida de maneira desigual, preconceituosa e discriminatória com as diferenças presentes na escola.

Diante do cenário de ausências permeadas de desafios, os quilombolxs continuam em movimento. O movimentar-se é uma estratégia de luta, é uma produção de conhecimento

passada entre as gerações perante a inércia das esferas estatais. Movimentam-se para assegurar a permanência no território, movimentam para ter acesso a uma educação escolar que seja feita para elxs e por elxs, via articulações políticas no âmbito estadual, mas que se enreda a todo território nacional.

Compreender que a educação escolar quilombola é um movimento em curso, consoante ao reconhecimento das próprias comunidades, nos instiga a uma aproximação das práticas urdidas por sujeitos historicamente tornados invisíveis, não só para políticas públicas, mas também para as teorias que deles tratam. Portanto, interrogar as características da especificidade da educação escolar quilombola requer considerar a inserção da escola na dinâmica do território e as formas como as comunidades se mobilizam para a garantia do direito à educação, às estratégias e articulações construídas.

Silva (2011) nos mostra a sua Comunidade Quilombola Conceição das Crioulas, em Pernambuco, que caminha para a autonomia, construindo processos pedagógicos atrelados ao modo de vida do povo de lá; a educação nessa comunidade é compreendida como estratégia para fortalecimento das lutas por direitos.

É nesse momento que a comunidade começa uma grande corrida: formar as pessoas da própria comunidade, pessoas compromissadas com a educação voltada para o fortalecimento da identidade da comunidade. Ao mesmo tempo, em um grande movimento interno na comunidade, construiu-se de forma coletiva uma proposta de educação com um currículo próprio e com referências próprias. Esse movimento passa a ser da comunidade o direito de escolher o nome da escola ao perfil dos/as educadores/as a atuarem na mesma. Um dos princípios básicos era o compromisso com as lutas da comunidade. (SILVA, 2011, p. 10).

Nessa direção, reforço que a proposta de estudo apresentada nesta tese tem como objetivo central refletir sobre essas políticas públicas educacionais voltadas à diversidade, em especial, em relação à situação da educação escolar quilombola em Minas Gerais. Algo que impulsionou o desejo para isso foi o acesso aos estudos de Miranda (2012), ao diagnosticar que as escolas quilombolas neste Estado se encontram em grande desvantagem e caracterizam os piores indicadores do atendimento escolar.

2.2 Fundamentação teórica e dados gerais sobre a educação escolar quilombola em Minas Gerais

Ao ser indagado sobre se a escola brasileira está preparada para combater o racismo, o professor Kabengele Munanga (2005) nos ensina que as leis existem, contudo, há dificuldades para que funcionem. Miranda (2016), ao realizar um levantamento sobre a educação escolar no Vale do Jequitinhonha, problematizou que mesmo tendo avançado os debates acerca das populações quilombolas no Brasil, a invisibilidade e o silenciamento são questões que ainda persistem no Estado.

A situação da Educação Escolar Quilombola em Minas Gerais é semelhante à realidade nacional; a começar pela estrutura física, na maioria das vezes bastante precária. Há escolas funcionando ao ar livre ou em prédios adaptados, barracões comunitários, igrejas, espaços improvisados, cedidos ou alugados, com condições insalubres, com pouca ventilação, apertados, ausência de carteiras, material didático, sobretudo no âmbito das escolas municipais. Essa situação é descrita nas audiências públicas realizadas pelo Conselho Nacional da Educação, na construção do Parecer CNE/CEB n.º 16/2012:

Dadas as condições de desigualdades socioeconômicas e regionais que atingem as comunidades quilombolas brasileiras, o funcionamento com qualidade das escolas quilombolas e daquelas que atendem estudantes oriundos de territórios quilombolas é desafiador. Algumas das sérias questões a ser enfrentadas dizem respeito à arquitetura, ao transporte e à alimentação escolar. As questões ligadas à arquitetura da escola estão interligadas com os processos de financiamento e com a nucleação associada ao transporte escolar. Mesmo que possamos fazer uma análise específica de cada uma dessas dimensões, é inegável a forma imbricada como se realizam e a sua lamentável precariedade (BRASIL, 2012, p. 33).

Segundo o Parecer CNE/CEB n.º 16/2012, deve-se retirar esses estudantes de espaços físicos precários e, ao mesmo tempo, construir prédios escolares adequados levando em conta arquiteturas específicas, que favoreçam espaços culturais e pedagógicos. Contudo, no chão da escola, a precariedade das estruturas físicas e pedagógicas prevalece, vindo à tona na narrativa dos professores das escolas nos/dos quilombos do Norte de Minas Gerais e Vale do Jequitinhonha. Deparei-me com tal situação com recorrência, seja quando estive em campo, durante a pesquisa para o mestrado, em Terra Dura, Sete Ladeiras, e especificamente na Escola Estadual Dep. Fernando Diniz, construída por um fazendeiro; ou mais recente, no curso Afirmando Direito, promovido em parceria entre a Secretária de Educação do Estado de Minas

Gerais e a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), cujas falas confluem e denunciam tal situação.

Essas situações de precariedade estrutural das escolas são relatadas também pela professora quilombola Josiane – da Comunidade Macaúbas Curral, que leciona na comunidade Macaúbas Bela Vista Palmito, Município de Francisco Sá, em Minas Gerais –, narrando a importância da escola quilombola mesmo diante dos desafios.

A importância é muito grande, porque a dificuldade que tinha na comunidade na época era muito grande, as crianças tinham que saltar rio para estudar nas escolas mais próximas, de baixo de chuva, passar de canoa, corria muito risco de vida para poder estudar. Com o tempo eles conseguiram fundar a escola, com um cômodo de forma improvisada ela não tem sede própria, é um anexo de outra comunidade vizinha, ela é muito carente, tem só uma sala e uma cozinha, está em uma fase de construção mesmo, na verdade não temos prédio próprio. As condições para trabalhar, material didático, estrutura da escola e lá falta tudo; incentivo, apoio. (Josiane, 2017).

O relato da estudante quilombola Elisaura, da Comunidade Vila Primavera, município de Manga-MG, por exemplo, aborda as dificuldades do deslocamento, enfrentadas pelos estudantes quilombolas diante da ausência de ensino médio nas escolas quilombolas.

Da primeira à quarta a gente estudou lá na escola mesmo, da quinta a oitava nós tivemos que ir para cidade. Era ruim para ir de ônibus porque era precária a situação. A gente tinha que acordar bem cedo e pegar e andar uma distância de a pé para pegar o ônibus para ir para a escola. Até terminar o ensino médio. (Elisaura, 2017).

Esta situação gera conflitos em várias frentes, uma delas é a negação da identidade quilombola por parte dos jovens, que diante da imagem pejorativa sobre os quilombos, ainda ensinada durante as aulas, optam em negar sua própria identidade, como aponta a professora quilombola Elisa, da comunidade Vila Primavera – por falta de oportunidades nas designações em sua comunidade, ela atua como auxiliar escolar em uma escola municipal em Manga, a qual recebe estudantes quilombolas.

Existe preconceito, sim. Porque assim, vou te dar um exemplo pela cor de pele. Lá eu vejo o tratamento da criança que tem a cor de pele mais clara é muito melhor do que o que tem a pele mais escura. E sabendo que ela é quilombola, pior ainda. Ainda existe preconceito ainda. Então, o preconceito começa desde a educação infantil. Por isso que eu acho que deve colocar professor quilombola a partir da educação infantil. Que aí vai trabalhando a mente da criança, por isso que existe ainda pessoas na minha comunidade que não se dizem quilombola, porque não trabalhou a raiz desde pequeno. Quem

vai querer ser quilombola sabendo que (...) igual na aula de história que fala que quilombola é escravo, que fica amarrado no tronco, quem é que vai querer uma vida dessas agora?! Ninguém, né. Eu acho assim, que deveria trabalhar de forma diferente. Mostrar de forma diferente. (Elisa, Montes Claros, 2017).

A fala de Elisa, além de nos mostrar como o racismo opera nas escolas não-quilombolas, levanta questões pertinentes para se pensar a educação escolar quilombola nos territórios, como a importância do professor quilombola desde os anos iniciais na formação e fortalecimento da identidade e do sentimento de pertença ao grupo. Fortalecer a pertença étnico-racial é um dos grandes desafios da educação escolar quilombola, como reforça Miranda (2017), ao falar da contemporaneidade ao direito a uma educação diferenciada.

Foi construída como modalidade em 2010, depois disso em 2012 ela passou a ser reconhecida como uma forma de educação específica. Então, não é só uma modalidade dentro das outras escolas, é a constituição da Educação escolar quilombola como uma educação diferenciada, é em torno disso que a gente está. Bom, para gente pensar isso, a primeira questão que a gente traz é o que são quilombos, e é um debate muito difícil, muito difícil. Ontem, por exemplo, algumas estavam dizendo para mim; “olha é muito difícil os estudantes quilombolas se reconhecerem assim, se pronunciarem assim na escola”. E eu entendo que esse processo não se deve aos estudantes quilombolas, se deve ao histórico apagamento dos quilombos na sociedade brasileira, ninguém se declara aquilo que é ensinado a não ser. Então eu acho que esse é um dos primeiros elementos que a gente tem que pensar. (Miranda, 2017, palestra, Curso Afirmado Direitos⁵).

Se o deslocamento diário é problemático, produzindo uma negação, o abandono e a falta de recursos das escolas situadas nas comunidades são alarmantes, o funcionamento quase sempre é precário, a estrutura física é dotada de prédios antigos e os profissionais que lecionam recebem pouca capacitação para atuarem com a educação escolar quilombola como modalidade escolar que possui especificidades.

Poucas comunidades possuem unidades educacionais com Ensino Fundamental completo, o que desencadeia o deslocamento dos estudantes que têm condições financeiras e estruturais para terminar os estudos em outras comunidades, povoados e sede de municípios – caso que se ampliou no Estado após o processo de nucleação de escolas. Esse deslocamento é feito a pé, de bicicleta, motocicleta, barco. Em algumas comunidades, a distância em relação à escola ultrapassa 20 quilômetros, percorridos diariamente, num trajeto de ida e volta.

⁵ O projeto Afirmado Direitos: educação e quilombos em Minas Gerais objetiva a formação dos profissionais de educação da Rede Estadual, os quais atendem alunos quilombolas, para a implementação das Diretrizes Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica.

As condições climáticas entram para a lista de barreiras encontradas pelos alunos, seja no “tempo das secas”, onde o sol é escaldante e queima a pele, seja no “tempo das chuvas”, em que o solo se torna enlameado. Alguns municípios oferecem transporte escolar, mas os relatos, negativos, sobre as condições dos veículos, apareceram durante o trabalho de campo: situação arriscada, com superlotação e desgaste de lataria, pneus e motor, sem falar na espera tanto no momento de ida para escola quanto na volta, onde muitos alunos “ficam soltos na cidade”, expostos a várias formas de preconceito e racismo. Situação que reafirma a importância da escola no território.

A precariedade física, de condições de trabalho e de materiais didáticos se junta a outro grande desafio a ser superado para a consolidação da educação escolar quilombola, que é a formação de professores, para que os modos de ser e viver dos quilombolas façam parte da construção de novas práticas pedagógicas e dos currículos. Elisa (2017) narra a necessidade de professores quilombolas, desde a Educação Infantil, e de seu reconhecimento enquanto uma categoria, afinal, a educação escolar quilombola, deve partir deles e do saber comunitário.

Em Terra Dura, os professores que lecionam na escola são de outras comunidades do entorno, algumas quilombolas, outras não. Nem sempre os professores estão preparados para trabalhar em escolas quilombolas, havendo um conflito entre os pais e eles. Alguns pais e estudantes relatam atitudes preconceituosas dos professores, que subestimam a capacidade de aprender de alguns alunos(as), e/ou os trata como inferiores, ou até mesmo tem postura agressiva e inflexível.

Segundo Soares (2016, p. 82), são raros os professores habilitados a formar futuros professores para ensinar sobre as referências históricas e culturais das Comunidades Remanescentes de Quilombos (CRQs); e de maneira mais ampla sobre a cultura e história afro-brasileira. Isso, porque são fruto de uma educação eurocêntrica, de um currículo monocultural, porque nas instituições de Educação Superior inexistem disciplinas dirigidas ao estudo, diagnóstico e problematizações alusivas à formação e organização social, histórica, econômica e cultural das comunidades quilombolas, porque a perversidade do preconceito não é reconhecida, dado o mito da democracia racial, vigente na sociedade brasileira etc.

No âmbito das escolas no quilombo, uma das características marcantes, ainda nos dias de hoje, é a imposição de um sistema básico de ensino que não dialoga com as comunidades em que a escola está inserida, ou seja, a escola é apartada da realidade vivida pelos estudantes e seus parentes. O currículo reproduz, portanto, modelos que corroboram com os interesses e conceitos das classes dominantes, não estando diretamente fundamentados no contexto local.

A educação ensinada pela comunidade esbarra nos muros da escola, ficando muitas das vezes isolada no território. Falta, igualmente, o diálogo entre escola e comunidade.

Para Chervel (1990), é importante o estudo dos mecanismos que recortam os conteúdos presentes nas matrizes curriculares da educação escolar, de modo a se entender a sociedade em referência. No entendimento de Gomes (2012, p. 11), “o currículo deve ajudar na construção de práticas efetivas e democráticas, que transformem a trajetória escolar dos alunos negros e brancos em oportunidade ímpar de vivência, aprendizado, aceitação, reconhecimento e respeito às diferenças”. Na mesma direção, Dantas (2015, p. 94) afirma que a construção do currículo não é algo neutro, mas, “ao contrário, a seleção dos conteúdos e conhecimentos é reflexo de uma atitude política”.

No intuito de ampliar essas questões, proponho um diálogo com Dantas (2015), o qual promove a discussão sobre o currículo de filosofia do ensino médio no Paraná e sobre as diversas práticas de racismo, que hierarquiza grupos humanos e normatiza o modo pelo qual se formula o conhecimento. O autor propõe a inserção da filosofia africana nas Diretrizes Curriculares de Filosofia do Paraná, dando espaço a conhecimentos que extrapolam as fronteiras ocidentais. E a inserção da Filosofia Africana no ensino médio ou em qualquer outro nível, substancialmente, requer uma descolonização tanto do currículo quanto do pensamento. Como a construção de um currículo não ocorre de modo individual, as Diretrizes Curriculares de Filosofia (no caso analisado, do Paraná, mas poderia ser do Brasil) não devem se omitir da responsabilidade de apresentar conteúdos que abarque vários centros, não se restringindo a um que se coloque hierarquicamente superior aos demais (DANTAS, 2015, p. 77).

Sabe-se que grande parte das escolas quilombolas são municipais, contudo, ainda não é possível mensurar concretamente, dado o desinteresse das gestões municipais. Tal situação é um dos agravantes para a efetivação da educação escolar quilombola em Minas Gerais, que põe as comunidades em desvantagem de direitos. Verbas específicas deixam de ser captadas e/ou não ocorre o repasse, ou ainda são desviadas das escolas. O discurso do desconhecimento é uma estratégia característica em Minas Gerais para os silenciamentos da educação escolar quilombola. Para Orlandi (2002), em diálogo com Spivak (2010), o silêncio “liga o não-dizer à história e à ideologia” (ORLANDI, 2002, p. 12).

Estabelecendo o diálogo entre as africanidades brasileiras e pensamento pós-colonial de vertente latino-americana, afirmamos que há sujeitos epistêmicos na modernidade cuja produção de conhecimento foi silenciada por esse pensamento que se tornou hegemônico, dentre esses sujeitos situamos, neste trabalho, os quilombolas. (SILVA, 2014, p. 2014).

No Estado de Minas Gerais, em março de 2015, tem início a intensificação das atividades pensadas para as questões étnico-raciais, quando a secretária de educação, Macaé Evaristo – educadora, mulher negra –, alinha a aplicação da Lei n.º 10.639/2003 com a educação escolar quilombola. A campanha tem a proposta de fomentar, por meio de diferentes iniciativas, ações nas unidades escolares para a superação do preconceito racial, buscando o reconhecimento e a valorização da história e da cultura dos africanos na sociedade brasileira.

Durante todo o ano de 2015, o tema esteve presente nas capacitações realizadas nas Superintendências Regionais de Ensino e diversas iniciativas de conscientização foram feitas ao longo do ano em escolas estaduais. A Secretaria também disponibilizou vários materiais online como suporte para estudo dentro da temática. No dia 20 de novembro, Dia da Consciência Negra, a Secretaria Estadual de Educação (SEE) promoveu a I Caminhada da Igualdade Racial, que contou com evento na Cidade Administrativa, em Belo Horizonte, com a presença de cerca de 450 estudantes. No mesmo dia, mais de 160 mil estudantes, de todas as regiões do Estado, realizaram caminhadas e eventos em suas comunidades, com apresentações culturais, artísticas e pedagógicas.

A secretária também apoiou o lançamento do projeto, com a exposição itinerante *Memória Lélia Gonzalez: o feminismo negro no palco da história*, uma iniciativa da Fundação Banco do Brasil, Brasilcap e Rede de Desenvolvimento Humano (Rede). Mineira de Belo Horizonte, historiadora, antropóloga, filósofa, autora de livros e diversos artigos, Lélia Gonzalez (1935-1994) foi uma das fundadoras do Movimento Negro Unificado (MNU). Educadora, ativista e intelectual de destaque, seu pensamento contribuiu para a formação de uma consciência crítica em relação aos preconceitos que mantêm mulheres negras em desvantagem na sociedade.

O projeto Educação Escolar Quilombola nasce, considerando o grande número de comunidades de remanescentes de quilombo no Estado de Minas Gerais, da necessidade de se pensar em intervenções educacionais que contemplem, no espaço escolar, as especificidades dessas comunidades, tanto de ordem pedagógica e curricular, quanto administrativa, buscando ampliar reflexões sobre a temática étnico-racial e incentivar uma gestão escolar que contemple essa diversidade, tanto no Projeto Político Pedagógico (PPP), quanto no currículo escolar.

Visando efetivar a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a Educação Escolar Quilombola no âmbito das escolas estaduais quilombolas, e garantir um espaço de diálogo entre o poder público e essa modalidade educacional, a Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais criou o Grupo de Trabalho da Educação Quilombola (GTEQ).

Os trabalhos desse grupo deram origem aos eixos norteadores da Educação Escolar Quilombola no Estado, à Resolução SEE n.º 2945, de 18 de março de 2016, e também ao documento intitulado de Normas Complementares para Implantação e Funcionamento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, no Sistema Estadual de Ensino de Minas Gerais.

Vigente entre outubro de 2015 e março de 2016, o grupo foi composto por representantes das comunidades quilombolas, pesquisadores ligados às universidades e outros profissionais ligados à temática, cujo objetivo foi debater práticas pedagógicas para o ensino e valorização da cultura e raízes das comunidades quilombolas, bem como pensar orientações específicas para Educação Escolar Quilombola no âmbito estadual.

Durante a reunião, foi apresentado aos participantes o Diagnóstico Institucional da Educação Escolar Quilombola. Segundo a superintendente de Modalidade e Temáticas Especiais de Ensino, Iara Felix:

Não havia informações quando falávamos da educação quilombola. Não tínhamos dados qualitativos e nem informações sobre o cenário e a história cultural das escolas. Para a escrita do diagnóstico preliminar a equipe técnica da Superintendência de Modalidade e Temáticas Especiais de Ensino reuniu com outros setores e juntos buscaram essas informações. Esse diagnóstico é um compilado de informações que tínhamos na Secretaria, mas que estavam soltas. Ele revela o retrato fiel do que trata as escolas estaduais quilombolas hoje. É um diagnóstico que ainda traz muitos dados quantitativos, mas que, com o acompanhamento desse GT, receberá um caráter qualitativo (Iara Félix, 2016).

Os debates realizados pelo Grupo conseguiram dar ênfase ao fazer pedagógico para as escolas quilombolas. Também conseguimos demarcar um lugar para a gestão das escolas, que é, preferencialmente, quilombola, para atuar com seus pares e não para ele. Deram origem a um documento que reunirá orientações pedagógicas para a educação quilombola. O Grupo também trouxe as demandas apresentadas pela comunidade e aqui eles discutem e afinam o que seriam prioridades para os próximos anos. Os eixos prioritários são: o fortalecimento da identidade quilombola; a participação das comunidades nos espaços escolares respeitando a diversidade dos territórios; e a identificação dos desafios para a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Quilombola.

Como encaminhamento e ações para o ano de 2017, o grupo deliberou que as escolas já se orientassem pelo documento que foi criado, prevendo o acompanhamento das escolas na construção do projeto político-pedagógico. Por fim, estava previsto o lançamento das diretrizes estaduais de educação escolar quilombola no mesmo ano, o que não ocorreu.

A pausa do Grupo gerou uma inquietação entre lideranças e professores quilombolas que foram protagonistas nesse processo. Como resposta dada à pausa do GTEQ, criaram um grupo no WhatsApp – mecanismo que possibilitou a articulação e o diálogo entre os professores quilombolas. Segundo um dos administradores do grupo, este é composto por 240 professores quilombolas, aptos a lecionarem no Estado de Minas Gerais, e sabe-se que há mais professores quilombolas licenciados.

Dentre um leque de reivindicações feitas por elxs, a mais contundente era assegurar que o professor quilombola tivesse prioridade nas designações para atuar nas escolas quilombolas. Outra exigência é a criação de vagas específicas para professores quilombolas nos concursos públicos da educação no Estado. E a última das pautas relevantes é a criação de cursos de graduação específicos para a formação de professores quilombolas, o que possibilita uma formação de qualidade, já que em sua maioria cursam universidades particulares, uma formação que não reconhece as especificidades da educação diferenciada.

Em resposta às demandas mencionadas foi publicada, no Diário Oficial de Minas Gerais, no dia 25 de novembro de 2017, a Resolução SEE n.º 3.658, que instituiu as Diretrizes para a Organização da Educação Escolar Quilombola no Estado. O documento traz orientações para que os projetos político-pedagógicos desenvolvidos pelas escolas sejam adequados à especificidade das vivências, realidades e história das comunidades quilombolas do Estado.

A Resolução n.º 3.677 também se configura como resposta às demandas apresentadas pelo Grupo de Trabalho da Educação Escolar Quilombola, entrando em vigor para designação prioritária, em escolas quilombolas e em áreas de assentamento, de os professores quilombolas lecionarem nas escolas reconhecidas como quilombolas e os professores com formação em Educação do Campo nas escolas em área de assentamento no Estado. Acredita-se que a criação de orientações exclusivas vai permitir vínculo de profissionais com a comunidade. Entretanto, essa mudança vem despertando a revolta dos professores não-quilombolas, que estão protestando pela perda de suas prioridades e privilégios. Essa iniciativa pode ser uma das primeiras no processo de construção de uma educação feita por e para os quilombolas.

Essas reivindicações dos professores em Minas Gerais se ligam diretamente às nacionais. Os quilombolas já entenderam quais são os pilares para a construção da educação diferenciada e estão trilhando o caminho em busca de uma educação que insira os seus modos próprios de ser e estar no mundo. As teorizações produzidas pelos quilombolas também caminham nessa direção, entendendo que só através de um currículo que dialogue com a

comunidade, com a formação dos professores quilombolas para tanto, é possível uma escola “quilombola” e não uma escola “no quilombo”⁶ – este, o cenário atual.

2.3 Dimensões da educação escolar quilombola em Minas Gerais

Uma questão central para a institucionalização e efetivação de políticas públicas para a educação escolar quilombola em Minas Gerais é a identificação da quantidade de escolas e comunidades quilombolas demandantes. A falta de dados precisos, inclusive, aponta para o descaso com que se trata o tema. Busco abaixo elencar alguns pontos que indicam o tamanho da questão.

Para mensurar a realidade da Educação Escolar Quilombola no Estado de Minas Gerais, utilizo as informações do Censo Escolar de 2014, presentes no Data Escola⁷. Os dados apontam para a existência de 191 escolas quilombolas no total, sendo que 26 são da rede estadual de ensino, 3 da rede privada/comunitária e 165 municipais.

Segundo atualizações da Secretaria de Educação de Minas Gerais (2018), o número de escolas estaduais quilombolas vem crescendo, graças à campanha de incentivo aos gestores em cadastrar essas instituições. Muitas delas, inclusive, existem a algum tempo, no entanto, não passaram pelo reconhecimento enquanto escola quilombola.

Das 26 escolas cadastradas em 2014, esse número aumentou para 31 escolas estaduais em 2018, localizadas em 11 Secretarias Regionais de Educação (SREs), as quais atendem cerca de 6 mil alunos. Abaixo, a tabela com alguns dados das respectivas escolas.

Quadro 1 – Escolas estaduais quilombolas.

SER	MUNICÍPIO	CÓDIGO ESCOLA	ESCOLA
Metropolitana A	Bom Jesus do Amparo	102806	E.E. de Felipe
Metropolitana C	Santa Luzia	10642	E.E. Padre João de Santo Antônio
Araçuaí	Berilo	23124	E.E. Nossa Senhora Aparecida
Araçuaí	Berilo	23183	E.E. Ribeirão do Altar
Araçuaí	Berilo	23191	E.E. Santo Isidoro

Continua...

⁶ Uso o termo ‘escola no quilombo’, e não ‘escola quilombola’, pois entendo que, enquanto os professores não forem quilombolas e a comunidade não pautar seus projetos político-pedagógicos e seus currículos, não estamos falando de uma educação feita por elxs e para elxs, logo, “quilombola”.

⁷ <http://www.dataescolabrasil.inep.gov.br/dataEscolaBrasil/>.

Continuação

SER	MUNICÍPIO	CÓDIGO ESCOLA	ESCOLA
Araçuaí	Francisco Badaró	24040	E.E. São Sebastião
Araçuaí	Salinas	82554	E.E. Manoel Pedro Silva
Conselheiro Lafaiete	Piranga	194298	E.E. Antônio de Paula Dias
Diamantina	Capelinha	319376	E.E. Bento da Rocha de Jesus
Diamantina	Conceição do Mato Dentro	23507	E.E. de Três Barras
Diamantina	Minas Novas	218421	E.E. João Fernandes de Azevedo
Guanhães	Sabinópolis	45071	E.E. do Quilombo
Guanhães	Sabinópolis	330680	E.E. Professora Margaret Barroso Pinto
Janaúba	Janaúba	81213	E.E. de Boqueirão
Januária	Januária	62421	E.E. Professora Batistinha
Januária	Januária	62464	E.E. Antônio Correia e Silva
Januária	Januária	62642	E.E. Monsenhor Florisval Montalvão
Januária	Januária	62651	E.E. Lindolfo Carlos Ferreira
Januária	Manga	62731	E.E. de Brejo Caetano do Japuré
Januária	São Francisco	63355	E.E. Barreira dos Índios
Januária	São Francisco	239411	E.E. da Fazenda Passagem Funda
Januária	Varzelândia	253481	E.E. Deusânia de Brito Sales
Januária	Varzelândia	253511	E.E. Gilberto Alves Coutinho
Montes Claros	Coração de Jesus	79961	E.E. Wenceslau Ramos da Cruz
Montes Claros	São João da Ponte	356735	E.E. de Ensino Médio
Ouro Preto	Mariana	106364	E.E. Monsenhor Moraes
Ubá	Ubá	182036	E.E. Governador Valadares
Ubá	Tabuleiro	181692	E.E. Menelick de Carvalho
Ubá	Paula Cândida	181251	E. E. José Maurício Valente

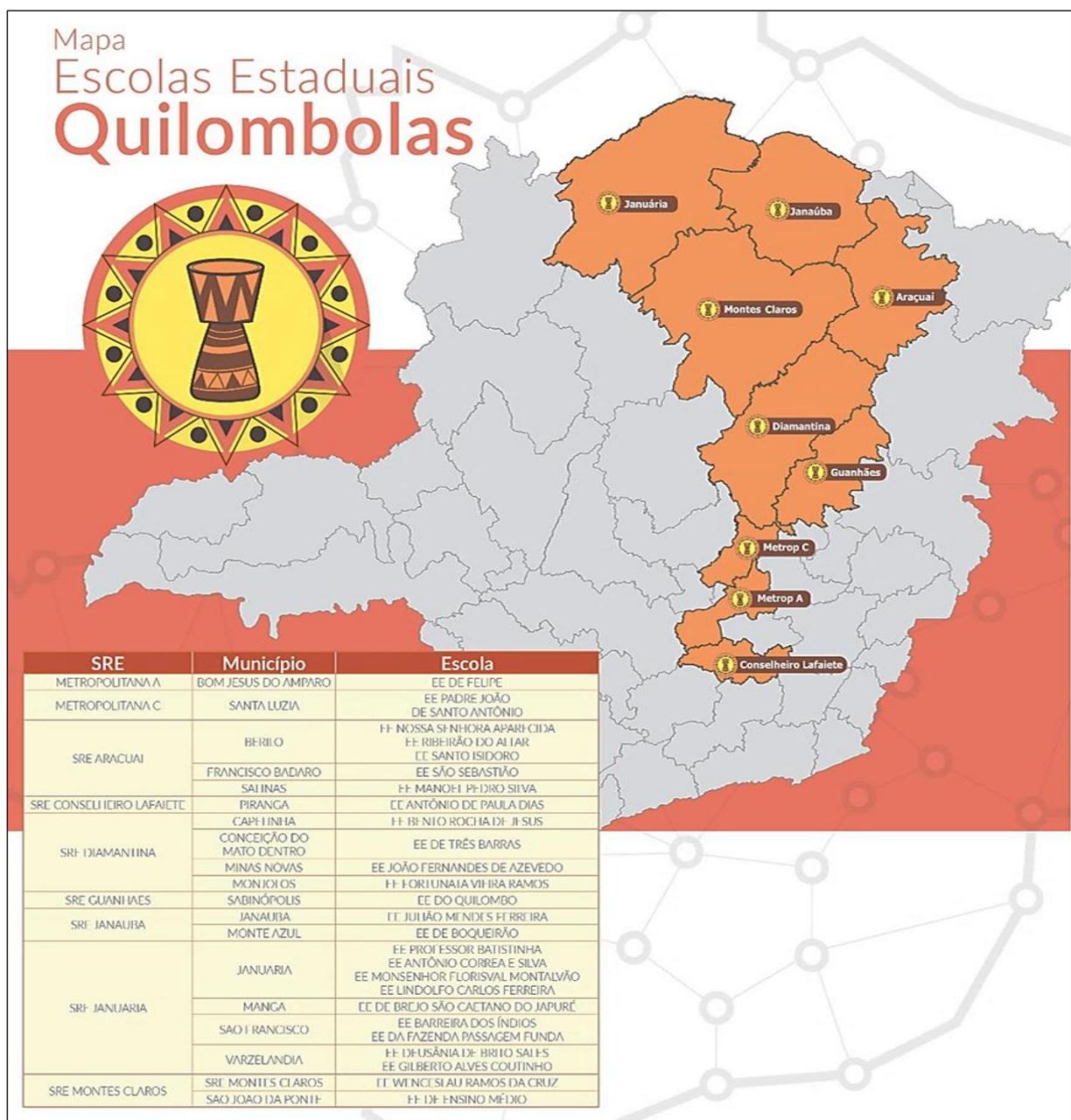
Fonte: adaptado pela autora, a partir do Formulário de Mapeamento de Professores e Outros Profissionais da Educação Quilombola de Minas Gerais (2017).

Analisando os dados do quadro acima, no qual temos 31 escolas/comunidades (não há comunidades sediando mais de uma escola quilombola) em 20 municípios, constata-se uma

concentração nas regiões do Norte de Minas e Jequitinhonha. Comparando com os dados do Centro de Documentação Eloy Ferreira da Silva (SANTOS; CAMARGO, 2018), que apontam mais de 500 comunidades quilombolas, em 181 municípios, averígua-se que há uma baixa oferta de escolas quilombolas.

Abaixo, segue mapa das escolas quilombolas estaduais de Minas Gerais, disponibilizado pela Secretaria de Educação, referente ao cadastro do ano de 2016. As informações mostram apenas 27 escolas quilombolas e, por isso, estão desatualizadas. Contudo, este mapa nos ajuda a visualizar as territorialidades que elas ocupam no Estado.

Figura 3 – Escolas estaduais quilombolas.



Fonte: Blog Novos Tempos da Educação (2016).

Sabe-se que, devido à extensão territorial do Estado de Minas Gerais, existem outras escolas estaduais e municipais que atendem estudantes oriundos das comunidades remanescentes de quilombos, mas pouco se sabe sobre as condições desse atendimento e a quantidade de alunos. Contudo, essas escolas não são classificadas como escolas quilombolas. São consideradas escolas quilombolas, de acordo com os critérios adotados pelo MEC, aquelas que se localizam em comunidades remanescentes de quilombos (CRQ) e que possuem a certificação pela Fundação Cultural Palmares. Um dos desafios é mapear e reconhecê-las enquanto quilombolas.

Se compararmos, por sua vez, os dados gerais sobre a Educação Escolar Quilombola em Minas Gerais com os disponibilizados pelo Cadastro das Escolas Estaduais em Minas Gerais a discrepância torna-se ainda mais evidente, como apresento na tabela abaixo. Ela foi produzida a partir do Cadastro Escolar efetuado pela Secretária de Educação de Minas Gerais.

Tabela 1 – Tipo de escola por localização.

Tipo	ZONA RURAL	ZONA URBANA SEDE DISTRITO	ZONA URBANA SEDE MUNICÍPIO	Total
Municipal	3252	858	4840	8950
Estadual	326	591	2708	3625
Federal	10	1	45	56
Privada	42	384	3868	4294
Total	3630	1834	11461	16925

Fonte: adaptado pela autora, a partir do Formulário de Mapeamento de Professores e Outros Profissionais da Educação Quilombola de Minas Gerais (2017).

Do total geral das Escolas do Estado de Minas Gerais, 16.925 estão cadastradas no levantamento realizado pela Secretaria de Educação, sendo que 3.625 são estaduais, das quais 31 são quilombolas – quantidade irrisória dentro desse universo. Esses números nos levam a pensar em várias frentes. Uma primeira é: Como os quilombolas acessam ou não as escolas? Eles se deslocam para as sedes municipais? As escolas presentes no território são municipais?

Se essa é uma possibilidade, ao interpretar as informações do cadastro escolar, percebo que a maioria das escolas é municipal: cerca de 8.950 escolas. Ao interseccionar esses dados com a localização das escolas no Estado de Minas Gerais, chego à conclusão de que, dentro do universo amostral, 3.630 escolas estão situadas na zona rural. Destas, 326 são estaduais, 10 federais, 3.252 são municipais e 42 privadas. O número significativo de escolas municipais

situadas na área rural levanta a hipótese de que uma parcela delas é quilombola, visto que a maioria dos quilombos em Minas Gerais estão situados nessa área.

O Cadastro Escolar não se preocupou em criar uma distinção que levasse em conta as modalidades temáticas especiais: escolas quilombolas, do campo, indígenas etc., o que demonstra, em certa medida, o pouco interesse em categorizar e diferenciar essas modalidades temáticas especiais, prejudicando a elaboração de políticas públicas eficientes. Algo, ainda, que inviabiliza uma pesquisa rigorosa e aprofundada sobre a questão, por isso busco aqui produzir dados relevantes para a mobilização do tema.

A minha dificuldade, assim, em acessar dados públicos que possibilitem análise, e tecer algumas inferências sobre o cenário da Educação Escolar Quilombola, é a mesma situação com que os professores quilombolas se deparam no cotidiano. No entanto, essas lacunas não são impedimentos para eles, que organizam novas estratégias de resistência, como a criação de uma rede composta por professorxs quilombolas e a elaboração de um mapeamento próprio, para responder questões importantes para si, como se verá, o que é central na mobilização sobre o tema.

3 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

3.1 Educação escolar quilombola: um campo analítico em construção, de autoria quilombola

A ausência de trabalhos de cunho acadêmico em Minas Gerais sobre a relação quilombo e educação se soma ao leque de motivações para esse estudo. Percebo que do ano de 2010 ao de 2018 ocorre a emergência de uma política educacional diferenciada, como as diretrizes estaduais em Minas Gerais, que regulamentam a Educação Escolar Quilombola e os cursos de capacitação voltados para os profissionais que atendem essa população. Contudo, é irrisória a quantidade de estudos de cunho acadêmico que problematizam a questão – Santos (2010), Souza (2009), Reis (2003), Miranda (2016), Santos (2015), Purificação (2015), Oliveira (2013), Silva (2012), Fernandes (2007), Onofre (2014), Macêdo (2018), Silva, Ferreira e Silva (2013), dentre outros.

A maior parte dos trabalhos sobre quilombos está centrada na ótica do território e da identidade, a exemplo dos trabalhos de Reis e Gomes (1996), Almeida (1996, 1999, 2002), Arruti (1997, 2006, 2008), Ratts (2001), Carneiro (1988), Moura (1981), O’Dwyer (1995, 2007, 2012, 2013), Gusmão (2001, 2007), Figueiredo (2011), Gomes (2015), Santana (2015). Nesta direção, Goldman (2003) ressalta a riqueza de perspectivas marginais para a compreensão de fenômenos que seriam centrais, o que chama de “desvio etnográfico”, possibilitando, desta forma, “um ponto de vista descentrado” (2003, p. 468).

Suzane Vieira (2015), por exemplo, propondo formas outras de pensar as sociedades quilombolas, analisa em sua tese as estratégias de resistência no quilombo da Malhada, a partir do estilo de criatividade quilombola marcado pelo humor e pela precaução, na medida em que ele é agenciado em situações cosmopolíticas específicas. Em certa medida, rompe com o modo de fazer etnográfico, comum à área da antropologia voltada às populações quilombolas, ao descentralizar os “conceitos clássicos” instrumentalizados neste campo.

Nesse movimento de reescrita da história da população quilombola, com foco na instituição escolar, é fundamental lançar olhar sobre as produções intelectuais realizadas pelxs quilombolas, dando visibilidade aos saberes existentes e para as questões pertinentes a esse grupo.

No processo de levantamento da bibliografia de intelectuais quilombolas, percebo um aumento significativo das produções (teses, dissertações, monografias, artigos), a partir do ano

de 2012, com a tese de Soares (2012) – primeira quilombola do Brasil a adquirir a titulação de doutora em Educação, problematizando o acesso à universidade por quilombolas.

Em seguida, destaco Silva (2012), que fez sua dissertação sobre a Educação Escolar Quilombola em Conceição das Crioulas, comunidade com a maior população quilombola com pós-graduação do país. Pode-se dizer que os estudos vêm se intensificando, apontando uma gama de caminhos possíveis e distintos para a análise. Todos eles se mostram importantes instrumentos para a reflexão e a formulação de novas políticas públicas para o tema em questão.

No que se refere especificamente a meu tema, a educação escolar quilombola, o repertório de pesquisas se concentra em alguns temas específicos como mudanças no currículo, políticas públicas e a relação da educação escolar com o movimento negro. Muitas vezes, ainda se centra exageradamente na análise nos eixos da terra e identidade, e na legislação em si. Há estudos que tentam sistematizar as bibliografias sobre o tema, para mensurar a capilaridade na esfera acadêmica.

Há trabalhos que, igualmente, fazem levantamentos bibliográficos sobre o que foi produzido até então. Arruti (2011), por exemplo, fez interessante levantamento bibliográfico sobre os desafios das escolas quilombolas. Ele ressaltou que os trabalhos iniciais se pautavam mais na legislação e no movimento negro e nota que, a partir do ano de 2015, os estudos passaram a apontar para outras questões. Nessa mesma direção, de forma complementar, há trabalhos de mapeamento de teses e artigos sobre essa temática. Reunidos, ajudam a formar um panorama sobre a realidade nacional da educação escolar quilombola.

Em *Reflexões sobre a educação escolar quilombola*, Augusta Eulália Ferreira e Suely Dulce de Castilho (2014) realizaram uma revisão sistemática dos estudos desenvolvidos sobre a temática da Educação Escolar, a fim de verificar lacunas a serem preenchidas por uma nova pesquisa. Intentaram compreender como estas escolas vinham se configurando no Estado de Mato Grosso e se havia contribuições do Movimento Social Quilombola para a efetivação de uma educação específica e diferenciada.

Constataram que, apesar das importantes definições elencadas na legislação nacional, o “chão” das comunidades quilombolas ainda requeria efetividade, para que se pudesse realmente discutir a existência de um ensino democrático, inclusivo, antirracista e emancipatório, considerando as especificidades dentro de um país tão multicultural.

Emergência da Educação Escolar Quilombola no contexto das relações étnico-raciais no Brasil, por exemplo, é um artigo publicado em 2020, onde Delma Josefa da Silva toma por referencial a teoria crítica do currículo em diálogo com os Estudos Pós-Coloniais, de vertente Latino-Americana, e as Epistemologias do Sul, realizando um levantamento de teses e

dissertações sobre a Educação Escolar Quilombola. O objetivo de seu trabalho é discorrer sobre a emergência da Educação Escolar Quilombola no contexto da Lei 10.639/03, buscando compreender as práticas curriculares desenvolvidas.

A autora verificou que, tanto na formação continuada de professores quanto nas práticas pedagógicas, as identidades culturais e a ancestralidade são experiências carregadas de sentido, as quais tecem o fazer educacional na escola campo de pesquisa. Essas práticas conseguem imprimir sentido para que os alunos estejam na escola; os relatos dos professores indicam que os estudantes, assim, se identificam e constroem uma relação de pertencimento. As experiências carregadas de sentido estão assentadas na memória dos mais velhos, no encontro com os mais jovens e no diálogo dos movimentos sociais negros com a escola. É esse diálogo que imprime processos de pertencimento, que asseguram direitos e proporcionam emancipação, como, por exemplo, a conquista, pela segunda vez, do concurso específico para professor quilombola na comunidade. Uma referência forte, tanto para as práticas de professores quando para o significado que os estudantes atribuem à escola, é o diálogo estabelecido entre as pessoas com vivência nos movimentos sociais negros e quilombolas e a relação de colaboração que constroem com a escola.

Esses trabalhos, por um lado, mostram que o movimento quilombola já havia pensado na educação escolar e estava teorizando sobre ela para assegurar seus direitos muito antes de qualquer iniciativa governamental. A própria ideia de escola quilombola é problematizada.

Givânia Maria da Silva (2011), uma das fundadoras da Coordenação Nacional de Articulação de Quilombos (CONAQ), é uma das intelectuais quilombolas pioneiras no campo acadêmico a pensar o debate sobre a educação escolar quilombola. Seu estudo trata da comunidade e do processo de escolarização em Conceição das Crioulas-PE, problematizando a educação escolar efetivada em cada espaço. Trabalha com o conceito de “pedagogia crioula”, articulada à análise de um novo currículo possível.

A comunidade de Conceição das Crioulas se recompõe e se reconstrói dia a dia, tendo como uma aliada a educação como fator emancipatório e como eixo estruturador dos caminhos encontrados para fortalecer a luta. A perspectiva de educação como fator de emancipação vem se consolidando à medida que a própria comunidade assume, de maneira mais efetiva, não só o fazer prático da educação (sala de aula), mas o pensar a gestão da educação e do território, fazendo com que as dicotomias existentes entre teoria e prática, a educação, a vida cotidiana, o individual e o coletivo, o local e o global diminuam. (DA SILVA, 2011, p. 61).

Neste contexto, o processo de formação acadêmica de intelectuais quilombolas soma-se às estratégias de pautar uma educação que atenda as demandas desses grupos. Por exemplo, Edimara Gonçalves, a primeira mulher quilombola a obter um título de doutora no Brasil, cuja tese “Educação Escolar Quilombola: quando a diferença é indiferente” foi defendida pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, em 2012. Nela, a autora intercala a trajetória como quilombola, técnica pedagógica da Secretaria de Estado de Educação do Paraná e pesquisadora com a sua investigação sobre Educação Escolar. A partir do conceito de ‘cartografia socioafetiva’, ela narra como a escola foi responsável pela construção de uma nova experiência com o tempo, da relação entre o tempo cronológico e o modo de vida no quilombo.

Me dedico à confecção de uma cartografia socioafetiva. O faço utilizando um conjunto de informações inscritas em mim, que constituem a quilombola que sou. Cartografia socioafetiva porque os fatos estão diretamente vinculados a um contexto sócio/histórico e porque ter saído da casa de chão batido, com cobertura de capim santa fé, de parede de tábuas, não significa que essa casa deixou de morar em mim. (SOARES, 2012, p. 21).

Sua trajetória de vida escolar nos mostra como políticas públicas de auxílio permanência da população quilombola nas universidades inexisteram por muito tempo e que, apesar das que hoje foram criadas, ainda não suprem as necessidades dessa população. Aponta para a importância da escola na dinâmica dos quilombos, cuja ausência traz deslocamentos e leva ao convívio com outros modos de vida, bem como sua presença nos territórios aponta para o que os quilombolas querem com essa educação diferenciada. Ela analisa ainda a implementação da política educacional que se relaciona às Comunidades Remanescentes de Quilombos, idealizada pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná, no período compreendido entre 2009-2011, indicando que esse estado foi vanguarda no cenário nacional, visto que as diretrizes nacionais para Educação Escolar Quilombola só foram aprovadas em junho de 2012.

Sua conclusão é que a política educacional idealizada pela Secretaria foi inócua, a despeito de todo o esforço empreendido para sua implementação. Essa inocuidade deve-se à ausência de ações pedagógicas de natureza sistemática e permanente no interior das escolas, à falta de investimento nas dimensões de infraestrutura material e administrativa, bem como de uma articulação efetiva com as Instituições de Ensino Superior (IES) e com as Comunidades Remanescentes dos Quilombos (CRQs).

É possível afirmar que todo o investimento redundou em um somatório de ações descontínuas e efêmeras, que, sem apresentar resistência, sofreu solução de continuidade com o governo e a política que lhe sucedeu, sem deixar nas comunidades forças e conhecimentos suficientes para que pudessem frutificar e seguir existindo na e pela comunidade parceira. Assim, o Estado, como principal promotor de políticas públicas, avançou na inédita formulação e implementação de uma política educacional específica às CRQs; entretanto, sua atuação ficou restrita ao planejamento e à execução de ações efêmeras e intermitentes. (SOARES, 2012, p. 108).

Para Soares (2012), ainda que existam preceitos legais e normativos, o racismo institucional opera de maneira sutil e se impõe como uma barreira quase que intransponível diante de ações que visam reparar/superar as expressões perversas das desigualdades sociais que emanam dos séculos de opressão e de amputação da cidadania até os dias de hoje.

Nessa perspectiva, é possível observar duas questões cruciais para o estabelecimento de uma política de Educação Escolar Quilombola. A primeira se refere à necessidade de elaborar um currículo escolar que sirva para fortalecer e desenvolver posturas críticas, a partir das vozes e para as vozes do próprio grupo quilombola, quase sempre silenciado. Construir um currículo que aproxima a escola de suas vidas, que os habilite para questionar de maneira crítica suas realidades e, mais tarde, para intervir e transformar essa realidade. Trata-se de uma perspectiva curricular que legitime vozes, experiências e histórias pelas quais os alunos quilombolas dão sentido ao mundo; de um currículo que considere as representações simbólicas e materiais do cotidiano quilombola como base para repensar ações de inclusão social.

A segunda questão se refere à necessidade de entrelaçamento dos conteúdos escolares com os saberes históricos e cotidianos que tecem a vida na comunidade. Defender uma política de educação voltada às CRQs não significa advogar pela extração/minimização dos conteúdos escolares “universais”. Defende-se que a escola quilombola, ou que atende às CRQs, deve disponibilizá-los de maneira contextualizada. Trata-se de uma dimensão curricular que reconheça as singularidades socioculturais e históricas das CRQs, suas formas de organização comunitária, seus conflitos e lutas, seus protagonistas históricos, e se considere como ponto de partida para dialogarem com os conteúdos escolares, portanto, se afastando de um currículo fechado e europeizado.

Nesse sentido, ainda que existam preceitos legais e normativos, o preconceito/racismo institucional opera de maneira sutil, e se impõe como uma barreira quase que intransponível diante de ações que visam reparar/superar as expressões perversas das desigualdades sociais que emanam dos séculos de opressão e de amputação da cidadania até os dias de hoje. Assim, a Educação Escolar Quilombola como uma política afirmativa, irá atuar no sentido de estancar definitivamente o lastro de injustiças sociais

impostas a esse grupo. Tal política afirmativa deve garantir que os alunos quilombolas não tenham apenas o acesso à escola, mas, que consigam permanecer nela e obter êxitos, e que essa Escola tenha sentido para suas vidas. (SOARES, 2012, p. 63).

Soares (2016), no *paper* de título *Educação Escolar Quilombola: reafirmação de uma política afirmativa*, deu ênfase à construção do currículo como forma de a educação escolar quilombola efetivar o seu *status* de política afirmativa. O início do texto nos provoca com duas questões: “Numa sociedade cada vez mais globalizada, ainda que muitos sejam excluídos, é possível projetar um modelo de educação diferenciado para um determinado grupo social?” / “É possível, num país marcado pela diversidade étnica/cultural, criar uma modalidade de educação destinada a um grupo social específico?”.

Nesse sentido, a construção de uma política específica de educação voltada às CRQs é uma maneira de reconhecer e compensar o absoluto ocultamento e a invisibilidade histórica de um grupo étnico excluído da pauta dos projetos educacionais nacionais. A ação afirmativa pode ter efeitos práticos na vida dos sujeitos se tiver como objetivo central propiciar as condições efetivas para que as situações de desvantagem sejam superadas e eliminadas. Dessa forma, entende-se que o currículo escolar nas escolas quilombolas deverá ser capaz de mapear a complexidade e concretude dos fenômenos que caracterizam a história e a realidade das CRQs. É preciso ressaltar, no entanto, que reconhecer e positivar a história/cultura quilombola não significa abandonar ou desqualificar a história de outros grupos étnicos que também frequentam essa mesma escola, portanto, torna-se imperioso produzir uma cartografia da diversidade nas escolas, onde as coordenadas sejam as linhas das diferenças que se cruzam, se respeitam, se solidarizam e assim vão forjando a identidade de cada sujeito.

Givânia da Silva (2011), em *O Currículo Escolar: identidade e educação quilombola*, apresentado no congresso da ANPED, partiu dos desafios de lidar com a educação escolar quilombola diante da ausência de dados a respeito dos quilombolas e dos elementos que considera indispensáveis no processo de discussão da política pública de educação quilombola. São eles: reestruturação do currículo escolar, formação de professores/as, elaboração de materiais didáticos e a participação das próprias comunidades quilombolas durante o decorrer das ações. Esses elementos que a autora pontua são, em certa medida, os mesmos apontados por Soares (2012; 2016) ao pensar a educação escolar quilombola como uma ação afirmativa.

Dentre os quatro desafios elencados pela autora para a construção e implementação da educação escolar quilombola, a criação de um currículo que dê conta da realidade quilombola – o que ela conceitua como leitura de mundo – é tido como central. Por outro lado, é preciso

considerar ainda a invisibilidade a que estão submetidas as comunidades quilombolas e como construir um currículo que, ao mesmo tempo, dê conta dos aspectos globais do sistema de ensino, dos aspectos gerais das próprias comunidades quilombolas e das especificidades de cada uma, ou, pelo menos, de cada região.

O segundo ponto dentre os desafios a enfrentar para a construção da educação escolar quilombola é localizar (note-se que a autora não utiliza o termo ‘educação escolar quilombola’, pois este não existia ainda como uma modalidade temática) esses/as professores/as e alunos/as quilombolas para, a partir daí, pensar qual é o processo de formação adequado para atender as especificidades desses grupos. Nesse sentido, a autora pensa na formação de professores/as em dois planos: o primeiro, que ela denomina de imediato, o agora, para os professores/as que estão ou deverão atuar nas comunidades quilombolas. O segundo: uma ação de estruturação e reestruturação das instituições de formação de professores/as.

Outro dos desafios elencados é o de como elaborar materiais didáticos que visualizem as comunidades quilombolas como são, com suas especificidades, mas sem que esses desconstruam seus significados e crenças. Segundo a autora, é preciso entender que tais materiais, em sua maioria, pode ser algo que não cabe em livros, revistas, vídeos, pois só um “sentir *in loco*” poderá dar conta desse processo de aprendizagem mútua alunx-professorx.

Por fim, como estruturador da educação quilombola, o último desafio incide sobre a participação das comunidades quilombolas nos processos de elaboração e implementação de sua própria educação. Talvez, a chave para se abrir, mais democraticamente, a porta da escola para essa população é tê-la como ator e atriz no processo.

Para Silva (2011), a participação das comunidades quilombolas nesse processo certamente gerará um acúmulo mútuo de saberes, que se somarão na busca de novas concepções de educação e de sociedade. Para a autora, é urgente a participação de professores quilombolas como gestores de políticas de educação.

Shirley Miranda (2012) – professora da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), pioneira nos debates sobre educação escolar quilombola em Minas Gerais e uma das mobilizadoras do movimento pela efetivação dos direitos à educação escolar quilombola –, em artigo de título *Educação escolar quilombola em Minas Gerais: entre ausências e emergências*, problematizou a recente inserção da modalidade de educação quilombola no âmbito das políticas de educação. A autora questiona as condições de efetivação desta modalidade. Ela analisou a situação do estado de Minas Gerais e a cobertura escolar a partir de indicadores do Censo Escolar e no Relatório do Plano de Ação Articuladas para interrogar a capacidade

desestabilizadora da instauração da modalidade de educação quilombola e as condições para sua implementação nos marcos das políticas de diferença.

Miranda (2012) afirma que se deve fazer capaz de ouvir o que não tem registro, o que é ativamente produzido como não existente. Ela toma como base a proposição da “Sociologia das Ausências”, de Boaventura de Sousa Santos, que tem por objetivo “transformar objetos impossíveis em possíveis e com base neles transformar as ausências em presenças” (SANTOS, 2008, p. 102). No caso da educação escolar quilombola, caberia identificar os contextos e as práticas em que os movimentos sociais negros, as associações quilombolas atuam e como concebem o ato educativo, mesmo em situações nas quais o poder público desconhece sua existência. Por isso, ao lado das ausências, é preciso assinalar as emergências, o que existe apenas como tendência ou possibilidade futura. A autora realizou, ainda, um exercício de aproximação entre educação do campo e indígena, mostrando onde a educação escolar quilombola pode se espelhar para sua luta política. Segundo a autora, as questões trazidas pela modalidade de educação escolar indígena diferenciada e educação do campo permitem antever a complexidade em que se insere a modalidade de educação escolar quilombola.

Em *Cultura Quilombola versus Ranços da Sociedade Escravista no Currículo: desafios para a educação formal de escolas urbanas do Alto Sertão da Bahia*, Jaqueline dos Santos e Josivelto C. Pereira (2013) discutem o tratamento dado pelas instituições educacionais urbanas de séries finais do Ensino Fundamental aos estudantes oriundos de comunidades quilombolas na zona urbana do município de Tanque Novo, bem como se o currículo instituído atende às demandas de tais sujeitos, em conformidade com o que está proposto na Lei 10.639/03 e nas Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-raciais.

Nesse caso, há inúmeras lacunas no que se refere à educação do campo, em especial, a direcionada a estudantes oriundos de comunidades quilombolas. Dentre as principais, está a falta de preparo dos docentes para lidar com tal realidade, associada à falta de material didático e às práticas docentes ainda baseadas na perspectiva disciplinar e conteudista do currículo. Por conseguinte, a implementação da Lei 10.639/03 e das Diretrizes Curriculares Nacionais nos currículos dessas escolas torna-se, assim, uma tarefa mais difícil, pois, associados a esses fatores, ainda estão o preconceito e o mito da democracia racial. (SANTOS; PEREIRA, 2013, p. 109).

Desse modo, verificaram que o currículo construído para essa escola, normalmente, não atende às demandas atuais do povo do campo, uma vez que estão sobrecarregadas de conteúdos fragmentados e desvinculados dos problemas enfrentados por estes estudantes. Em suas concepções, para que o currículo seja efetivamente significativo ele precisa despir os conteúdos

dos estereótipos tradicionalmente reproduzidos nos bancos escolares, que reproduzem a hegemonia de um currículo eurocêntrico, machista, racista, urbanocêntrico e capitalista.

Para se pensar numa educação de qualidade voltada para os alunos oriundos da zona rural quilombola, é imprescindível compreender esses sujeitos e seu espaço de vida, do mesmo modo como libertar o currículo da escola da concepção urbanocêntrica e excludente, na qual o camponês não é visto como produtor de conhecimento, tampouco apto a receber uma educação básica, consequência da ideologia e da prática elitista do Estado Brasileiro para com essas comunidades. Nesse sentido, a política educacional instaurada no país acaba por corroborar com o cenário de descaso em relação a essas populações.

Os autorxs, ao final da investigação, chegam à conclusão de que as práticas docentes desta instituição não incluem os estudantes quilombolas, tampouco os motiva para a continuidade dos estudos, por estar desvinculada da sua realidade rural e étnica, além de não promoverem qualquer condição de instrumentalização para conquista de seu protagonismo e o consequente exercício da cidadania. Ou seja, reforçam a importância das escolas em cada território e a construção de um currículo que dê conta da realidade de cada povo.

Ao cotejar pesquisas sobre a educação nas comunidades quilombolas selecionadas, não encontrei pesquisas sobre o tema em Buriti do Meio, contudo, em Santo Isidoro havia alguns registros. Destaco a monografia de Souza (2014) sobre a juventude quilombola de Santo Isidoro, questionando os jovens quanto a sua identidade quilombola, interligado à questão escolar. A dissertação de Santos (2015) investiga a relação/o papel da escola e os processos de construção da identidade na comunidade quilombola, sob a ótica da Geografia Cultural e da Etnogeografia.

Miranda (2016), quanto à Escola Estadual Santo Isidoro, que dentro do território assume uma função social específica no compartilhamento de códigos e símbolos, afirma:

Descobrimos que a dinâmica das práticas educativas registra procedimentos similares aos utilizados pelos moradores para se referirem a sua identidade quilombola, a começar pela história da escola, que aciona e se integra ao mito de fundação da comunidade. Segundo as narrativas coletadas tanto na escola, quanto entre moradores, a escola e o quilombo tiveram por fundador Adão Pedro Alexandrino, o Mestre Adão, homem negro, nascido em 26 de novembro de 1914 no povoado de Córrego do Povo, atual Comunidade Quilombola de Santo Isidoro. (MIRANDA, 2016, p. 26).

Em suma, a Educação Escolar Quilombola nos últimos anos começa a construção de suas diretrizes e currículos, embasada por critérios jurídicos. Entretanto, quando essas questões saem do plano das legislações e vão para o âmbito da prática a situação torna-se complexa. O

ranço colonial e a matriz curricular eurocêntrica presentes na educação escolar brasileira dificultam a consolidação de uma educação, de fato, diferenciada.

3.2 A construção da legislação enquanto território de luta

A Educação Escolar Quilombola é uma modalidade de ensino recente no âmbito das políticas educacionais, como já se disse. Para entendermos esses direitos, assegurados juridicamente na contemporaneidade, é necessário um retorno à história dessa parcela da população, que constrói sua identidade e permanência no território por meio de distintas estratégias de luta.

Neste sentido, a Educação Escolar Quilombola não pode prescindir da discussão sobre a realidade histórica e política que envolve o Movimento Negro e Quilombola no país. A, educação escolar quilombola, enquanto espaço de constante negociação e luta, é fruto direto da mobilização do movimento negro, que tem um papel educador desde a sua fundação (GOMES, 2017).

A questão quilombola foi se tornando cada vez mais marcante, com a participação de lideranças quilombolas que explicitam a especificidade das suas demandas, sobretudo em torno de uma educação escolar que se realizasse em âmbito nacional e, de fato, contemplasse não só a diversidade regional da população quilombola que se distribui pelo país, mas, principalmente, a realidade sócio-histórica, política, econômica e cultural desse povo.

Nesta direção, Gomes (2011) orienta que para analisar qualquer política educacional no país é necessário evidenciar marcos histórico, político, econômico e a relação com o Estado e a sociedade civil a qual se refere. Sobre os avanços no campo da política educacional e na construção da igualdade e equidade, quanto à diversidade etnicorracial, eles mantêm relação direta com as lutas da população negra em prol da educação.

Segundo Silva (2011), portanto, pensar educação “com” as comunidades quilombolas não é a mesma coisa que pensar educação “para” as comunidades quilombolas. É pensar, também, que tipos de movimento devem ser feitos na busca de um currículo escolar que trate de forma mais honesta a vida das comunidades quilombolas, sua manifestação, suas lutas, sua participação nos processos, inclusive a distância das mesmas da ação do estado. É pensar em outros modos de gestão, calendário etc. É ter como base, enfim, outras epistemologias.

Se pensarmos em termos jurídicos, a educação para quilombolas se sustenta em alguns documentos, fruto da luta do movimento negro e quilombola. A começar pela Lei Federal n.º 10.639/2003 e suas Diretrizes Curriculares de 2004. A Convenção 169 da OIT (Organização

Internacional do Trabalho), promulgada pelo decreto 5.051, de 2004, que garante o direito de uma educação apropriada às diferenças das populações étnicas. O Plano Nacional de Desenvolvimento de Populações Tradicionais (decreto 6.040, de 2007), que aponta para a necessidade de se produzir modalidades de educação adequadas aos modos de vida das populações tradicionais. E a Resolução n.º 7, de 2010, do CNE (Conselho Nacional de Educação), que avança na garantia de uma educação diferenciada, ao mencionar a necessidade de respeito por parte das escolas que atendem às populações do campo, comunidades indígenas e quilombolas, para com suas peculiaridades de modos de vida; uma resolução que recomenda a utilização de pedagogias condizentes com as suas formas próprias de produzir conhecimento (ARRUTI, 2011).

É no contexto mais amplo de produção de legislações (como o ADCT, o Art. 68 da Constituição de 1988, o Decreto 4.883/03 e a Convenção 169 da OIT – todas, ações e políticas voltadas para o reconhecimento de uma identidade) que o movimento quilombola e negro começam, aos poucos, a compreender que a Educação Escolar Quilombola vem lhes sendo negada como um direito. Dentro da luta antirracista, a educação diferenciada pode ser um fator de resistência e confronto ao não reconhecimento dos saberes e fazeres dos quilombolas. Vale destacar, assim, que a própria Constituição assegura direitos a uma educação que reconheça a cultura local.

Tanto na Constituinte Federal de 1988, quanto na elaboração da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei n.º 9.394/96), houve participação marcante da militância negra nos anos 1980. No entanto, como nos mostra Rodrigues (2010), nem a Constituição de 1988 nem a LDB incluíram, de fato, as reivindicações desse movimento em prol da educação diferenciada.

O termo ‘quilombo’ aparece na Constituição Federal de 1988 unicamente na seção cultura: “§ 5º Ficam tombados todos os documentos e os sítios detentores de reminiscências históricas dos antigos quilombos”. E na seção Educação ocorre o “englobamento do contrário” (DUMOND, 1997), em que a categoria quilombo, entre outras, é resumida ao termo “direito de TODOS” – não se enunciando a palavra em si, perde-se a visibilidade de tratar esse grupo em suas especificidades.

No texto da LDB, quilombo é inserido através de uma emenda constitucional, a Lei n.º 12.960, de 2014⁸, que altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB), para fazer constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas.

⁸ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/112960.htm. Acesso em: 25 out. 2021.

Parágrafo único. O fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar. (Incluído pela Lei n.º 12.960, de 2014).

No Estado de Minas Gerais, temos um pacote de resoluções que complementam as nacionais, a saber: Resolução SEE n.º 2.945/2015, que define os critérios para o cargo/a função de diretor e vice-diretor nas escolas em territórios quilombolas, tendo como pré-requisito o candidato ser preferencialmente quilombola e membro da comunidade onde se encontra a escola; a Resolução SEE n.º 3.658, de 24 de novembro de 2017, que institui as Diretrizes para a organização da Educação Escolar Quilombola no Estado de Minas Gerais; a Resolução SEE n.º 3.677, de 05 de janeiro de 2018, que dispõe sobre critérios e define procedimentos para inscrição e classificação de candidatos concursados e/ou quilombolas à designação para o exercício de função pública nas escolas localizadas em Territórios Remanescentes de Quilombo da Rede Estadual de Ensino da Secretaria de Estado de Educação.

Se transpusermos a análise do texto jurídico para o plano prático, para o chão da escola, notaremos que os avanços ocorrem de forma gradativa. A Educação Escolar Quilombola, enquanto modalidade temática educacional, está em situação adversa, marcada por silenciamentos, invisibilidade e inexistência de escolas localizadas nos territórios, o que, de certa forma, segue obrigando o deslocamento diário dos estudantes para escolas urbanas, que são alheias aos seus modos de vida e de suas comunidades.

Nessa trajetória de resistência, para melhor compreensão do processo de demanda de cunho pedagógico, específico para a Educação Escolar Quilombola nas políticas educacionais, cabe destacar alguns momentos de luta do movimento negro no Brasil, como o 1o Encontro de Comunidades Negras Rurais, em 1995, evento que traz a organização política das comunidades quilombolas, as quais, mais à frente, fundarão a CONAQ.

O encontro teve como tema central os “300 Anos de Zumbi: terra, produção e a cidadania para os quilombolas”, culminando na “Marcha Zumbi dos Palmares contra o racismo, pela cidadania e pela vida”. Nessa ocasião, o país testemunhou uma das primeiras manifestações públicas da articulação nacional dos quilombolas. Desse encontro, saíram reivindicações concretas das populações quilombolas ao Estado brasileiro, incluindo, entre elas, a educação diferenciada, como veremos no trecho da carta escrita pelas lideranças quilombolas, dentre elas Givânia Maria da Silva, única professora quilombola na ocasião.

Reivindicamos que o governo federal implemente um programa de educação do 1º e 2º graus especialmente adaptado à realidade das comunidades negras rurais, com elaboração de material didático e a formação e aperfeiçoamento de professores. Extensão do programa que garante o salário base nacional da educação para os professores leigos das comunidades negras.

Implementação de cursos de alfabetização para adultos nas comunidades negras. Ampliação do número de escolas, nas comunidades para atender todos os moradores. Implementação nas escolas já existentes de programas de treinamento e reciclagem dos professores adaptados à realidade das comunidades negras rurais. Que os professores com origem nas comunidades, tenham prioridades nos processos de seleção para as escolas. (CENTRO DE CULTURA NEGRA DO MARANHÃO *et al.*, 1995, p. 15).

O que chama a atenção nesse documento é que mais de duas décadas depois as reivindicações das comunidades continuam semelhantes, apesar de alguns avanços no âmbito organizacional e conquistas de direitos. O tema de uma educação que leve em conta os saberes, a produção de material didático e a formação de professores é uma prioridade dos professorxs quilombolas, desafios que ainda precisam ser transpostos.

Deste modo, a data abriu caminho para o seminário internacional “Multiculturalismo e racismo: o papel da ação afirmativa nos estados democráticos contemporâneos”. Esse debate foi fundamental para a formulação posterior das políticas de ação afirmativa no Brasil. Os trechos abaixo são fragmentos do documento produzido pelos que participaram da marcha “Por uma política de combate ao racismo e à desigualdade racial”, entregue ao ex-presidente da república Fernando Henrique Cardoso. O teor do texto apresenta denúncias sobre a situação do negro na sociedade brasileira e é propositivo, no sentido de pautar ações, no combate ao racismo, à exclusão social e à desigualdade, em diversas frentes (econômica, de gênero, saúde e educacional).

Com efeito, o impacto do modelo educacional brasileiro sobre o povo negro é caracterizado por sistemáticos atentados à dignidade humana. Refletindo os valores da sociedade, a escola se afigura como espaço privilegiado de aprendizado do racismo, especialmente devido ao conteúdo eurocêntrico do currículo escolar, aos programas educativos, aos manuais escolares e ao comportamento do professorado diante de crianças negras e brancas. A reiteração das abordagens e estereótipos que desvalorizam o povo negro e supervalorizam o branco, resulta na naturalização e conservação de uma ordem baseada numa suposta superioridade biológica, que atribui a negros e brancos papéis e destinos diferentes. (Por uma política de combate ao racismo e à desigualdade racial, 1995, p. 6).

Como afirma o documento “Programa de Superação do Racismo e da Desigualdade Racial: III – Educação”, o modelo educacional brasileiro era pautado numa matriz eurocêntrica de conhecimento, onde a situação de subalternização era reforçada nas escolas, pela noção de

papéis sociais e biológicos preestabelecidos. Na luta antirracista, ao propor o programa de superação do racismo e da desigualdade, nota-se que a primeira reivindicação é o fortalecimento e ampliação da escola pública. Algo que chama a atenção é a proposta de monitoramento dos livros didáticos, que nas teorias sobre educação possui lugar central, sendo uma ferramenta de reprodução ideológica. As demais pautas são a sala de espera para culminar na política de cotas nas universidades públicas, implementada em 2010 pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva.

Neste cenário, em 1996, nasce a Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas (CONAQ), entidade de representação máxima das comunidades quilombolas, composta por quilombolas de todo os estados do Brasil e cujo propósito é mobilizar as comunidades quilombolas em defesa de seus direitos.

O processo de mobilização ganha impulso com a 3ª Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância, promovida pela Organização das Nações Unidas (ONU), em Durban, África do Sul, em 2001. O documento cria bases para pensar um modelo de educação antirracista, que apresente o protagonismo dos africanos e afrodescendentes nos currículos educacionais.

Insta os Estados a assegurar o acesso à educação e a promoverem o acesso a novas tecnologias que ofereçam aos africanos e afrodescendentes, em particular, a mulheres e crianças, recursos adequados à educação, ao desenvolvimento tecnológico e ao ensino à distância em comunidades locais; ainda, insta os Estados a promoverem a plena e exata inclusão da história e da contribuição dos africanos e afrodescendentes no currículo educacional. (Declaração de Durban, 2001, p. 27).⁹

É importante observar como essa Conferência cria bases para a consolidação, em um segundo momento, da Lei 10.639, ao tratar da inclusão da história dos africanos e afrodescendentes no currículo, levando em conta as questões de gênero e geracionais, centrais para o movimento negro e quilombola.

Destaca-se ainda a criação da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), em 2003. No Ministério da Educação, em 2004, foi criada a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi) (hoje extinta), onde a Educação Escolar Quilombola começava a encontrar lugar institucional de discussão e problematização. Contudo, na atual conjuntura do país (2021), essas instituições sofrem fortes ataques.

⁹ Disponível em: http://www.unfpa.org.br/Arquivos/declaracao_durban.pdf. Acesso em: 25 out. 2021.

Os debates em torno da questão racial, realizados entre o Movimento Negro e os parlamentares, revelam um processo de esvaziamento do conteúdo político de tais reivindicações. Essas acabam sendo inseridas de maneira parcial e distorcida nos textos legais. Compreendendo esse processo, é possível entender o significado genérico do Art. 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que só foi revisto e alterado quando ocorre a sanção da Lei n.º 10.639/03, inserindo a obrigatoriedade do ensino de História da África e das culturas afro-brasileiras nas escolas públicas e particulares dos ensinos Fundamental e Médio (GOMES, 2011, p. 113).

Nesse contexto, durante o governo Lula, é sancionada a Lei n.º 10.639, em janeiro de 2003, alterando a lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira”.

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. § 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil. (BRASIL, 2004, p. 1).

No tocante às reivindicações para a consolidação da educação escolar quilombola como modalidade temática especial, ressalta-se as contribuições da Lei 10.639/2003, ao incluir na pauta das políticas afirmativas o direito à diferença no sistema educacional. Mesmo que no texto da Lei não apareça, de forma explícita, a categoria Educação Escolar Quilombola, se analisarmos de modo detalhado perceberemos que as questões que permeiam quilombos emergem de forma alargada, ou seja, ao inserir no currículo escolar os debates sobre educação para as relações étnicas e raciais, conhecimentos acerca da África etc. há a construção do reconhecimento da identidade étnico-racial, que não constava em legislações anteriores, possibilitando que os alunos quilombolas tenham contato com outra possibilidade de narrativa sobre seus antepassados e sobre si.

Outra contribuição desta Lei para a construção das bases da Educação Escolar Quilombola e, conseqüentemente, para a criação das diretrizes específicas, é o respaldo jurídico e uma jurisprudência que assegurem o direito à diferença e uma identidade étnica. O trecho abaixo é referenciado no parecer que trata da Educação Escolar Quilombola.

§ 1º A Educação das Relações Étnico-Raciais tem por objetivo a divulgação e produção de conhecimentos, bem como de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial, tornando-os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, respeito aos direitos legais e valorização de identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira.

Diante da pouca adesão às referidas diretrizes curriculares, considerando que sua adoção para implementação da Lei e a conquista plena do direito de aprender”. Nessa direção, a implementação da Lei 10.639 nas comunidades quilombolas deve considerar as especificidades desses territórios, para que as ações ainda não se universalizem nos sistemas de ensino, há o entendimento de que é necessário fortalecer e institucionalizar essas orientações.

Para que esse objetivo fosse alcançado, em 2009, criou-se o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana – resultado de mobilização e esforços de muitas instituições, como a UNESCO, o CONSED, a UNDIME, o Ministério da Educação e as contribuições de intelectuais, movimentos sociais e organizações da sociedade civil.

No Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana a terceira parte foi construída com recomendações para as áreas de remanescentes de quilombos, “entendendo que os negros brasileiros que aí residem são públicos específicos e demandam ações diferenciadas, recomendadas nesse Plano, [que elas] possam ter qualidade e especificidade na sua execução” (BRASIL, 2013). A seguir, apresento as principais ações para a educação em áreas de Remanescentes de Quilombos, retiradas do Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (BRASIL, 2013, p. 57).

a) Apoiar a capacitação de gestores locais para o adequado atendimento da educação nas áreas de quilombos; b) Mapear as condições estruturais e práticas pedagógicas das escolas localizadas em áreas de remanescentes de quilombos e sobre o grau de inserção das crianças, jovens e adultos no sistema escolar; c) Garantir direito à educação básica para crianças e adolescentes das comunidades remanescentes de quilombos, assim como as modalidades de EJA e AJA; d) Ampliar e melhorar a rede física escolar por meio de construção, ampliação, reforma e equipamento de unidades escolares.

Todas essas ações, no campo das políticas educacionais, devem ser compreendidas como respostas do Estado às reivindicações dos Movimentos Negro e Quilombola. No entanto,

diante da dificuldade de efetivação, o tema da educação escolar transformou-se em uma pauta permanente para os movimentos sociais.

A Educação Escolar Quilombola passa a ser reconhecida como modalidade de ensino da Educação Básica, junto a Educação Especial, a Educação de Jovens e Adultos, a Educação do Campo, a Educação Escolar Indígena, a Educação Profissional e Tecnológica e a Educação a Distância pela Resolução n.º 4/2010, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. No artigo 41, determina-se a existência de unidades educacionais nas terras dos quilombos, respeitando a cultura dos seus moradores, de modo a requerer, para tanto, uma pedagogia própria.

Seção VII – Educação Escolar Quilombola

Art. 41. A **Educação Escolar Quilombola** é desenvolvida em unidades educacionais inscritas em suas **terras e cultura, requerendo pedagogia própria em respeito à especificidade étnico-cultural de cada comunidade e formação específica de seu quadro docente**, observados os princípios constitucionais, a base nacional comum e os princípios que orientam a Educação Básica brasileira.

Parágrafo único. Na estruturação e no funcionamento das escolas quilombolas, bem como nas demais, deve ser **reconhecida e valorizada a diversidade cultural**. [Grifo nosso].

No Parecer CNE/CEB n.º 7/2010, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) Anos, faz-se menção a essa modalidade na seção intitulada “Educação do Campo, Educação Escolar Indígena e Educação”:

Art. 39 A **Educação Escolar Indígena e a Educação Escolar Quilombola** são, respectivamente, oferecidas em unidades **educacionais inscritas em suas terras e culturas e, para essas populações**, estão assegurados direitos específicos na Constituição Federal que lhes permitem valorizar e preservar as suas culturas e reafirmar o seu pertencimento étnico.

§ 2º O detalhamento da Educação Escolar Quilombola deverá ser definido pelo **Conselho Nacional de Educação por meio de Diretrizes Curriculares Nacionais específicas**. [Grifo nosso].

Outro marco fundamental para essa modalidade de ensino foi o estabelecimento da Resolução n.º 8, de 20 de novembro de 2012, a qual define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. É o grande salto para o reconhecimento enquanto uma educação diferenciada, que merece ser tratada em sua especificidade, saindo do lugar de uma modalidade alargada da educação do campo. Trata-se

de uma política pública em construção, de uma política pública cujo movimento é de afirmação e valorização de saberes históricos e culturais secularmente ausentes no currículo escolar, como pode ser visto nas orientações para a elaboração dos projetos político-pedagógicos e de currículos da Educação Básica Quilombola.

Art. 1º Ficam estabelecidas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, na forma desta Resolução. § 1º A Educação Escolar Quilombola na Educação Básica: I - organiza precipuamente o ensino ministrado nas instituições educacionais fundamentando-se, informando-se e alimentando-se: a) da memória coletiva; b) das línguas reminiscentes; c) dos marcos civilizatórios; d) das práticas culturais; e) das tecnologias e formas de produção do trabalho; f) dos acervos e repertórios orais; g) dos festejos, usos, tradições e demais elementos que conformam o patrimônio cultural das comunidades quilombolas de todo o país; h) da territorialidade. II - compreende a Educação Básica em suas etapas e modalidades, a saber: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação do Campo, Educação Especial, Educação Profissional Técnica de Nível Médio, Educação de Jovens e Adultos, inclusive na Educação a Distância; III - destina-se ao atendimento das populações quilombolas rurais e urbanas em suas mais variadas formas de produção cultural, social, política e econômica; IV - deve ser ofertada por estabelecimentos de ensino localizados em comunidades reconhecidas pelos órgãos públicos responsáveis como quilombolas, rurais e urbanas, bem como por estabelecimentos de ensino próximos a essas comunidades e que recebem parte significativa dos estudantes oriundos dos territórios quilombolas; V - deve garantir aos estudantes o direito de se apropriar dos conhecimentos tradicionais e das suas formas de produção de modo a contribuir para o seu reconhecimento, valorização e continuidade; VI - deve ser implementada como política pública educacional e estabelecer interface com a política já existente para os povos do campo e indígenas, reconhecidos os seus pontos de intersecção política, histórica, social, educacional e econômica, sem perder a especificidade. (Resolução n.º 8, de 20 de novembro de 2012).

Isso significa que a regulamentação da Educação Escolar Quilombola nos sistemas de ensino deverá ser consolidada em nível nacional e seguir orientações curriculares gerais da Educação Básica e, ao mesmo tempo, garantir a especificidade das vivências, realidades e histórias das comunidades quilombolas do país.

As Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, dispostas na Resolução CNE/CEB n.º 08/2012, integra as práticas discursivas que, em âmbito jurídico, promovem o reconhecimento das comunidades remanescentes de quilombos, instaurando o direito à preservação de suas formas específicas de viver e de pensar, de manter e utilizar culturas, seus modos próprios de produção, reelaboração e transmissão de conhecimento. Da forma como entendo, essas Diretrizes abrem três perspectivas para a construção de uma educação escolar quilombola com implicações nos procedimentos de gestão da escola e dos sistemas de ensino; na relação da escola com a comunidade quilombola, implicando aí território,

cultura e memória; na inserção da temática quilombola como dispositivo curricular de reconhecimento a influir no ideal de nação brasileira (MIRANDA, 2016, p. 74).

Como assevera Brito (2013), se o texto da Resolução CNE/CEB n.º 08/2012 reitera, ainda, o princípio educativo do trabalho, apresenta-se aos gestores dos sistemas de ensino a demanda de confrontar a educação “com os desafios postos à reprodução da vida nas comunidades historicamente situadas” (BRITO, 2013, p. 14).

No plano jurídico, exige que a escola se volte, de fato, para a realidade da comunidade na qual está inserida, considerando sua história, sua cultura, o modo de viver e de sentir. Para tal, os profissionais da educação, ou seja, gestores, professores, especialistas, auxiliares de serviço, técnicos, monitores e agentes da comunidade devem ter formação inicial e continuada de qualidade, que dê conta de fazer a devida articulação entre o conhecimento escolar, a cultura, a política e a economia. Isso acarreta, também, a construção de outro Projeto Político-pedagógico (PPP), comprometido com uma perspectiva emancipatória no processo de aprendizagem, ou seja, estar sensível, por exemplo, para outra política de alimentação e transporte escolar, que também dialoga com a realidade local (SEPPIR, 2016).

Ainda que se tenha o amparo de princípios constitucionais, pouco se tem avançado no plano prático da implementação de uma Educação Escolar Quilombola. A diversidade, como um dos eixos da educação igualitária, tem percorrido caminhos tortuosos e submetidos a uma temporalidade morosa, de uma burocracia pouco afeita à efetividade. As dificuldades para a efetivação de uma educação escolar digna e de qualidade para as comunidades remanescentes de quilombos apontam para a violência, uma situação de insegurança dos direitos, isto é, uma situação na qual não temos certeza de que tais direitos serão efetivados (ARRUTI, 2009).

Mesmo sob a influência de determinadas características institucionais e organizacionais, bem como do tipo de socialização que os agentes tenham sido submetidos, eles são capazes de produzir conhecimento acerca do contexto e de agirem ativamente no sentido de exercerem poder em determinadas situações, como veremos mais adiante com a produção intelectual dos quilombolas sobre a realidade dos seus próprios grupos.

4 “ESCREVIVÊNCIAS” DE UMA ANTROPÓLOGA QUE VÊ, OUVE, ESCREVE E SENTE

A nossa Escrevivência não pode ser lida como história de “ninar os da casa-grande”, e sim para incomodá-los em seus sonos injustos.

Conceição Evaristo (2007, p. 21)

4.1 “Escrevivências” de uma antropóloga que vê, ouve, escreve e sente

Conceição Evaristo põe no papel as dores, as alegrias, as trajetórias de homens e, sobretudo, de mulheres negras, vozes que são insistentemente caladas. Esse gesto, a autora chama de “escrevivência” – a escrita que nasce do cotidiano, das lembranças, das suas próprias vivências e do seu povo negro, silenciado nas narrativas. Estilo de escrita que tem por intuito criar lugar de fala ao protagonismo das populações afrodescendentes, uma estratégia de enfrentamento ao racismo e machismo, violências que são estruturantes da nossa sociedade.

A escrita como resistência aparece em Gloria Anzaldúa (2000), como uma possibilidade de criar lugar de poder para as “mulheres de cor”, diante dos silenciamentos produzidos por homens e mulheres brancas. A autora lê esse ato como resistência e encoraja “mulheres do terceiro mundo” a ousarem escrever.

Escrever é perigoso porque temos medo do que a escrita revela: os medos, as raivas, a força de uma mulher sob uma opressão tripla ou quádrupla. E é nesse ato que mora a sobrevivência, porque uma mulher que escreve tem poder. E uma mulher com poder é temida. (ANZALDÚA, 2000, p. 234).

É no lugar de antropóloga negra “desapocada”¹⁰, que não sabe escrever sem “ser afetada” (FAVRET-SAADA, 2005), sem colocar as “tripas no papel” (ANZALDÚA, 2000), que proponho “escrever (a) vivência”, escrevivência, sobre e com a Educação Escolar Quilombola em Minas Gerais — modalidade educacional que tem no silenciamento dos que deveriam ser protagonistas uma das suas principais características, como mencionado.

Busco fazer, portanto, com que a etnografia seja um espaço de “co-teorização”, naquele sentido que propõem Rappaport e Rodríguez (2007). Desta forma, dialogando simetricamente

¹⁰ Passold (2017), mulher quilombola, em sua dissertação de mestrado com as mulheres do quilombo Puris-MG, investiga a categoria “desapocada”, como um conceito que está associado à atitude, ao comportamento protagonista e emancipador da mulher. Ao assumir a identidade desapocada, como uma forma de responder à vulnerabilidade que nos foi imposta historicamente.

entre professorxs quilombolas, entendemos e construímos possibilidades de uma Educação Escolar Quilombola.

É através da emergência de uma rede de professorxs, preocupadxs em arquitetar a modalidade de Educação Escolar Quilombola no Estado de Minas Gerais, que encontrei parceirxs de diálogo, com objetivos semelhantes ao da pesquisa aqui proposta. É no diálogo simétrico com elxs que busco trazer à tona as possibilidades reais da educação escolar quilombola, pautada em pedagogias contra-hegemônicas e antirracistas. Na mesma direção, Sartorello (2014, p. 15) afirma que:

O processo de co-teorização intercultural encontra o seu núcleo gerador (seu coração, dizem os maias) nos códigos vivos através dos quais meus colaboradores Maias sintetizam os princípios da pedagogia indígena aprendida e praticada na vida e nas escolas da comunidade.

A jornada de escrevivência dessa etnografia tem início através de um grupo no WhatsApp, que articula pesquisadores sobre a Educação do Campo, no semiárido mineiro. Ao saber do curso “Afirmando Direitos: formação em Educação Escolar Quilombola”, voltado aos colaboradores que atuam nas escolas quilombolas do estado de Minas Gerais, enxerguei uma oportunidade ímpar de aprofundar as questões, e me aproximar dos interlocutores em potencial. Ao longo da pesquisa, as mídias sociais vão contribuir de forma significativa nas interlocuções com os parceiros de diálogo.

Para tanto, entrei em contato com funcionários da Secretaria de Educação de Montes Claros-MG, por se tratar de uma das executoras da capacitação. A orientação que recebi era de comparecer em Montes Claros no dia do curso, tendo como missão convencer a coordenação (feita por docentes da UFMG) a autorizar minha participação, como ouvinte. E assim o fiz.

Voltar a Montes Claros depois de anos em Goiânia é sempre chegar a uma parte do sertão que habita em mim. Piso novamente em terras catrumanas dia 24 de outubro de 2018, pela manhã, após 12 horas de viagem. Da rodoviária me desloquei diretamente para a Superintendência de Educação de Montes Claros, no intuito de conseguir informações sobre a Educação Escolar Quilombola naquela regional. Os funcionários me encaminharam para o órgão que administra a pasta de modalidades temáticas especiais, situada no centro da cidade, em um casarão histórico, cuja pasta abarca quilombolas, indígenas e Educação do Campo.

Desloquei-me a pé, percorrendo caminhos já conhecidos. Ao chegar ao local, fui recebida com indiferença pela funcionária da recepção: a todo instante mexia no celular, enquanto conversava comigo, não prestando muita atenção no que eu dizia. Ela usou uma série

de desculpas, burocráticas, para não me disponibilizar informações e exigiu uma carta de apresentação do PPGAS/UFG, que deveria ser encaminhada para o seu e-mail. Solicitei a carta para o Programa e a encaminhei para o e-mail disponibilizado, que estava errado. Voltei no período da tarde, mas a funcionária não quis me receber, mesmo com a carta e meus documentos pessoais em mãos. Combater o racismo é uma das questões que nossos estudos sobre o trabalho de campo não nos preparam.

Essa situação deu gatilho para a reflexão sobre o meu lugar de antropóloga negra, jovem, da classe popular. Reflete em como a “ciência antropológica” vem sendo construída, atrelada à imagem do homem branco, da classe média. Pensei em quantxs outrxs como eu, negrxs, indigenxs, quilombolxs, terão que entrar nesse espaço para romper com esse estereótipo. A apreensão também encontrou lugar depois, pois fiquei com medo de como seria recebida pela coordenadora do curso, Shirley Miranda, uma intelectual especialista em Educação Escolar Quilombola em Minas Gerais, mulher branca que eu conhecia somente pelos livros.

Ao chegar ao local do curso, me deparei com uma quantidade significativa de pessoas negras, mesclada por outrxs brancxs. A primeira questão que surgiu em minha cabeça foi sobre quais são os corpos que estão nas escolas quilombolas. Ao olhar para o lado, enxerguei um rosto conhecido, aproximei-me para ter certeza, e também fui reconhecida. Esse encontro, literalmente, abriu as portas para a pesquisa: Paula me apresentou à Shirley, que autorizou minha participação no curso. Eu, que queria ser só ouvinte, ao final até recebi certificado de participação.

Essa pesquisa de campo inicial, realizada em uma imersão de curto prazo, mas intensa, ocorreu em dois módulos de três dias cada, de modo a me proporcionar acessar o panorama que reflete a situação das escolas do norte de Minas Gerais, contribuindo para a escolha do lócus de pesquisa.

A capacitação “Afirmando Direitos” – promovida pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, sob a coordenação da professora Shirley Miranda, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FAE/UFMG) e do Grupo de Pesquisa sobre Educação e Quilombos (GPEQ), com o apoio do grupo Ações Afirmativas da UFMG, Federação Quilombola N’Golo e SEPPIR – teve como intuito auxiliar na formação de profissionais que atuam em escolas quilombolas, tratando da compreensão sobre a Educação Escolar Quilombola enquanto uma política de ação afirmativa.

Com uma proposta progressista, o curso levava em consideração os conhecimentos tradicionais, na forma da oralidade; os elementos da cultura nas práticas tradicionais; os aportes do etnodesenvolvimento e das lutas pela terra; as dinâmicas do território (base do trabalho, das

trocas materiais, simbólicas e espirituais, da identidade); e a reconfiguração político-pedagógica das escolas existentes.

Cada escola foi orientada a indicar, preferencialmente, um gestor (diretor ou vice-diretor), um professor (preferencialmente efetivo) e um assistente de serviços gerais. Da mesma forma, as superintendências de ensino indicaram um gestor (superintendente ou diretor da área pedagógica), um analista educacional e um inspetor escolar (responsáveis pela escola quilombola regional). Abriu-se vaga também à participação de lideranças quilombolas e de pesquisadores. Ao todo, foram 70 servidores e 20 lideranças.

A participação das lideranças foi uma medida estratégica da coordenação do curso, a qual percebeu que sem a presença desse segmento o mesmo seria excludente, não atendendo todos os envolvidos na construção da Educação Escolar Quilombola. Também foi estratégico para contornar a situação da maioria dos professorxs quilombolxs, que são designadxs nas escolas das suas comunidades, e o curso prioriza xs professorxs efetivxs. Dessa questão emerge um dos grandes problemas para a concretização da Educação Escolar Quilombola no Estado de Minas Gerais, que é, como apontado pelos professores, a ausência de concurso específico para os professores quilombolas, ou, antes, o reconhecimento do professor quilombola enquanto uma categoria que merece ser reconhecida juridicamente.

Ao conversar com alguns professorxs quilombolas, notei que se sentem apartadxs das suas próprias escolas, sem possibilidades de pautar práticas pedagógicas próprias, o que dificulta a criação de uma escola “do” quilombo, corroborando para a permanência da escola “no” quilombo (cuja é pautada por um modelo eurocentrado, ministrado majoritariamente por professores não-quilombolas e por um rodízio deles). Adiante, apresentarei os dados levantados por professores quilombolas sobre a formação e atuação dos mesmos, o que possibilita endossar o debate e o “enegrecer”.

Durante o curso, também percebi o desconforto dxs professorxs ante a falta de incentivos para a formação. Se, por um lado, as lideranças (que também são professorxs) utilizam recursos das associações e/ou próprios para custear as despesas durante o curso, por outro lado, xs professorxs efetivxs são amparados pelo estado no custeio de seus gastos (hospedagem, alimentação, transporte). Desta forma, até para se capacitar e pautar as escolas de suas comunidades é necessário um esforço coletivo pelos quilombolas.

Participaram do curso representantes de 20 escolas estaduais, dentre as 32 escolas mapeadas pela Secretaria de Estado de Educação. A região que engloba o norte de Minas e o Vale do Jequitinhonha corresponde à área com a maior concentração de comunidades quilombolas certificadas no Estado. Apresento, a seguir, as Secretarias Regionais de Educação

(SER) e os respectivos nomes das escolas, no exercício de romper com os apagamentos culturais. A maioria dessas escolas carrega o nome dos territórios, anciãos da comunidade, santos de devoção; por outro lado, algumas carregam o nome dos fazendeiros, ruptura que com o tempo ocorre.

SRE Araçuaí – Berilo (E.E. Nossa Senhora Aparecida, E.E. Ribeirão do Altar, E.E. Santo Isidoro, E.E. do Porto); Francisco Badaró (E.E. São Sebastião); Salinas (E.E. Pedro Silva).

SRE Janaúba – Janaúba (E.E. Julião Mendes Ferreira); Monte Azul (E. E. Boqueirão); Janaúba (E.E. Euclides da cunha).

SRE Januária – Januária (E.E. Professor Batistinha, E.E. Antônio Correia e Silva, E.E. Monsenhor Florisval Montalvão, E.E. Lindolfo Carlos Ferreira); Manga (E.E. de Brejo São Caetano do Japuré); São Francisco (E.E. Barreira dos Índios, E.E. Fazenda Passagem Funda); Varzelândia (E.E. Deusania de Brito Sales, E.E. Gilberto Alves Coutinho).

SRE Montes Claros – Coração de Jesus (E.E. Wenceslau Ramos da Cruz); São João da Ponte (E.E. de Ensino Médio).

Acredita-se que há mais escolas em áreas de quilombo nesta região. Como aponta Iara Félix; “um dos grandes desafios para a Superintendência de Modalidades Temáticas Especiais é fazer com que os gestores dessas escolas as cadastrem como quilombolas”. Desta forma, entram nos dados oficiais do Estado e passam a ser assistidas como escolas quilombolas.

A mesa de abertura do curso Afirmando Direitos contou com a fala da coordenadora Shirley Miranda, a qual explanou sobre o objetivo do curso, que seria colaborar com a convergência de diretrizes estaduais para a Educação Quilombola no estado de Minas Gerais. Apontou a necessidade de trabalhar os temas dos direitos, da identidade e do território. Por fim, apresentou a dinâmica do curso durante o primeiro módulo.

Iara Félix, mulher negra, coordenadora da pasta, apresentou elementos que contribuem para a análise da situação escolar quilombola. De partida, apontou os processos de invisibilidade a que os quilombos estão submetidos no Brasil. Junto a essa questão, está atrelado o processo de silenciamento das escolas quilombolas. Pontuou também os esforços da Secretaria de Educação de Minas Gerais, chefiada por Macaé Evaristo – mulher negra, ativista da educação antirracista no Estado e precursora do debate sobre Educação Escolar Quilombola em Minas Gerais, defensora da escola pública – e sua rede de colaboradores, quanto à política institucional de visibilidade das escolas quilombolas.

Ao se pensar em marcos temporais, é a partir de 2015 que se pode notar alteração do comportamento do Estado perante essa modalidade educacional. Os avanços seguem em algumas frentes, como a criação e consolidação do EJA Quilombola; autorização para abrir turmas com número menor de estudantes, dada a realidade de cada território; criação do Grupo de Trabalho Quilombola (GTEQ), para pensar as diretrizes estaduais; o Dossiê Quilombo; e o aumento da nota dos alunos quilombolas nos exames de avaliação estaduais e na Prova Brasil. Ao confrontar os dados do Censo Escolar de 2014 com os da Superintendência de Educação, percebe-se os efeitos da política de visibilidade. No Censo, havia 21 escolas estaduais cadastradas; com a política de incentivo aos gestores em reconhecer/cadastrar as escolas enquanto quilombolas, passou para 31 escolas, no ano de 2017¹¹.

A superintendente pontuou a possível efetivação das diretrizes estaduais, com publicação em outubro, dedicada às questões negras. As diretrizes estaduais são uma demanda que já vem sendo pautada pelos quilombolas há algum tempo. Uma novidade, que surgiu na fala, foi a da possibilidade de publicação de uma resolução que cria a classificação “preferencialmente quilombola”, nas designações para professores a partir de 2018; algo que já ocorre com as designações para diretores, por exemplo, e é central na luta dos quilombolas para inserir pedagogias próprias nas escolas. Outra demanda do grupo de professores, segundo Iara, é estarem estudando a possibilidade de criação de uma licenciatura, ou especialização, para formar professores para a Educação Escolar Quilombola.

As lideranças também tiveram local de fala durante a abertura do curso. A começar por Claudiomar Luiz de Souza (Claudinho), da Comunidade Quilombola de Buriti do Meio, que tocou em um tema bastante conflituoso, que incomoda profundamente as lideranças quilombolas: a situação de que os professores efetivos e contratados que ocupam os cargos nas escolas quilombolas, em sua maioria, não são quilombolas. Desta forma, os professorxs quilombolas, mesmo aptos a lecionar, não conseguem atuar nestes espaços. Diante disso, ele falou do grupo de professorxs quilombolas, da necessidade de se ampliar a rede, e de fazer dele um espaço de fortalecimento da categoria “professor quilombola”. Por fim, falou também da necessidade de uma licenciatura específica, para formar os quilombolas para atuarem em seus territórios, e, logo, da necessidade de um concurso específico para essa categoria, o que solucionaria o problema pontuado no início da fala. Retornarei a esse debate e ao grupo dos professores quilombolas em uma sessão específica, pois esse debate é fundamental para os

¹¹ Com a saída de Macaé Evaristo da Secretária de Educação em 2018, para concorrer ao cargo de deputada estadual (PT), a pauta ficou adormecida. Com a posse, em 2019, do governador Romeu Zema (NOVO), a situação de dormência quanto às questões quilombolas permanece.

objetivos da pesquisa aqui proposta e surge de diversos modos ao longo das narrativas quilombolas e entrevistas.

Janaele Neri, uma das integrantes do Vale dos Quilombos – articulação de comunidades quilombola em busca de reconhecimento de seus direitos –, explanou sobre as oportunidades que esse grupo gesta, reunindo bimestralmente as comunidades quilombolas do norte de Minas Gerais para debater questões importantes como território, educação, saúde, moradia, soberania alimentar etc. Argumentou também sobre a importância de participar de um curso voltado para a capacitação de professores; sua fala foi ao encontro da de Claudinho. Ela disse que em Minas Gerais há 300 professores habilitados a lecionar, segundo um cadastro que fizeram via grupo de professores quilombolas. A sistematização desses questionários apresentarei adiante. Chamou os professores presentes, por fim, para fomentar e provocar o Estado a oportunizar a atuação dos professores quilombolas em seus territórios.

Sirlene Passold, do quilombo Puris, falou da sua atuação no Vale dos Quilombos, ressaltando que, mesmo não estando em sala de aula, o curso é importante para as lideranças quilombolas. Pontuou que a perspectiva da formação não é dissociada da questão política. Ela propôs um curso de formação específico sobre educação para todxs xs quilombolas que queiram se capacitar.

Iara Felix, depois das falas, retomou as questões apresentadas pelas lideranças quilombolas, tentando dar alguns encaminhamentos de forma conciliatória. Disse que professorxs quilombolas e não-quilombolas, que atuam nas escolas, devem conviver com os pares e não pares, unir forças diante dos impedimentos legais e das amarras jurídicas, apontando para uma tentativa de apaziguamento sobre o tema.

Isaías Nascimento, presidente do Vale dos Quilombos, liderança, arguiu sobre a dificuldade de um curso de graduação específico para professorxs quilombolas e realizou um paralelo com a Educação Escolar Indígena, que em sua visão está muito avançada, em comparação à quilombola. Pontuou também a importância das práticas pedagógicas para a permanência no território.

Iara, em resposta a Isaías, disse que não dá para comparar quilombolas com indígenas, pois os processos históricos são distintos. Embora eu concorde com a argumentação de Iara, de que as escalas são distintas, compreendo o que levou Isaías a traçar essa relação comparativa, qual seja, a proximidade dos territórios quilombolas e dos indígenas Xacriabá. Em seu olhar, a educação indígena está mais avançada. Em termos de direitos efetivados, a Educação Escolar Indígena, comparada à quilombola, vislumbra uma possibilidade real de autonomia, com os

cursos de formação específicos (tais como: magistério indígena e as licenciaturas interculturais), o reconhecimento da categoria “professor indígena” e estudos mais robustos sobre a questão.

Esse primeiro dia de atividades apresentou, a meu ver, uma síntese das questões centrais, as quais, ao longo da pesquisa, foram importantes para se pensar a construção da Educação Escolar Quilombola. As falas apontaram para os desafios a serem superados, como a formação de professorxs, a capacitação dos mesmos, concursos específicos, conflitos entre professorxs quilombolas e não-quilombxs, e ainda apontou os possíveis avanços, apresentados na fala de Iara Félix.

As diretrizes estaduais para tratar da Educação Escolar Quilombola foram aprovadas em dezembro de 2017 e a resolução que dispõe a classificação “preferencialmente quilombola” para os professores que atuam nas escolas desses territórios, em fevereiro de 2018.

Retornando ao cronograma de atividades do curso de formação, o segundo dia de atividades foi coordenado pela professora Shirley, que proferiu a palestra “Educação Escolar Quilombola, impasses do reconhecimento em políticas de diversidade da educação escolar brasileira”. O centro da fala foi o processo de afirmação do direito quilombola, com ênfase em quais são esses direitos e o entendimento de quem são esses sujeitos das políticas públicas. Para tanto, foi necessário aprofundar o debate sobre o que são quilombos e quem são os quilombolas. A palestra tocou na dificuldade de definir quem é negro no Brasil e os tipos de preconceito que operam no País.

Com o findar das falas, os participantes foram divididos em dois grupos, o de “diagnóstico e gestão” e o das “práticas pedagógicas”, que se reuniram no período da tarde, simultaneamente. Apesar de ter participado dos dois grupos, dei prioridade ao grupo de “práticas pedagógicas”, já que essa questão desperta bastante interesse na pesquisa aqui proposta. Participei no intuito de ouvir e observar que tipos de práticas pedagógicas estão sendo trabalhadas dentro das escolas nos quilombos, os quais buscam pensar novos modos de ensino e aprendizagem que rompam com o modelo de educação tradicional. Outra motivação foi observar os elementos que os profissionais envolvidos com a Educação Escolar Quilombola, professores quilombolas e não-quilombolas, apresentaram para a construção e consolidação desse tipo educação, enquanto uma modalidade emergente, e suas contribuições à identidade étnica dos quilombolas.

O segundo módulo do curso foi coordenado pela professora Vanda Praxedes, da UEMG. Ela apresentou o estado da arte sobre “educação e relações raciais”, pesquisa que realizou junto a seus orientandos – algo novo, pensando que há poucas sistematizações sobre essas questões. Mostrou alguns avanços no campo da educação escolar, como a Resolução 2.756/2015, que

criou o grupo de trabalho “Educação Escolar Quilombola”, responsável por pensar as diretrizes estaduais e pautar as demandas dos quilombos no que tange à educação. O estado da arte realizada consiste no mapeamento das produções acadêmicas sobre educação, quilombo e algumas categorias analíticas. Foram mapeadas dissertações, teses e artigos, no período de 2003 a 2014: como resultado foram analisadas 40 dissertações e 9 teses. As categorias analíticas, por sua vez, são compostas pelos seguintes itens: a) conceito e concepções de quilombo; b) identidade quilombola; c) conceitos emergentes; d) lacunas.

Praxedes e Miranda (2017) observaram que a tendência predominante nas pesquisas é a utilização de uma noção de quilombo derivada do reconhecimento jurídico das comunidades remanescentes de quilombo. Ou seja, a maior parte dos estudos investiga os processos identitários e a luta territorial. Verificaram, ainda, a adoção de uma concepção de identidade quilombola construída em meio à lógica de funcionamento do racismo e dos dilemas do pertencimento a um determinado território simbólico, este inserido em disputas econômicas. E constataram que a educação quilombola é definida a partir de práticas das comunidades, que concorrem para a transmissão de uma identidade. No que se refere à Educação Escolar Quilombola, especificamente, a tendência predominante é a confrontação entre a educação quilombola e aquela que ocorre na escola. Escola que, no formato atual, cria obstáculos ou pouco colabora para a construção de uma identidade afrodescendente.

4.2 Os grupos de formação

4.2.1 Diagnóstico e Gestão

Este grupo foi composto, em sua maioria, por pessoas que, direta ou indiretamente, estão envolvidas com as questões administrativas e a gestão das escolas, secretarias e superintendências regionais de ensino. Os participantes foram divididos por território, onde cada subgrupo se encarregou da criação de um calendário socioambiental, inspirado no modelo Xacriabá. Levou-se em conta os tempos das comunidades, observando as características ambientais e as atividades realizadas durante cada mês do ano. Segue o modelo que orientou as atividades desse grupo.

Quadro 2 – Questões sobre o mapeamento de professoras e professores quilombolas.

MÊS	CARACTERÍSTICAS DO AMBIENTE	ATIVIDADES
Janeiro	<ul style="list-style-type: none"> – Tempo das águas; – Vegetação verde. 	<ul style="list-style-type: none"> – Segunda limpa das roças; – Festejos de santos reis; – Produção de artesanato; – Mutirão para limpa das roças; – Brincadeira de bolinha de gude; – Brincadeira de corrupio.
Fevereiro	-	-
Março	-	-

Fonte: Adaptado pela autora a partir do modelo de construção do calendário utilizado no curso de formação continuada para profissionais da educação quilombola (UFMG, 2017).

Não participei de forma intensa dos debates realizados nesse grupo, devido à simultaneidade com o grupo “Práticas Pedagógicas”. Os que presenciei apontaram para a necessidade de construir o calendário escolar em diálogo direto com o calendário da comunidade a qual a escola está inserida, respeitando os tempos vividos, as festas e o que há de mais significativo para cada grupo. Neste sentido, trabalhar com os modos próprios de ensino e aprendizagem de cada população, uma noção cara à discussão da Educação Escolar Indígena, a propósito.

Outra questão que norteou as falas foi a necessidade de a gestão escolar inserir, nos projetos político-pedagógicos, a presença efetiva da comunidade no cotidiano das escolas, criando espaços para participação dos anciões e lideranças no chão da escola, de modo a reconhecer os saberes tradicionais e comunitários dentro espaço institucional. Esse debate toca em um dos problemas centrais para a consolidação da Educação Escolar Quilombola: a ausência de diálogo entre comunidade e escola.

Como o curso é desenvolvido em dois módulos, foi proposto atividades para serem desenvolvidas junto às comunidades. Como completar o calendário socioecológico, com informações sugeridas pelos moradores do território, preparando mandalas/calendários baseadas nas informações coletadas no quadro da atividade, como nos modelos disponibilizados, a seguir.

Figura 4 – Calendário Socioecológico.



Fonte: Modelo de calendário utilizado no curso de formação continuada para profissionais da educação quilombola, disponível também no *site* Afirmando Direitos: formação em Educação Escolar Quilombola (Atualização), UFMG, 2017.

Figura 5 – Calendário Socioecológico do povo indígena Xakriabá (2011).



Fonte: Modelo de atividade utilizado no curso de formação continuada para profissionais da educação quilombola, disponível também no *site* Afirmando Direitos: formação em Educação Escolar Quilombola (Atualização), UFMG, 2017.

4.2.2 Práticas Pedagógicas

Este grupo foi composto, prioritariamente, por supervisores, professores e coordenadores. As atividades tiveram início com uma dinâmica de apresentação, onde cada participante se apresentou para os demais, falando de qual cidade/comunidade veio, qual função ocupa, qual a escola que representa, se é quilombola ou não, quais os desafios para chegar até o curso e quais expectativas para com o grupo Práticas Pedagógicas.

As duas questões centrais que permearam os debates foram o apagamento histórico e o reconhecimento recente dos quilombos. Os mediadores lançaram no quadro uma frase para reflexão e debate: “O que você tem a dizer sobre os apagamentos históricos das comunidades/territórios quilombolas e sobre o reconhecimento recente, especialmente por meio da certificação da Fundação Cultural Palmares às comunidades?”.

Ao tratar essa questão no debate coletivo, surgiram falas de não-quilombolas dizendo que a cultura quilombola está morta em algumas comunidades. Em contrapartida, alguns quilombolas questionaram o termo ‘apagamento histórico’, apontando para a reflexão sobre se “a cultura quilombola estava adormecida por um longo tempo e agora havia acordado junto com os quilombolas” (Bitá, 2018).

Uma questão bastante polêmica, levantada por uma professora não-quilombola, é que os professores não dão conta de reconhecer a cultura local, quando estes não vivem e não moram na comunidade. Com isso, ela abriu o debate acerca da importância de o professor, preferencialmente quilombola, lecionar em sua comunidade.

Ao ser suscitado como o apagamento repercute nas práticas pedagógicas e no cotidiano, o debate se desenvolveu sobre como a escola não dá conta de trabalhar a diferença e as especificidades da questão quilombola. Segundo Alípiá, mulher negra que atua em escolas quilombolas, “a Lei 10.639 obrigou a escola a falar dessa realidade, contudo, muito se tem por avançar, pois a identidade quilombola não é trabalhada na escola”.

A rotatividade dos professores dentro das escolas foi um tema pontuado. Com esse debate, surge a categoria ‘professor de fora’, o que dificulta a continuidade do trabalho e da formação pedagógica, pois esse professor não cria vínculos e nem identidade com a escola. Neltinho, diretor de uma das escolas do Território de Brejo dos Crioulos, nos dá um exemplo desse fato: “quando o professor começa a entender como funciona uma escola quilombola, já está no fim do ano, e no próximo ano outro profissional é designado, e recomeça todo o processo”. Por isso, ele defende a necessidade de concurso público específico para as escolas quilombolas.

Outra questão levantada pelos mediadores foi “Como a escola interage com os saberes e fazeres da comunidade?”. O debate trouxe à tona a dificuldade de implementação de práticas pedagógicas antirracistas; e a preocupação dos gestores com os testes e exames governamentais, como ENEM e Provinha Brasil. Percebi na fala dos professorxs uma dificuldade de reconhecer as atividades que desenvolvem em sala de aula como práticas pedagógicas, assim como de reconhecer os materiais que produzem para ensinar como materiais didáticos.

Ocorreram críticas sobre como os quilombolas aparecem nos materiais didáticos e nas práticas pedagógicas escolares. De forma consensual, foi problematizado que os livros de história estão longe da realidade, continuando a retratar o quilombola como negro fugido, uma imagem pejorativa que dificulta o fortalecimento da identidade dos alunos. Terezinha, do quilombo do Santo Isidoro, em Berilo, disse que “há quilombolas que produzem seus materiais didáticos diante da ausência de matérias que tratem de forma positiva os quilombolas”. Um incômodo é que os materiais que tratam a questão são sempre extraclasse e nunca o material didático oficial.

Dentro do grupo foi realizada uma rica atividade para diagnosticar o debate sobre as ferramentas pedagógicas que as escolas possuem; por meio da memória dos educadorxs realizou-se levantamento dos materiais escolares, práticas pedagógicas presentes nas escolas e a história das escolas. No imaginário coletivo se tem como material didático livros, jogos, filmes etc. disponibilizados pelo MEC. Na apresentação desses materiais, os professores não-quilombolas, em sua maioria, trouxeram as narrativas do quilombo folclórico, buscando apresentar a todo o instante a comprovação de que os quilombolas são quilombolas.

Durante as apresentações, uma professora não-quilombola chegou a mencionar que na comunidade em que trabalha a cultura quilombola estava morta. Ela utiliza essa argumentação, pois, ao fazer o levantamento cultural da comunidade, não encontrou nenhuma dança, batuque, nenhum modelo de quilombo folclorizado, como aprendeu ao longo do seu processo de socialização. Em contrapartida, nas escolas onde a maioria dos professores são quilombolas, a realidade é distinta. Eles apresentaram a história das escolas, com práticas pedagógicas que trazem a comunidade para dentro da sala de aula. Um dos exemplos de prática pedagógica que integra comunidade e escola está em Santo Isidoro. Nesse território, há uma banda musical que hora é da escola, hora é da comunidade. Essa ambivalência da banda musical, com adultos e crianças, produz uma relação de participação direta da comunidade na dinâmica escolar.

Um dos pontos centrais do curso foi trabalhar com os professorxs o entendimento do que é quilombo, identidade, direito, para que isso os auxiliem em sala de aula, de modo a fortalecer a noção de identidade dos estudantes, enquanto quilombolas, e evitar a negação de si – algo que ocorre com recorrência entre a juventude quilombola. A escola, assim, tem papel importante nesse processo e por isso se faz bandeira de luta para as comunidades. Por isso a importância do professor com formação adequada, que reforça a identidade dos alunos e a trabalhar no seu chão de mundo, mediando o diálogo entre escola e comunidade.

O tema da representação do quilombo na sociedade – a meu ver – foi o ápice do grupo de trabalho Práticas Pedagógicas.

Uma professora quilombola levantou a questão de que as crianças e jovens, realmente, não vão querer se afirmar quilombola, pois a representação do negro fugido e escravo não traz orgulho: “ninguém quer ser isso”. Ela falou da necessidade de se trabalhar na escola o quilombola como aquele que resistiu à escravidão, que foi forte, assim as crianças vão querer atrelar sua identidade à imagem quilombola positiva. Apresentou o teatro como uma possibilidade de prática pedagógica, que pode ser usado para abordar o tema de forma reflexiva. Bem como o desfile de personalidades negras, para romper com a imagem naturalizada dos negros como escravos. Ao representar xs negrxs que obtiveram sucesso profissional, e que as crianças e adolescentes acessam pelas mídias (Lázaro Ramos, Nelson Mandela, Pelé, Thaís Araújo), ensina a importância de se reconhecer como tal: “ser negro é lindo”.

Uma professora não-quilombola, discordando da narrativa anterior, que o teatro como prática pedagógica nem sempre é eficaz, relatou uma situação oposta. A professora disse que sugeriu para as comemorações do Dia da Consciência Negra, que os alunos quilombolas representassem o navio negreiro, e que houve um desinteresse dos alunos por isso. O debate então ficou bastante acalorado. Claudinho fez uma intervenção, dizendo que não queria participar desse teatro, pois despertava nele o sentimento de humilhação.

Ao confrontar relatos tão extremos, o objetivo não é romantizar a figura do professor quilombola, em detrimento do professor não-quilombola, mas apontar a diferença de percepção de mundo e das referências na construção de práticas pedagógicas. O professor não-quilombola, em sua maioria, está vinculado a outra matriz de conhecimentos, hegemônica, que reflete de forma geral a matriz eurocêntrica presente nos cursos de licenciatura. Estes, pouco avançam no sentido de construção de outras práticas pedagógicas, sobretudo que leve em conta os saberes quilombolas. No entanto, recebendo igualmente essa formação eurocentrada, o professor quilombola apresenta um potencial criador e rompe com essa formação, pois está cotidianamente vinculado ao seu território e a uma vida em coletividade, que perpassa sua própria experiência de vida e de seus ancestrais.

O universo do brincar e das cantigas populares foram apresentados como práticas pedagógicas em potencial. Os professores resolveram mostrar uma brincadeira que ensinam em sala de aula para as crianças. A inspetora regional, Alívia, nos ensina a letra da música e como brincar. Segundo ela, a brincadeira pode ser feita em duplas, onde os participantes fazem o encontro das mãos, seguido de palmas. Outra variação dessa brincadeira é executada em roda: neste caso, se canta intercalado de palmas. Um distintivo dessa música é que dentro da sua letra há espaço para a improvisação, ou seja, ao cantar as estrofes, apresenta-se as qualidades e/ou características dos brincantes:

Vou fazer uma farinhada, quero ver quem vou levar
Vou levar quem é quilombola, para juntos peneirar
Peneira daqui, peneira de lá, quero ver todo mundo peneirar
Peneira daqui, peneira de lá, quero ver todo mundo peneirar

Figura 6 – Brincadeira farinhada.



Fonte: Arquivo pessoal (2016).

Essa brincadeira carrega uma potência de abordagens e temas a serem trabalhados em sala de aula, como fortalecimento da identidade enquanto quilombola, trabalho da coordenação motora, concentração, improvisação, ensino a partir dos elementos apresentados na música, o saber-fazer quilombola etc., pois a letra narra o processo de fabricação da farinha, algo bastante presente entre os quilombolas do norte de Minas e Jequitinhonha. Alguns antropólogos, inclusive, apresentam essa técnica como um marcador diacrítico da diferença. A farinhada é um momento coletivo, onde as pessoas contribuem entre si, trocam trabalho e fortalecem a organização social. Essas são apenas algumas análises levantadas, dentre uma série infinita de possibilidades de trabalho, a partir do universo próprio das crianças.

Não há cursos específicos de formação de professores quilombolas para a educação diferenciada, e a maioria dos docentes em Minas Gerais acessa as universidades particulares, por cursos EaD, e alguns chegam a cursar a Educação do Campo. No entanto, a vivência nos quilombos, o saber aprendido na comunidade, a educação não-escolar vivenciada no âmbito

comunitário, constroem outro posicionamento diante da educação escolar, que possibilitam práticas pedagógicas que abrangem os saberes e anseios da comunidade.

É preciso, ademais, amadurecer, aprofundar as investigações, porque ao se falar de “práticas pedagógicas” o termo ainda causa estranhamento para os quilombolas, por ser um conceito exógeno, que precisa ser domado. Por isso, a importância de ir para o chão da escola, observar o que eles fazem no dia a dia, e como nomeiam tais práticas de ensino. A fala da professora Marilda nos provoca essa reflexão: “eu sei ensinar, dar o nome e explicar dificulta”.

4.3 Cotejando dados: o mapeamento e suas implicações

As comunidades quilombolas, ao longo dos anos, se organizaram em redes de afinidade e reciprocidade, estratégia de resistência e de mobilização política. Para Santos (2010, p. 23), inclusive, as “redes interquilombos são essenciais para a troca de informações e mercadorias, e principalmente para a segurança desses núcleos”. A existência da rede de docentes quilombolas em Minas Gerais foi central para o desenvolvimento da minha pesquisa, através da rede pude conhecer os professores quilombolas e as escolas nos territórios.

Tomei conhecimento dessa rede de professores no momento das entrevistas com os professores que participaram dos módulos do curso *Afirmando Direitos*. Dentre os entrevistados, tive a oportunidade de conhecer o Claudinho, do quilombo Buriti do Meio, educador popular pela Cáritas brasileira e uma das lideranças no cenário estadual, pautando as questões educacionais para essa população. Ele é um dos criadores do grupo no WhatsApp, que articula os professores da rede mineira. Ao tratar sobre o tema, conta que o objetivo ao criar um canal de comunicação é fortalecer as articulações perante a inércia do Estado.

É dentro desse grupo que surge a ideia do mapeamento da realidade sociocultural dxs professorxs quilombolas. Partem da premissa de que é importante conhecer para reconhecer. Ao entender a realidade da categoria, instrumentaliza a criação de estratégias para superar os desafios. Novamente, estamos perante a “sociologia das ausências” e da emergência dos quilombolas. A falta de dados sistematizados prejudica a ação dos quilombolas.

Ao saber do mapeamento, fiquei interessada, por um lado, pelo acesso aos questionários respondidos; por outro, pela possibilidade de me aprofundar analiticamente nas motivações que envolvem a iniciativa. Claudinho, meu interlocutor, disponibilizou o acesso ao banco de dados para a realização da tabulação. O mapeamento me ajudou muito diante da ausência de informações oficiais. A tabulação do mapeamento surge nessa pesquisa como uma forma de

criar vínculos de confiança com a rede de professorxs quilombolas, e também de produção de conteúdo útil para os quilombolas e para Antropologia.

Antes de iniciar a tabulação dos dados, senti a necessidade de entender o que motiva esses professores a compor a “rede” e os porquês do mapeamento. Como as redes sociais e o WhatsApp são ferramentas que estabelecem a comunicação entre os quilombolas dispersos em vários territórios, também utilizei esse canal para levantar questões pertinentes para a pesquisa. Elaborei quatro questões e solicitei ao Claudinho que compartilhasse no grupo; disponibilizei também meu e-mail para as respostas das questões, e/ou para dúvidas. Não pedi para compor o grupo, porque entendia como uma ferramenta de luta dxs professorxs, e não queria invadir sua privacidade.¹²

As respostas chegaram ao meu e-mail de formas variadas: alguns se identificaram, outrxs colocaram a formação, comunidade etc.

Abaixo, apresento as questões propostas e suas respectivas respostas.

Quadro 3 – Questões sobre o mapeamento de professoras e professores quilombolas.

Questões
<ul style="list-style-type: none"> – Qual a importância do mapeamento? – Para você, o que é Educação Escolar Quilombola? – Quais os desafios e avanços? – O que você espera da Educação Escolar Quilombola?

Fonte: A autora (2017).

O primeiro a encaminhar as respostas foi Claudiomar Luiz de Souza (Claudinho). Ele argumentou que a importância do mapeamento no âmbito da Educação Quilombola é pela necessidade de verificar as condições estruturais e as práticas pedagógicas das escolas localizadas em áreas de remanescentes quilombolas, bem como a necessidade de oferta da formação para os professores que atuam neste contexto.

A Educação Escolar Quilombola, para ele, deve ter como referência os valores culturais, sociais, históricos e econômicos dessas comunidades. Para tanto, “a escola deve se constituir como um espaço de diálogo entre o conhecimento escolar e a realidade local, valorizando o desenvolvimento sustentável, o trabalho, a cultura, a luta pelo direito à terra e ao território”. Em sua compreensão, o grande desafio de quem educa e forma alunos em comunidades

¹² Ao longo da pesquisa fui inserida no grupo de WhatsApp pelos administradores. Entrar no grupo viabilizou a continuidade da pesquisa, pois precisei fazer mudanças metodológicas devido à pandemia de Covid-19.

remanescentes de quilombo é “valorizar a tradição oral numa sociedade que prioriza a língua escrita”.

Para Andreia Crivaro, do quilombo Pinhões, o objetivo do mapeamento é conseguir definir visivelmente as falhas da Educação Escolar Quilombola, pois assim “fica muito mais fácil instituir a melhoria contínua e realizar os ajustes quando necessário”. No seu entendimento, os desafios residem na garantia dos direitos das comunidades quilombolas, levando-se em conta não só a política pública referente a esse segmento, como também as contradições presentes dentro das próprias comunidades. Outro desafio a ser superado é “a efetividade dentro das escolas quilombolas que ainda não estão ocupadas por quilombolas, fazendo todo o sistema andar lentamente”.

Ela aponta como possibilidade de superação o ato de evidenciar os conhecimentos tradicionais: “a oralidade, a tradição, as práticas culturais que nos sustentam e com isso reivindicamos nossos direitos, principalmente, no que se refere à educação escolar quilombola”. Ressalta, ainda, a necessidade de viabilizar e promover as comunidades, no processo da educação de cidadãos críticos e engajados nas lutas, por equidade social e por garantia de direitos. Conclui que é evidente que a situação da educação precisa de soluções que vão além da retórica e de discursos inflamados.

É preciso um sólido pacto sobre como a educação pode ser melhorada, levando-se em consideração o universo de cada aluno, professor, escola e comunidade. É preciso conectar os alunos ao mundo e prepará-lo para que seja inserido socialmente e lute por seu espaço. (Andreia Crivaro, 2018).

Iara Franco, mestranda em Educação da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), diz que o mapeamento é necessário para a identificação das comunidades e das escolas em seu território, auxiliando os municípios e comunidades na materialização das diretrizes curriculares, pois a maioria as desconhece. Ela entende que a Educação Escolar Quilombola é uma modalidade de educação que interage e inclui os saberes quilombolas em seu currículo. E que tem como o seu maior desafio, vencer o racismo institucional, de modo a conseguir investimento para materialização dessas políticas. Aponta como desafio, por fim, ensinar à própria comunidade o valor da educação escolar, pois os saberes da comunidade são construídos em espaços não-escolares.

Meiriane Rafaela Assunção Guimarães, estudante da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, graduanda em Licenciatura em Educação do Campo, habilitação em Ciências da Natureza, fala que o mapeamento da possibilidade de identificar profissionais

da educação quilombolas, e identificar escolas em território quilombola que ainda não são reconhecidas pela SEE, contribuindo para este reconhecimento, através de orientação. Para ela, “possibilita organizar em rede e lutar pela elaboração de uma resolução de educação quilombola em Minas Gerais”. Sobre os desafios, ela aponta a necessidade de designação específica para escolas quilombolas, com prioridade para quilombolas do território em que a escola está inserida. Isto, independentemente da contagem de tempo, uma vez que os não-quilombolas só poderão concorrer às vagas não ocupadas por quilombolas. Ela detecta que há um grande número de estudantes de Educação do Campo que é quilombola, mas ainda não leciona.

Para ela, ainda é preciso identificar as escolas municipais em território quilombola e buscar pelo seu reconhecimento, auxiliando no diálogo com as Superintendências Regionais de Educação (SREs), com os municípios, de modo a efetivar o diálogo com as SREs, pautando reivindicações embasadas nas diretrizes da educação quilombola já existentes. Fortalecer em rede os professores quilombolas e dialogar com a rede mineira de Educação do Campo, na pauta de concurso público para educadores do campo e quilombolas; buscar formação continuada para educadores quilombolas; materiais didáticos e paradidáticos contextualizados.

Em sua concepção, a educação escolar deve estar alinhada com a educação quilombola informal, valorizando saberes tradicionais. A Educação Escolar Quilombola deve dialogar, sistematizar e legitimar conhecimentos populares e conhecimento escolar. Ela almeja que a Educação Escolar Quilombola seja comprometida com a autoafirmação da identidade quilombola, através das suas práticas, contribuindo para a superação de estigmas decorrentes do racismo: uma “educação comprometida na formação de sujeitos emancipados e críticos, que promova atividades e aulas com a participação de mestres das comunidades”.

Uma pedagogia quilombola deve estar atenta à promoção de atividades interdisciplinares, com diálogo de saberes, utilizando as práticas culturais que existem na comunidade. Por exemplo, o diálogo de conceitos químicos, biológicos e físicos a partir da produção de farinha de mandioca na comunidade, que pode ser alinhada também com a disciplina de Português, a partir da oralidade e registros. Para ela, os desafios centrais estão no processo de designação dos profissionais quilombolas, a necessidade de reformas nas escolas quilombolas, pois algumas têm estruturas em situação de vulnerabilidade, a necessidade de aquisição de laboratórios de Ciências e Informática para as escolas quilombolas. Necessidade de coerência entre a fala da gestão da escola, SRE e SEE em relação a alguns direitos garantidos, o que reflete na proposta de calendário diferenciado.

Em suma, os discursos dos professorxs quilombolas estão alinhados no reconhecimento do professor quilombola enquanto categoria, da exigência de designações que possibilitem

lecionar nos seus territórios. É preciso ainda superar a falta de estrutura física e elaborar práticas pedagógicas próprias, baseadas nos saberes quilombolas.

O mapeamento possibilitou a produção de dados que, ao longo da etnografia, dialogam com os sujeitos nas comunidades e nos ciberespaços. A narrativa etnográfica vai sendo tecida, nessa sessão, através da análise dos questionários. Aos poucos, vamos conhecendo esse “outro”, até então silenciado: os rostos, o gênero, a faixa etária, os territórios.

Os questionários não foram elaborados nem aplicados por mim, mas as questões levantadas são de interesse dos quilombolas, trazem indagações sobre temas pertinentes para a mobilização coletiva. A estrutura dos formulários não apresenta o rigor metodológico das pesquisas quantitativas, muito menos dados focados na precisão. Contudo, é uma ferramenta potente de produção de dados diante das ausências. As inferências que faço ao longo do texto são as possíveis, ante um banco de dados feito por terceiros.

Para tabular os questionários, conto com o auxílio do mestrando do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal de Goiás (PPGS-UFG), Dercideo Soares Ferreira, que domina de forma aprofundada as técnicas de tabulação. A escolha das categorias utilizadas nos cruzamentos de dados foi feita por mim, levando em conta as demandas que surgiram das entrevistas em campo e as respostas dos questionários. Ressalto que a tabulação desse questionamento é um documento relevante para a própria mobilização dos professores quilombolas.

No decorrer do texto, mesclo as tabelas e os gráficos (gerados no software Google Docs) com as falas dos entrevistados. O intuito é articular essas informações, de modo complementar entre discursos e práticas.

Os “Formulário de mapeamento de professores e outros profissionais da Educação Quilombola de Minas Gerais” foram disponibilizados on-line no Google Docs no *link* <https://docs.google.com/forms/d/1om4Iya7BEqzKA7ZMX_oJc4wN8_py8kNhUSYTg75H1so/edit>. A divulgação foi feita através de mídias sociais (Facebook, WhatsApp e e-mail), estimulando o preenchimento por parte dos professores quilombolas.

Como o universo amostral de professores quilombolas que atuam, atuaram ou nunca atuaram em escolas quilombolas era desconhecido, o mapeamento teve como objetivo inicial conhecer, de forma numérica, quantos são, quantos atuam ou estão aptos a atuar; informação, como se viu até o momento, fundamental para a elaboração de novas políticas públicas. De certa forma, trata-se de um exercício de provar, para os gestores do estado de Minas Gerais, que essa categoria existe e deve ser reconhecida. Ademais, trata-se de um momento de fortalecimento da rede de professores quilombolas da região.

O formulário foi respondido por 276 participantes: esse será o universo amostral de análise. Entendo que, antes de começar a análise, é preciso compreender a estrutura das questões e o agrupamento em categorias. Do primeiro bloco, constam questões que tratam da identificação dos participantes: sobre formação e atuação profissional, nome, data de nascimento, orientação de gênero, documento de identidade, data de expedição, CPF, cor/raça, se possui filhos e quantos, quantas pessoas moram na residência, endereço residencial, cidade, telefone celular, WhatsApp, e-mail, nome da comunidade à qual pertence, se urbana ou rural, cidade, se exerce cargo de liderança comunitária.

O segundo bloco, com questões que envolvem formação acadêmica: curso/área de formação superior (graduação), ano que iniciou o curso, ano que colou ou colará grau, modalidade, universidade que se formou ou estuda, seu maior título acadêmico, área, se já participou de algum curso de formação sobre Educação Escolar Quilombola, qual ou quais, profissão atual, se trabalhou ou trabalha em alguma escola, se já trabalhou ou trabalha em alguma escola quilombola, qual período, quais cargos exerceu ou exerce em escolas quilombolas, quais cargos exerceu ou exerce em escolas não-quilombolas, vínculo em cada escola que trabalhou ou trabalha, experiência com informática, os programas computacionais você utiliza com frequência e conhece melhor, se tem acesso à internet, se está no grupo do WhatsApp dos professores.

Entendo que esse primeiro bloco de questões é fundamental para conhecer xs professorxs quilombolas, a fim de se criar o corpo dessa categoria e suas territorialidades. Algumas questões merecem atenção, como a data de nascimento, que aponta como as questões geracionais são importantes para os quilombolas e para as teorizações sobre quilombo e sobre o recente direito à educação escolar.

Dos 276 sujeitos que responderam aos questionários, 124 optaram em não responder essa questão e outras 6 pessoas marcaram o ano de 2017 como data de nascimento, o que será descartado na análise, devido à incongruência. As faixas etárias foram agrupadas entre 40 e 59 de idade: 41 pessoas marcaram essa opção. A faixa etária de 30 a 39 anos obteve a maioria das respostas, com 73 indicações. Entre os 29 e 21 anos obtivemos 32 respostas. Isto sinaliza que xs professorxs quilombolas são jovens, reflexo de um processo de exclusão escolar construído ao longo dos anos e das recentes transformações no acesso ao ensino básico e superior.

Uma das questões que chama bastante atenção no questionário é que utilizam a categoria “orientação de gênero”, ao em vez do canonizado em pesquisas quantitativas “sexo”. No entanto, algumas categorias como “casada”, “heterossexual”, “professora” surgiram entre as respostas. Optamos, então, em fazer uma reorganização dos dados. Onde havia essa gama de

categorias substituímos, no momento da tabulação, por “indefinido”: essa categoria representa 21 das respostas, divididas entre 0 amarela, 0 branca, 9 pardas e 12 pretas, no entanto, como aponta discrepâncias, não centraremos nossa análise nela.

Ao interseccionar a categoria “orientação sexual” com “cor/raça”, percebemos que a maioria se declara “feminina”, com 227, e se autodeclaram como pretas (145), seguidas de pardas (74), brancas (7) e amarelas (1). Já entre os que se declaram “masculino”, com 28 respostas, 1 branco, 4 pardos e 23 pretos. Ao pensarmos sobre a pouca representatividade dos homens enquanto professores, podemos fazer algumas reflexões a respeito da exploração da força de trabalho masculina por parte das empresas rurais, que obriga o deslocamento diário e/ou sazonal do território para o trabalho, cargas exaustivas, inviabilizando as possibilidades de frequentar a sala de aula. A análise dos dados mostra que a categoria “professorxs quilombolas” é composta, em sua maioria, por mulheres pretas e jovens, como pode ser visto na tabela abaixo.

Tabela 2 – Orientação de gênero em relação à cor/raça.

ORIENTAÇÃO DE GÊNERO	COR/RAÇA				Total Geral
	Amarela	Branca	Parda	Preta	
Feminino	1	7	74	145	227
Indefinido	—	—	9	12	21
Masculino	—	1	4	23	28
Total Geral	1	8	87	180	276

Fonte: Adaptado pela autora a partir do formulário de mapeamento de professores e outros profissionais da Educação Quilombola de Minas Gerais (2017).

Sobre as territorialidades onde esses corpos estão inseridos, nota-se uma quantidade expressiva situada no norte de Minas Gerais, o que se dá, por um lado, devido à iniciativa de o mapeamento surgir impulsionado pelas lideranças dessa localidade e, por outro lado, por essa região abarcar parte significativa dos quilombos certificados pela Fundação Cultural Palmares, como a tabela abaixo nos mostra.

Tabela 3 – Relação de comunidades e quantidade de professores quilombolas.

COMUNIDADE	QUANTIDADE
São José	1
Agreste	1
Comunidade Quilombola de Água Limpa	2
Água Suja	1
Comunidade Remanescente Quilombola de Alegre	11
Arapuim (Brejo dos Crioulos)	4
Araruba (Brejo dos Crioulos)	1
Ausente	2
Barra Santo Antônio	5
Barreiro	1
*Berilo (Não especificou a comunidade)	2
Bom Jardim da Prata	4
Brejo dos Crioulos	10
Comunidade Quilombola Buriti do Meio	9
Comunidade Remanescente de Quilombo ou Quilombola de Riacho Cruz e Calunzeirinho/Água Viva	13
*Chapada do Norte (Não especificou a comunidade)	1
Comunidade Quilombola de São Geraldo	4
Comunidade Caitetu de Baixo	1
Comunidade de Ribeirão	1
Comunidade Quilombo Tabuleiro	4
Comunidade dos Candendês	1
Comunidade Quilombola Gameleira	7
Comunidade Quilombola Borá	2
Comunidade Quilombola de Pinhões	10
Comunidade Quilombola Macaúbas Bela Vista /Palmito	5
Comunidade Quilombola Mutuca de Cima	1
Comunidade Quilombola Santa Cruz	2
Comunidade Quilombola Vila Santo Isidoro	3
*Coração de Jesus (Não especificou a comunidade)	1
Curral Novo	1

Continua...

Continuação

COMUNIDADE	QUANTIDADE
Ilha da União	1
*Indaiá (Não especificou a comunidade)	1
Lagoa Ezequiel	2
Marcineiros	2
*Morrinhos (Não especificou a comunidade)	1
Quilombola Brejo dos Crioulos Orion	7
*Paracatu (Não especificou a comunidade)	1
Pontinha	1
Povoado Angical Quilombo Mestre Minervino	1
Quilombo dos Luízes	1
Quilombo Irmandade do Rosário de Justinópolis	1
Quilombo PRAIA	3
*Quilombola (Não especificou a comunidade)	1
Quilombola Pé da Serra	1
Ramalho	1
Riachinho Distrito do Tejuco	3
Riacho	1
Riacho Novo	1
Santiago	1
Serra D'água Quilombolas	5
Setubinha	1
Tocantins Distrito de Levinópolis	1
Vai Lavando	1
Vila Nova dos Poços	1
Barro Preto	1
Baú	1
Comunidade Quilombola Barra do Ribeirão	1
Comunidade Quilombola do Mato Do Tição	1
Furado Modesto	1
Furado Seco/Brejo dos Crioulos	3
Limeira	1
Mocó	1
Boa Esperança Corgão	1
Puris	1
Quilombo Distrito Ribeirão da Folha	1
Roça Grande	1

Fonte: Adaptado pela autora a partir do formulário de mapeamento de professores e outros profissionais da Educação Quilombola de Minas Gerais (2017).

Dos questionários respondidos, conforme organizado na tabela acima, 59 comunidades surgem no levantamento; 7 não especificaram a comunidade, mas somente o município. Trata-se de um número expressivo diante das 328 comunidades quilombolas certificadas do Estado (Fundação Palmares, 2017).

Ao analisar os dados presentes nos questionários, penso que a Comunidade Remanescente de Quilombo de Riacho da Cruz e Calunzeirinho/Água Viva era o grupo com maior representatividade, com 13 respostas. No entanto, ao pesquisar os dados da certificação, percebo que não se trata de uma única comunidade, mas de um território, composto por várias comunidades (ou, como o INCRA denomina, “nome da terra”): Riachinho, Calunzeiro e Água Viva, situadas no município de Januária, certificadas pela Portaria 177/2012, de 3 de setembro de 2012.

Algo semelhante acontece com Brejo dos Crioulos, que tem um território de 17.300 hectares, divididos entre as comunidades Arapuim, Araruba, Caxambu, Conrado, Furado Modesto, Furado Seco, Serra d’Água e Tanquinho, reunindo em torno de 500 famílias. Ela está situada nos municípios de São João da Ponte, Verdelândia e Vazelândia, como se pode ver no mapa abaixo. Em 2011, conseguiram que o decreto de desapropriação fosse publicado, contudo, o processo de titulação está na fase de desintrusão, em que são retirados os ocupantes não-quilombolas que se encontram na área. Tal processo tem ocorrido lentamente, de modo que ainda resta cerca de 15% da área para desintrusão. Diante de tal imbróglio, a luta de Brejo dos Crioulos se tornou referência para os territórios quilombolas na região, no sentido de formação de uma rede interquilombolas, composta principalmente pelos quilombolas do Território Negro da Jahyba. Esse território é o que apresenta o maior montante de sujeitos que preencheram o mapeamento.

Figura 7 – Território Brejo dos Crioulos.

Fonte: INCRA (2016).¹³

A comunidade quilombola Pinhões é outra que aderiu de forma significativa ao mapeamento, com 10 participantes. Está localizada na zona rural de Santa Luzia, região metropolitana de Belo Horizonte, com aproximadamente 380 famílias. A comunidade é atendida por uma escola estadual; esta instituição foi reconhecida como quilombola pelo Ministério da Educação (MEC) em 2011. Atende do Ensino Fundamental ao Ensino Médio e também Educação de Jovens e Adultos (EJA). A escola tem por nome Escola Estadual Padre João de Santo Antônio, “o fundador”, sendo este responsável pela construção da Igreja de Nossa Senhora do Rosário, padroeira da comunidade (Dias, 2014).

A comunidade Buriti do Meio, com 9 participações, tem Claudinho, liderança comunitária, como um dos proponentes do levantamento e uma intensa participação dos professores na rede. É situada no distrito de Vila do Morro, município de São Francisco, norte de Minas Gerais, onde vivem no quilombo cerca de 760 famílias. Ali realizei uma etnografia no chão da escola, e veremos de forma detalhada a seguir.

¹³ Disponível em: http://incra.gov.br/sites/default/files/brejo_dos_crioulos-mg_26-10-16_miolo.pdf. Acesso em: 05 jun. 2019.

Como exposto anteriormente, a maioria das comunidades está situada no norte de Minas Gerais e Vale do Jequitinhonha: norte de Minas (Brasília de Minas, Coração de Jesus, Janaúba, Januária, Manga, Montes Claros); Vale do Jequitinhonha (Berilo, Coronel Murta, Chapada do Norte, José Gonçalves de Minas, Bocaiúva); seguido da Região Metropolitana (Belo Horizonte, Lagoa Santa, Ribeirão das Neves, Paraopeba); Vale do Aço (Antônio Dias); Rio Doce (Sabinópolis); Campo das Vertentes (Barbacena); Vale do Mucuri (Ouro Verde de Minas); noroeste de Minas Gerais (Paracatu). Abaixo, apresento a relação das comunidades e seus respectivos municípios, com o intuito de visualizar essa rede de professores quilombolas no estado de Minas Gerais.

Quadro 4 – Relação das comunidades por município.

Antônio Dias – Indaiá
Barbacena – Comunidade dos Candendês
Belo Horizonte – Pinhões – Quilombo dos Luízes – Berilo – Água Limpa – Água Suja – Comunidade Caitetu de Baixo – Comunidade quilombola Barra do Ribeirão – Comunidade Quilombola Santo Isidoro – Comunidade Quilombola Tabuleiro – Lagoa Ezequiel – Morrinhos – Ramalho – Roça Grande – Vai Lavando
Bocaiúva – Comunidade Quilombola Macaúbas Bela Vista/Palmito
Brasília de Minas – Comunidade Quilombola Borá
Coração de Jesus – Comunidade São Geraldo Remanescente Quilombola
Coronel Murta – Comunidade Quilombola Mutuca de Cima

Continua...

Continuação

<p>Chapada do Norte – Chapada do Norte (Não especificou a comunidade)</p>
<p>Coração de Jesus – São Geraldo</p>
<p>Janaúba – Vila Nova dos Poços</p>
<p>Januária – Alegre – Barreiro – Comunidade Quilombola de Gameleira – Comunidade Remanescente de Quilombo ou Quilombola de Riacho da Cruz e Calunzeirinho/Água Viva – Quilombola Pé da Serra – Riachinho – Riachinho Distrito do Tejuco – Riacho – Riacho Novo – Tocantins /Distrito de Levinópolis</p>
<p>José Gonçalves de Minas – Mocó</p>
<p>Lagoa Santa – Pinhões</p>
<p>Manga – Praia – Puris</p>
<p>Minas Novas – Quilombo Distrito Ribeirão da Folha – Santiago – Setubinha</p>
<p>Montes Claros – São Geraldo</p>
<p>Ouro Verde de Minas – Comunidade Quilombola Santa Cruz</p>
<p>Paracatu – Paracatu (Não especificou a comunidade)</p>
<p>Paraopeba – Pontinha</p>

Continua...

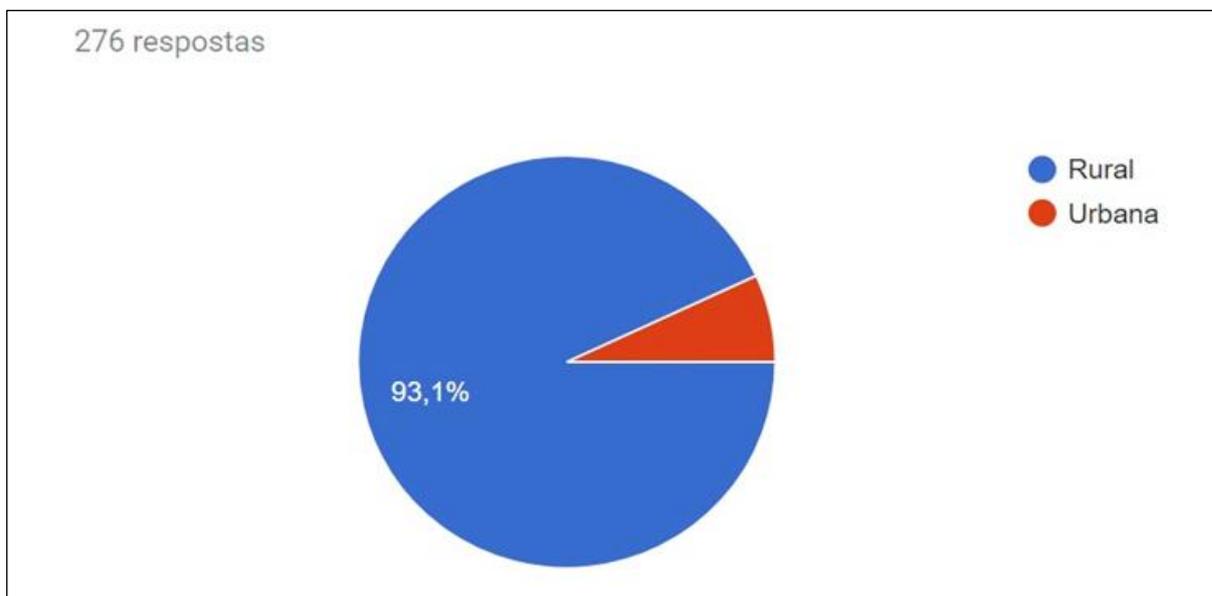
Continuação

<p>Ribeirão das Neves – Quilombo Irmandade do Rosário de Justinópolis</p>
<p>Sabinópolis – São José de Quilombo – Barra Santo Antônio</p>
<p>Santa Helena de Minas – Quilombo Marcineiros</p>
<p>Santa Luzia – Comunidade Quilombola de Pinhões – Comunidade Quilombola do Mato do Tição</p>
<p>Santa Maria de Itabira – Barro Preto</p>
<p>São Francisco – Bom Jardim da Prata – Comunidade Quilombola Buriti do Meio – Ilha da União – Povoado Angical Quilombo Mestre Minervino – São Geraldo</p>
<p>São João da Ponte – Agreste – Araruba (Brejo dos Crioulos) – Brejo dos Crioulos – Boa Esperança corgão – Ribeirão do Arapuim (Brejo dos Crioulos)</p>
<p>Serro – Ausente – Baú</p>
<p>Varzelândia – Brejo dos Crioulos – Orion – Furado Modesto – Furado Seco – Serra d'água</p>
<p>Verdelândia – Arrapuim – Brejo dos Crioulos – Limeira</p>
<p>Virgem da Lapa – Cural Novo</p>

Fonte: Elaborado pela autora a partir do formulário de mapeamento de professores e outros profissionais da Educação Quilombola de Minas Gerais (2017).

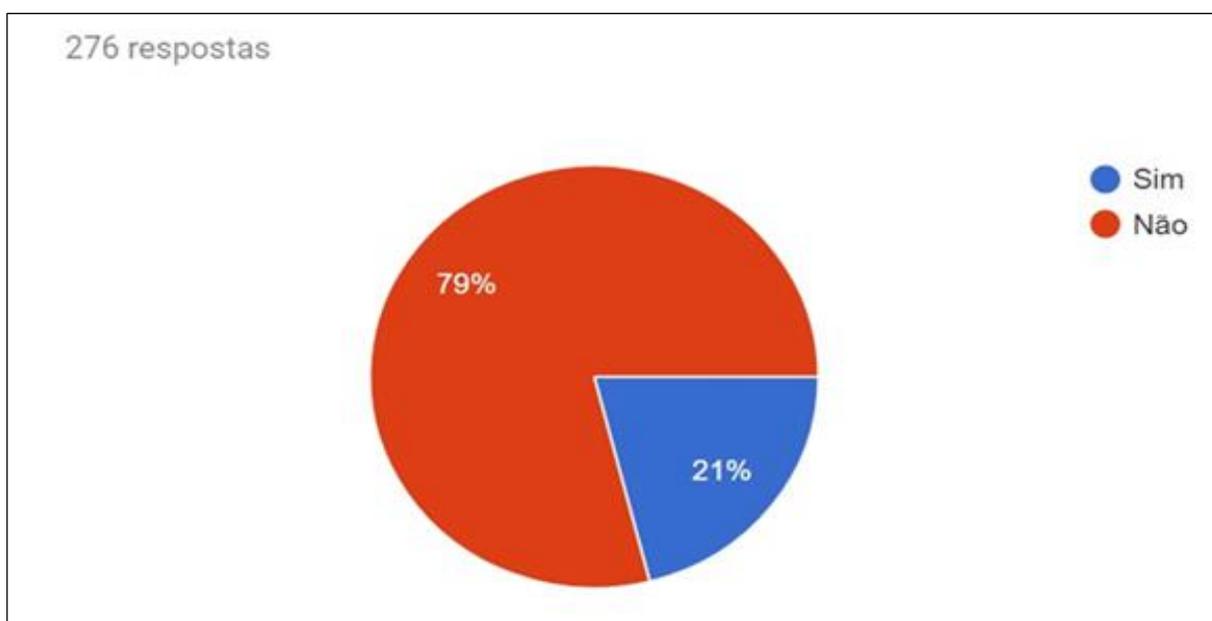
Dentre essas comunidades, 93,1% estão localizadas em áreas rurais, sendo uma parcela bastante pequena encontrada no espaço urbano, como exposto no gráfico a seguir.

Figura 8 – Localização.



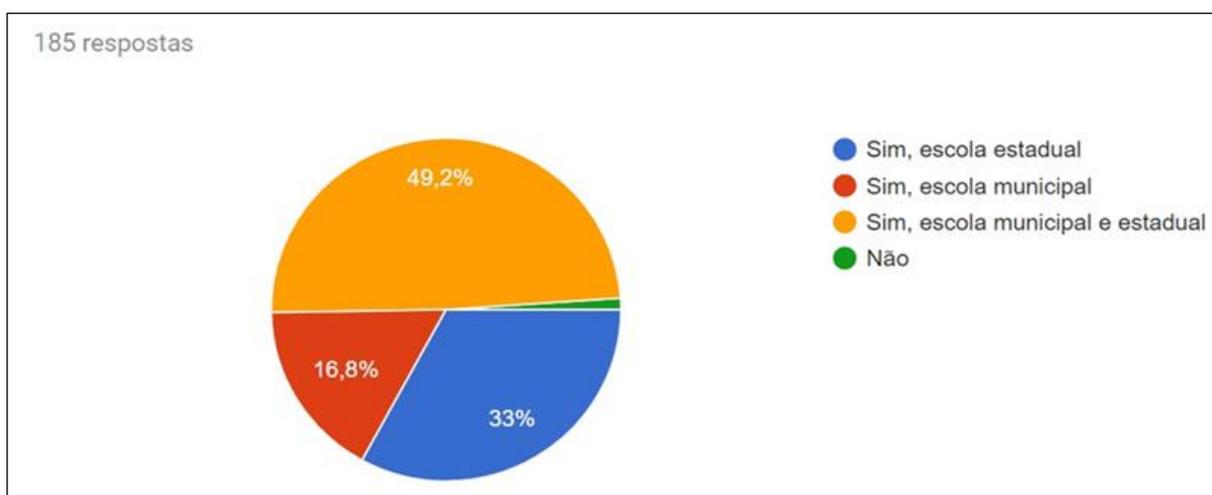
Fonte: Elaborado pela autora a partir do formulário de mapeamento de professores e outros profissionais da Educação Quilombola de Minas Gerais (2017).

Uma questão que merece destaque, e que se relaciona com as narrativas dos entrevistados, é “Você exerce alguma função de liderança comunitária?” A resposta evidencia que xs professorxs já tinham ciência e precisavam apenas comprovar em números que eram, na maioria, também lideranças em suas comunidades: 79% dos participantes assinalaram que são, como pode ser visto no gráfico a seguir.

Figura 9 – Lideranças comunitárias.

Fonte: Elaborado (pela autora) a partir do formulário de mapeamento de professores e outros profissionais da Educação Quilombola de Minas Gerais (2017).

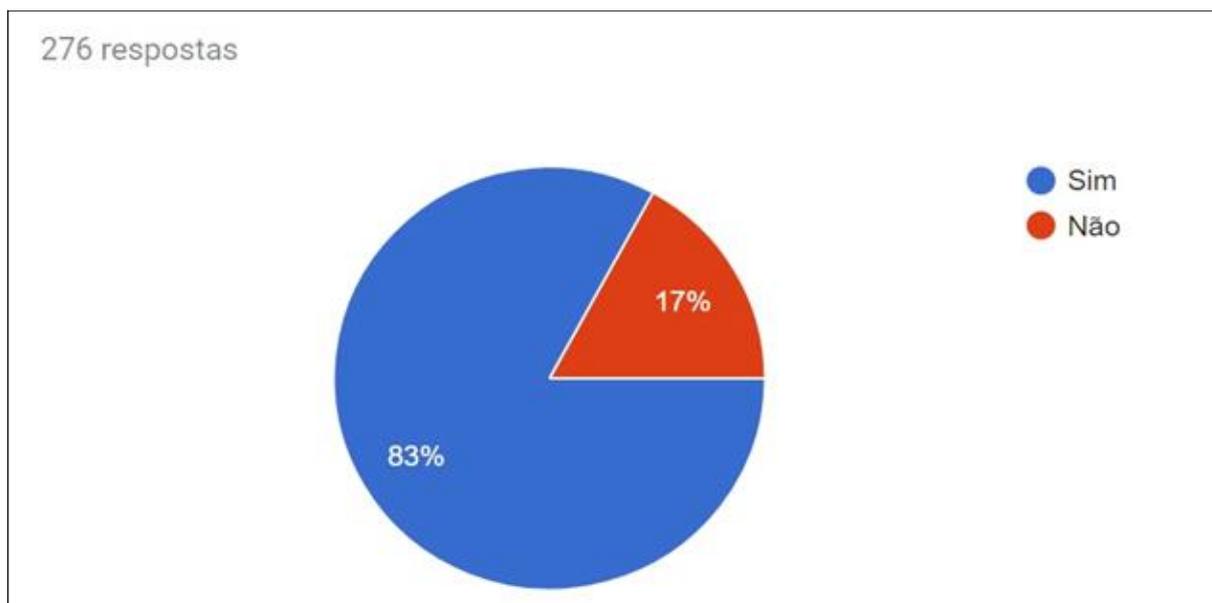
A questão sobre a existência de escolas na comunidade obteve 185 respostas. Delas, 49,2% responderam que existe escola municipal e estadual; 33% disseram que somente estadual e 16,8% que somente municipal. Se pensarmos que os dados oficiais sobre as escolas estaduais quilombolas são de 31 escolas, essa informação nos faz inferir que as políticas voltadas a elas não chegam, devido ao desconhecimento.

Figura 10 – Existência de escolas na comunidade.

Fonte: Elaborado pela autora a partir do formulário de mapeamento de professores e outros profissionais da Educação Quilombola de Minas Gerais (2017).

Ao serem indagados sobre já terem trabalhado em uma escola, seja quilombola ou não-quilombola, 83% disseram já ter trabalhado e 17% nunca trabalhou, como mostra o gráfico abaixo (ou seja, em algum momento da vida esses sujeitos exerceram atividades educacionais, seja em escolas quilombolas ou não).

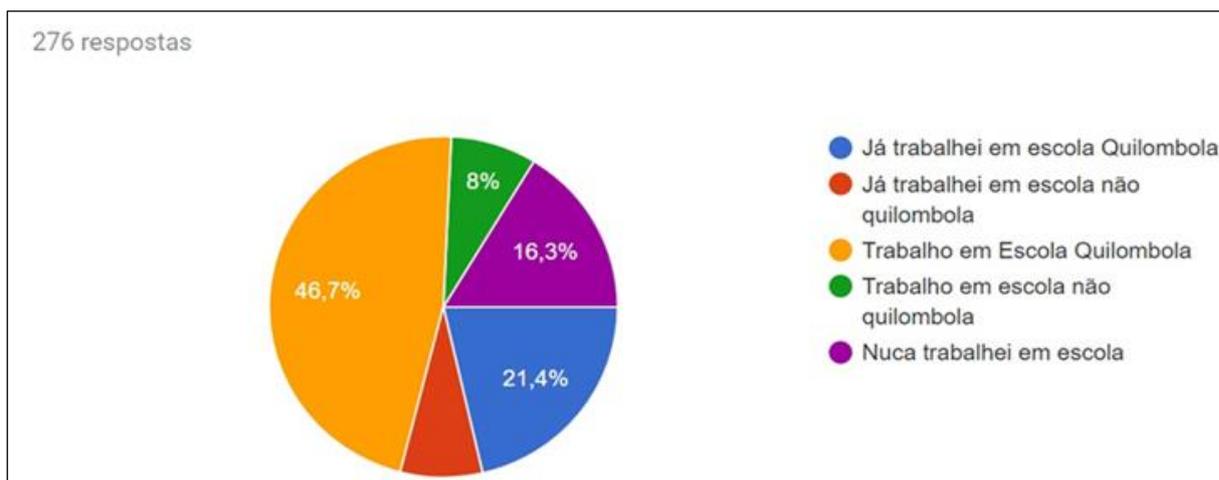
Figura 11 – Trabalhou ou trabalha em escola.



Fonte: Elaborado pela autora a partir do formulário de mapeamento de professores e outros profissionais da Educação Quilombola de Minas Gerais (2017).

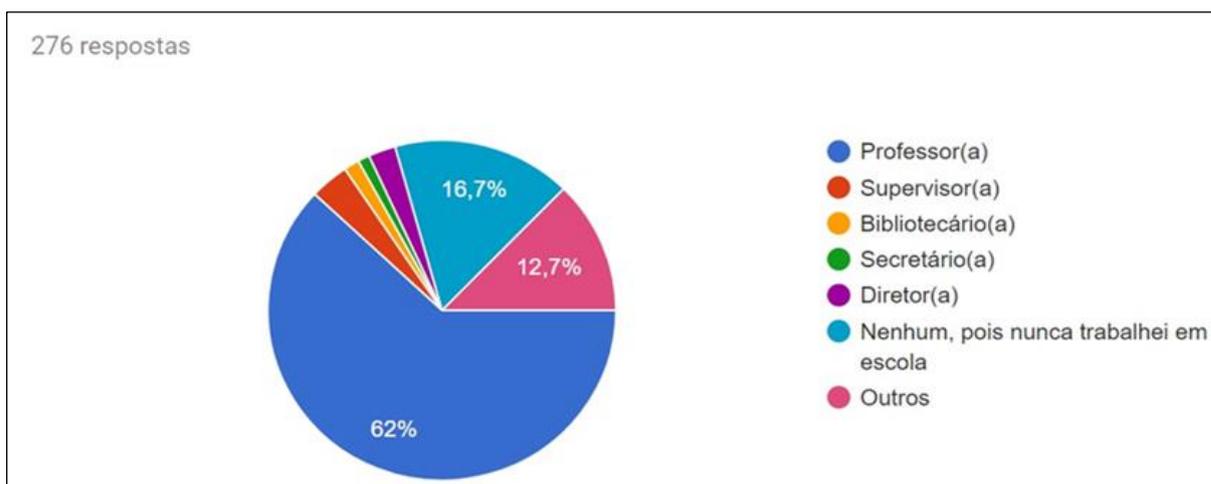
A maioria atua ou já atuou em escolas quilombolas, sendo que 46,7%, como pode ser visto no gráfico acima, atua em escolas quilombolas e 21,4% já atuaram em escolas quilombolas. 16,3% nunca trabalhou em escola e 8% trabalhou em escolas não-quilombolas. Diante dos dados, mesmo que a princípio possa se pensar que os professores quilombolas estão atuando em escolas quilombolas, ao somar os que já atuaram com os demais se chega quase a um número proporcional sobre os que estão fora das escolas quilombolas.

Essa, como já se viu, é uma das reivindicações dos professores quilombolas, por espaço de trabalho e reconhecimento enquanto categoria. Sobre as dificuldades de atuarem nas escolas quilombolas, havendo uma predominância de não-quilombolas, dadas as proporções, os dados apontam que tanto lideranças quanto não-lideranças quilombolas não atuam nas escolas.

Figura 12 – Modalidade em que trabalhou.

Fonte: Elaborado pela autora a partir do formulário de mapeamento de professores e outros profissionais da Educação Quilombola de Minas Gerais (2017).

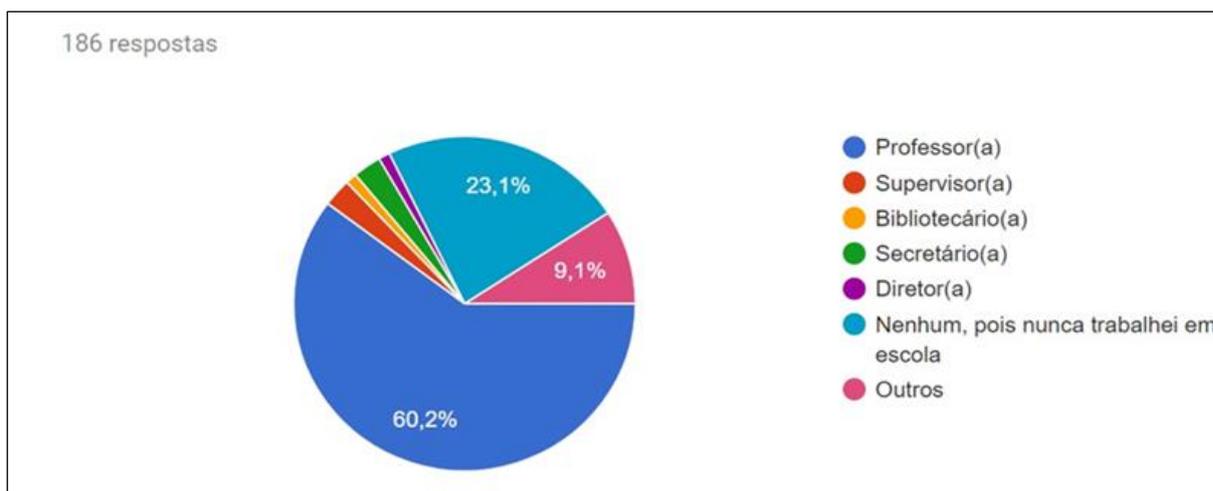
O cargo de professor é predominante entre os que trabalham ou já trabalharam em escolas quilombolas, cerca de 60%; 16,7% nunca trabalhou em escolas. A categoria “outros” representa 12,7%, o que pode ser lido como auxiliares de limpeza e merenda. A categoria do quadro administrativo, de supervisor, bibliotecário, secretário(a) e diretor, reunidos, dão um índice irrisório (cargos que são ocupados, geralmente, por efetivos). Adiante, apresento a quantidade de efetivos que são quilombolas. Essa situação também reflete a recente mudança nas designações e o preferencialmente para diretor.

Figura 13 – Cargo que exerce ou exerceu.

Fonte: Elaborado pela autora a partir do formulário de mapeamento de professores e outros profissionais da Educação Quilombola de Minas Gerais (2017).

Já nas escolas quilombolas a situação é distinta. 60,2% disseram nunca ter trabalhado; dos 23,1% que atuam ou já atuaram, todos são professores; 9,1%, em outros cargos (penso que aqui também seja na área da limpeza e alimentação). Nos cargos administrativos os dados também são irrisórios.

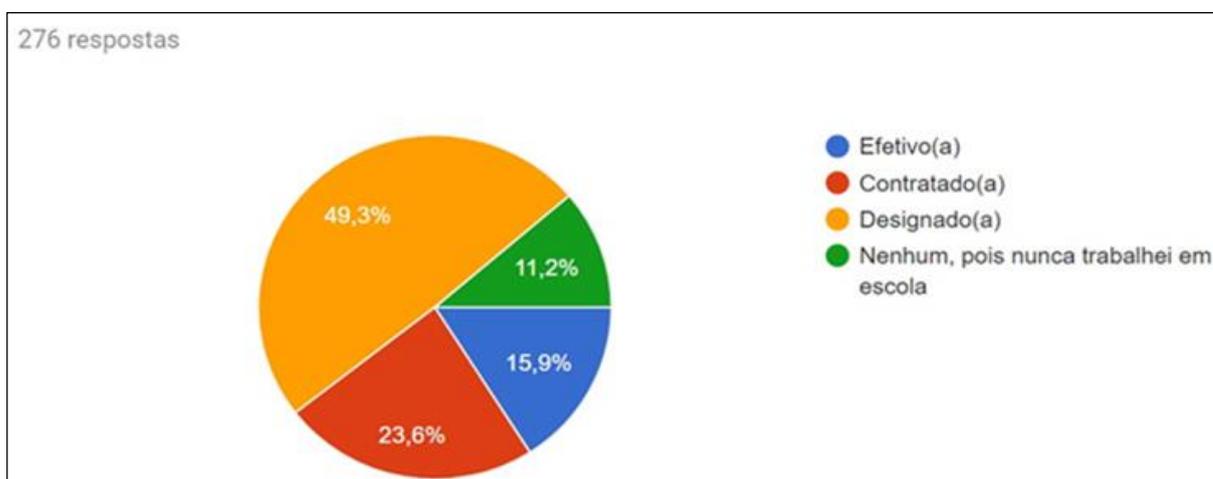
Figura 14 – Cargo em escola não-quilombola.



Fonte: Elaborado pela autora a partir do formulário de mapeamento de professores e outros profissionais da Educação Quilombola de Minas Gerais (2017).

A questão sobre o vínculo com a escola reforça a demanda dos profissionais por concurso público, como o gráfico abaixo mostra. 49,3% são designadxs, 23,6% contratadxs, 15,9% efetivxs e 11,2% nenhum. A quantidade de efetivos é um valor irrisório se comparado aos que atuam com outro vínculo. O vínculo provisório possibilita um rodízio de profissionais nas escolas e dificulta a formação da identidade de cada escola.

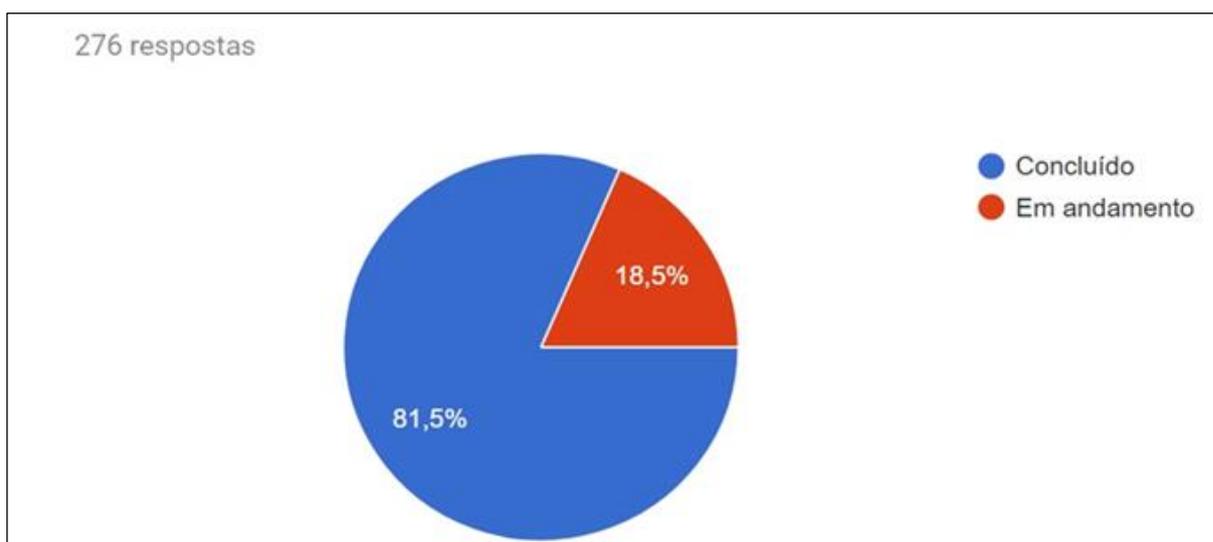
Figura 15 – Vínculo com a escola que trabalhou ou trabalha.



Fonte: Elaborado pela autora a partir do formulário de mapeamento de professores e outros profissionais da Educação Quilombola de Minas Gerais (2017).

Sobre a formação, 81,5% concluíram e 18,5% estão em andamento. Ou seja, parte significativa está apta para atuar nas escolas quilombolas e também para participarem de concursos. Contudo, o estado de Minas Gerais não cria vagas específicas direcionadas a esses profissionais.

Figura 16 – Formação acadêmica.

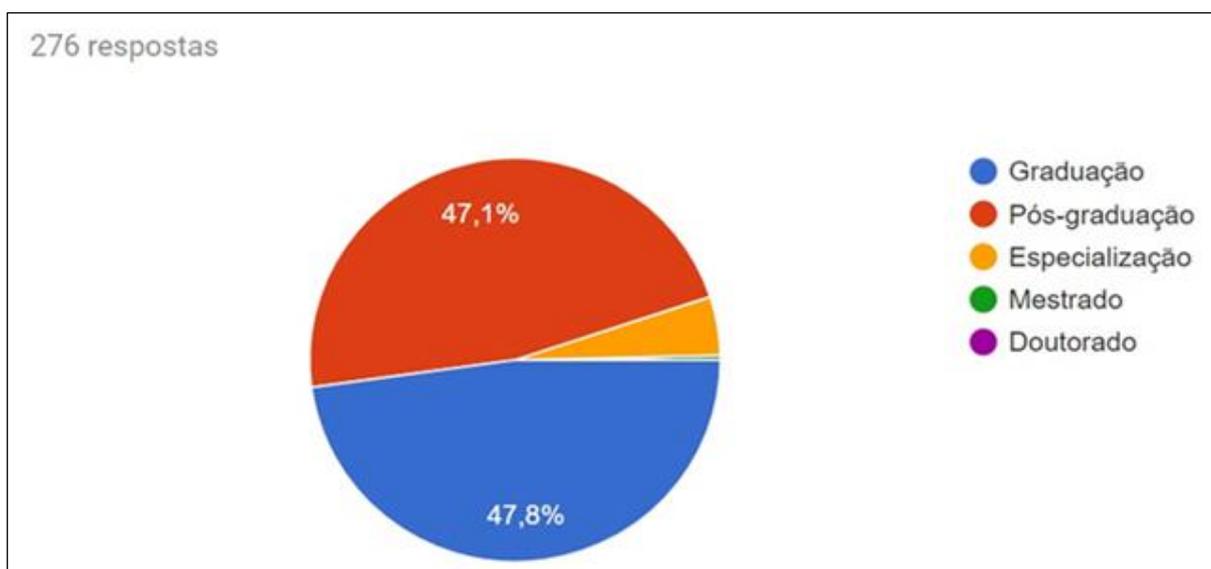


Fonte: Elaborado pela autora a partir do formulário de mapeamento de professores e outros profissionais da Educação Quilombola de Minas Gerais (2017).

A maioria disse possuir somente a graduação, 4,8%, ao passo que 47,1% também pós-graduação. Ao perguntar para Claudinho a diferença entre pós-graduação e especialização, ele

informa que pós-graduações são aquelas oferecidas por faculdades e universidades particulares, enquanto que a “especialização”, que aparece em um número quase imensurável, refere-se à formação continuada, para professores da Educação Básica, sobre Relações Etnicorraciais e Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira, da UNIAFRO. Mestrado e doutorado tampouco há. O que nos traz ao debate da importância de cotas nas universidades para alunos quilombolas.

Figura 17 – Maior título acadêmico.



Fonte: Elaborado pela autora a partir do formulário de mapeamento de professores e outros profissionais da Educação Quilombola de Minas Gerais (2017).

Interseccionamos as variáveis “orientação de gênero” com “modalidade de curso”. Dos 276 que responderam sobre em qual modalidade cursou a graduação, 115 pessoas afirmaram que fizeram o curso a distância (desses, 102 são mulheres, 7 indefinidos e 6 masculinos). Na esfera presencial, 101 responderam que cursaram nessa modalidade (desses, 78 femininos, 9 indefinidos e 14 masculinos). No que trata de semipresencial, 60 no total, divididas em: 47 femininos, 5 indefinidos e 8 masculinos. Nota-se que há quase um equilíbrio entre os que cursaram ou cursam na modalidade presencial e a distância. Esse dado me surpreendeu, pois acreditava que seria muito discrepante a relação entre ambos, motivada pelas narrativas de dificuldade de acesso à universidade pública e de dependência das universidades particulares, que tem a educação como mercadoria. O dado sobre em qual universidade eles cursam, com as porcentagens, ficou ausente no levantamento. Tentarei obter a partir da variável “nome da instituição”.

Tabela 4 – Modalidade e orientação de gênero.

MODALIDADE	ORIENTAÇÃO DE GÊNERO			Total Geral
	Feminino	Indefinido	Masculino	
À distância	102	7	6	115
Presencial	78	9	14	101
Semipresencial	47	5	8	60
Total Geral	227	21	28	276

Fonte: Tabulado pela autora a partir de dados do formulário de mapeamento de professores e outros profissionais da Educação Quilombola de Minas Gerais (2017).

Tabela 5 – Universidades públicas em MG em que cursaram a graduação.

UNIVERSIDADE PÚBLICA	QUANTIDADE
Universidade Estadual de Montes Claros – UNIMONTES	34
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri – UFVJM	2
Universidade Estadual de Minas Gerais – UEMG	2
Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF	2
Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG	3
Universidade Federal de Ouro Preto – UFOP	2
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais – IFNMG	1
Universidade Federal de Viçosa – UFV	2
Total Geral	48

Fonte: Elaborado pela autora a partir do formulário de mapeamento de professores e outros profissionais da Educação Quilombola de Minas Gerais (2017).

Tabela 6 – Universidades particulares em MG em que cursaram a graduação.

UNIVERSIDADES PARTICULARES	QUANTIDADE
Universidade Norte do Paraná – UNOPAR	58
Centro de Educação Integrada do Vale do São Francisco – CEIVA	27
Universidade de Franca – UNIFRAN	8
Universidade Paulista – UNIP	10
Universidade de Uberaba – UNIUBE	11
Centro Universitário Internacional – UNINTER	4
Fadenorte	3
Faculdade Unidas do Norte de Minas – Funorte	3
Faculdade Verde Norte – Favenorte	2

Continua...

Continuação...	
UNIVERSIDADES PARTICULARES	QUANTIDADE
Faculdade Cidade de João Pinheiro – FCJP	8
Faculdade Católica de Anápolis	2
Faculdade do Noroeste de Minas – FINOM	4
Centro Universitário – UMA	2
Faculdade Estácio de Sá	2
Faculdade Santo Agostinho – FAISA	3
Faculdade Tecnologia e Ciências – FTC	2
Fundação Comunitária de Ensino Superior de Itabira – FUNCESI	1
Universidade Metropolitana de Santos – Unimes	3
Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais – PUC Minas	1
Universidade Luterana do Brasil – Ulbra	1
Universidade Anhanguera – UNIDEP	1
Faculdade Integrada de Araguatins – FAIARA	1
Centro Universitário Newton Paiva	1
Universidade dos Bandeirantes SP – UNIBAN	1
Faculdade ISEIB	1
Outros	65
Total	225

Fonte: Elaborado pela autora a partir do formulário de mapeamento de professores e outros profissionais da Educação Quilombola de Minas Gerais (2017).

Destes professores, 58% não participaram de cursos de formação sobre a Educação Escolar Quilombola e 42% participaram. Dos profissionais que não atuam na escola, 36 nunca participou de capacitação quilombola; 124 dos que atuam também nunca participou. Já dos que participaram de alguma formação quilombola, 11 não atuam e 105 atuam.

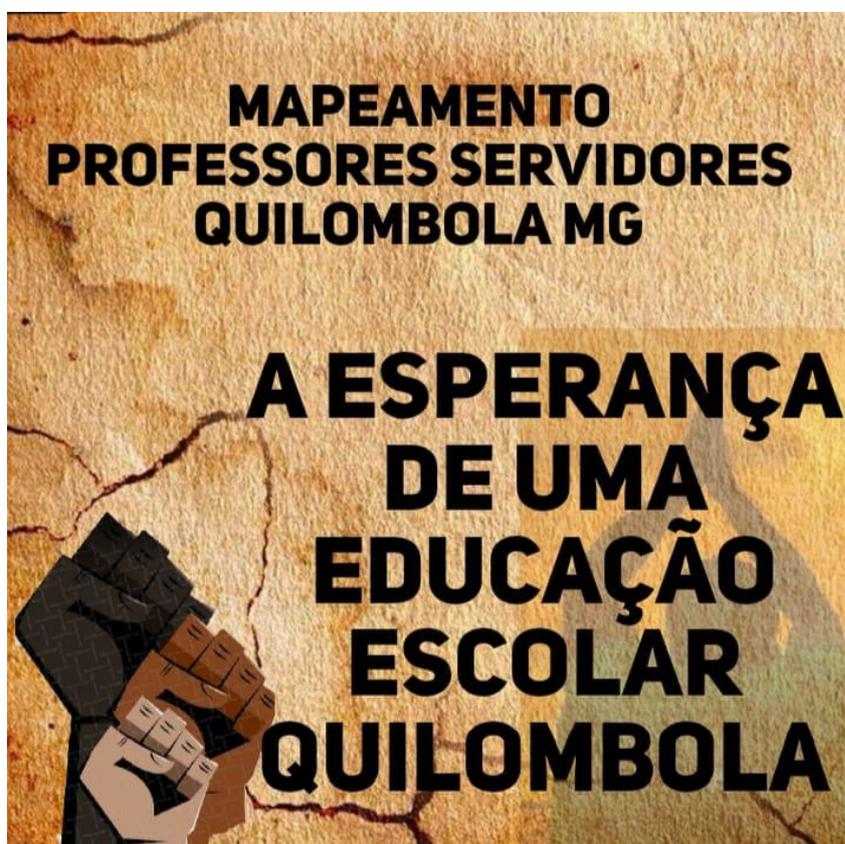
O mapeamento reforça as hipóteses levantadas pelos professores quilombolas, de que é preciso concurso público e/ou mecanismos que assegurem as vagas para lecionar nas escolas dos territórios. Os dados mostram que, nos últimos anos, esses profissionais vêm se capacitando. Contudo, ainda não acessam as universidades públicas, ficando à mercê de universidades privadas e cursos EaD.

Em suma, os dados gerados trazem respostas importantes para os quilombolas, que passaram a utilizá-los como ferramentas de diálogo e mobilização com o estado de Minas Gerais. A sistematização dos dados serviu como ferramenta de reelaboração de novas questões

para a atualização do Mapeamento da Educação escolar quilombola que está ocorrendo em 2021, como base para a proposta de um projeto de Lei que supra as demandas dxs professorxs quilombolas. Wendell conta os objetivos e a importância para a rede de professorxs quilombolas do Estado de Minas Gerais.

O mapeamento é uma forma de organizar nossa educação escolar quilombola dentro do Estado de Minas, trazendo dados reais de professores e escolas, a gente traz uma leva de informações e traz o formato de uma política pública de diferentes modos, a intenção está nesse mapeamento é tentar a formulação dessas políticas públicas voltado para a Educação escolar quilombola, no Estado a gente ainda não tem nada que se aponte como norteador dessa educação escolar quilombola, e a gente resolveu fazer isso de forma organizada, trazendo esse contexto da educação no sentido de números de professor, tem essa responsabilidade de trazer isso, que a gente possa trabalhar como falei antes, no projeto de Lei no futuro e aí o objetivo desse mapeamento um deles é esse, dá base pro projeto de Lei, o outro é trazer a realidade dessas escolas, quando a gente vai ver, a gente não tem nada mapeado nessa questão escola, tanto ela municipal quanto estadual e o mapeamento aponta se essas escolas estão dentro do território e fora do território, e ela também dá uma margem de uma situação de visibilidade, mostra a necessidade a gente saber essa questão local das nossas escolas. (Wendell, 2020).

Figura 18 – A Luta continua.



Fonte: Arquivo Comunitário (2021).

4.4 “Pisando nesse chão devagarinho”

Figura 19 – Festa da Consciência Negra (2019); casa dona das Neves.



Fonte: Arquivo pessoal (2019).

Os caminhos de chegadas e partidas que percorri durante as incursões de campo me levaram por dois acessos distintos à comunidade de Buriti do Meio. Um deles foi entre Goiânia e Montes Claros. Dessa cidade central para o norte mineiro, segui ao meu destino através da rodovia BR-135, passando por cidades como Brasília de Minas, Luislândia e São Francisco. É a este último município que a comunidade quilombola está vinculada política, econômica e geograficamente. Ao percorrer a estrada que conecta os municípios é possível observar a mudança geográfica, do terreno e da vegetação, dada os diversos tipos de exploração latifundiária na região.

Outro percurso que faço é através de Brasília-DF. Há transporte diário para o município de São Francisco, resultado da diáspora do povo na busca de emprego na capital nacional e cidades satélites. Partindo da capital, percorre municípios do estado do Goiás até adentrar em Minas Gerais, como Formosa, Cabeceira de Goiás, Arinos, Urucuia, Pintópolis e São Francisco,

aproximadamente 470 km, dos quais, entre Urucuia e Pintópolis, 78 km são de estrada de chão. Percorrendo esse trecho me sinto no Grande Sertão: veredas, ao atravessar o parque nacional de mesmo nome.

O percurso de São Francisco à comunidade é de 40 km. Ele pode ser feito de ônibus, que parte do quilombo pela manhã, o retorno de São Francisco ocorrendo às 17 horas, da rodoviária municipal, cujo valor da passagem é 10 reais, pago dentro do ônibus. Outra possibilidade é o serviço de táxi, prestado pelos moradores da comunidade, que ocorre diariamente, em diversos horários, e o valor é o mesmo do ônibus. Assim acontece os fluxos das gentes. O percurso passa pela cidade de Luislândia e entra no distrito de Vila do Morro. Na estrada, de longe se avista uma placa à esquerda, com uma indicação da comunidade quilombola de Buriti do Meio.

Para Rodrigues (2013), esta comunidade faz parte de uma rede de comunidades que afirmam seu modo de vida e de reprodução social a partir de sua identidade étnica, como os veredeiros, varzanteiros, geraizeiros, caatigueiros, dentre outros povos e comunidades tradicionais que habitam a região nortemineira, compondo um mosaico étnico de riqueza cultural e ecológica infundáveis. O quilombo se torna um terreno fértil para a identificação de traços de idiossincrasia, característicos de povos tradicionais. Luislândia, São Francisco e Brasília de Minas são municípios que circundam o quilombo e fazem parte do circuito estratégico da reprodução da vida deste. Configuram-se enquanto centros de comércio e acesso a serviços e bens de consumo para a população quilombola.

Esses municípios são, historicamente, estratégicos para a vida da comunidade, onde era escoada a produção agrícola e, de forma mais expressiva, o artesanato, característico do marcador diacrítico do quilombo. No tempo de antes, como havia certa dificuldade de locomoção à cidade de São Francisco, a cidade de Luislândia era mais acessada pelos quilombolas (nomeada emicamente como Jacu e/ou Jaculândia, termo que permanece até hoje na fala dos moradores de Buriti do Meio).

Flávia, uma das minhas principais parceiras de diálogo na pesquisa, conta sobre esses deslocamentos, na tentativa de adquirir dinheiro para comprar alimentos para reprodução social da sua família. “Me lembro quando eu era menina e tinha que sair aqui do Buriti à pé, com o pote de barro na cabeça. Tinha que sair de manhã bem cedo, porque a caminhada era longa e a gente tinha ainda que chegar pra feira e rezar pra vender os potes, para não voltar com peso pra casa” (Flávia, Buriti do Meio, 2019).

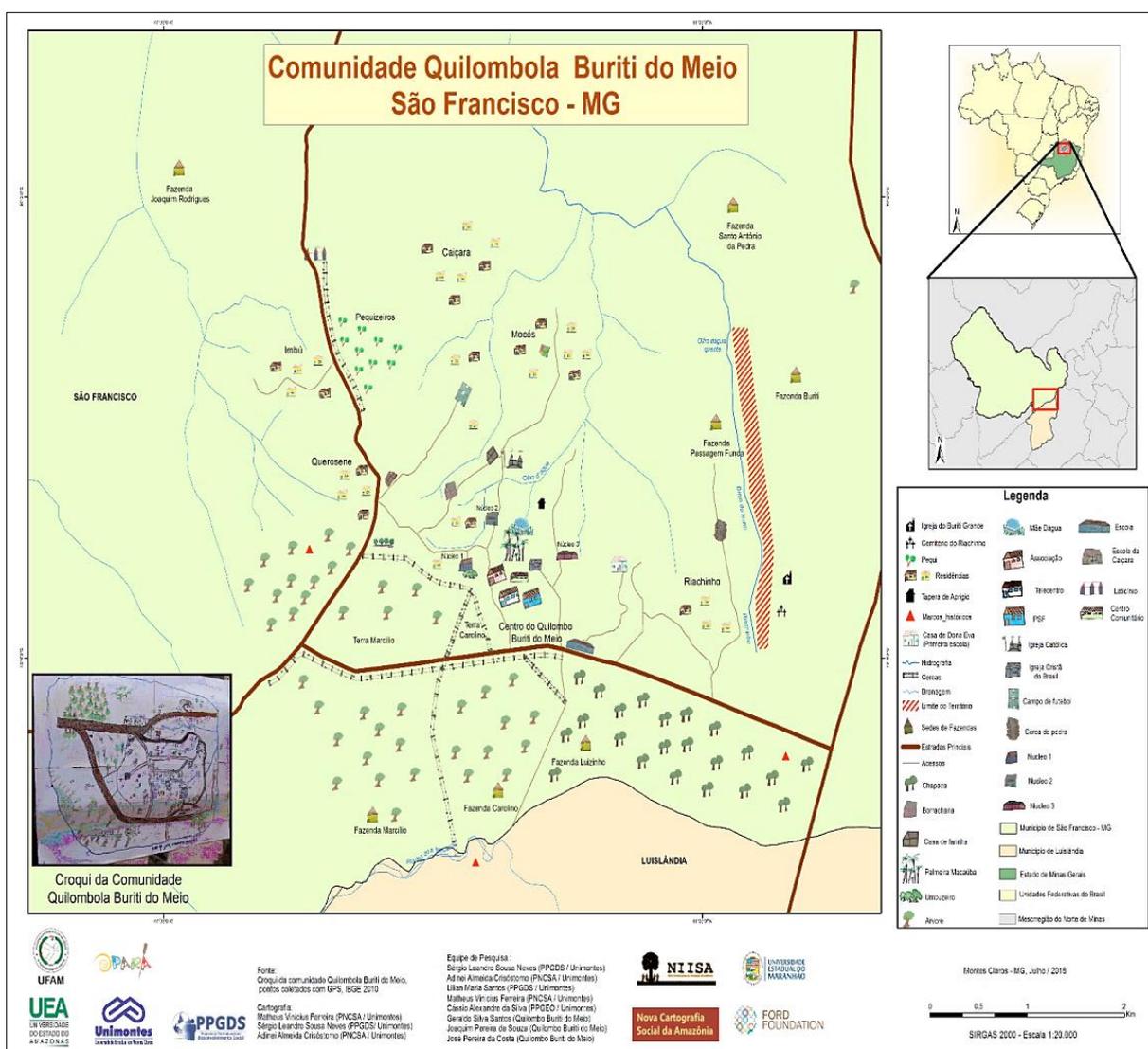
Dona das Neves disse que muitas das vezes passava o dia em Jacu e não conseguia vender os potes; para não voltar com peso, e sem o alimento para os filhos, trocava por qualquer

mantimento. Em sua concepção, era tempos difíceis, uma realidade que também atingia as demais famílias da comunidade.

Após o término do asfalto, abrem-se dois caminhos que levam ao território quilombola. O caminho da esquerda passa pela margem da comunidade, o caminho da direita continua em uma larga estrada, que possibilita uma nova paisagem. Se a escolha for o lado esquerdo, observa-se o cerrado em um estado mais nativo, um pouco mais preservado, denso, com árvores robustas, mata nativa de macaúbas e pequizeiros. Já pela direita, a paisagem é um pouco diferente, é possível ver cercas que marcam os locais das fazendas, descaracterizando a biodiversidade nativa, o que imprime, no lugar do cerrado denso, a mancha branca da criação de gado em larga escala, e o pasto, que se estende a perder de vista.

O desenho abaixo foi produzido pelo projeto Nova Cartografia Social da Amazônia; em parceria com a Comunidade, ao longo de reuniões conseguiram chegar a essa representação, seus limites e extensões. O mapeamento da Cartografia Social se soma ao desejo da comunidade de ter o RTID – fundamental para a garantia do território, em termos jurídicos – e vislumbrar a retomada de parte do território, expropriado pelos fazendeiros. A comunidade, apesar de ter sido pesquisada por diversos antropólogos e advogados, recebeu diversas propostas de produção do laudo antropológico, mas, devido à fragmentação da região em outras associações, foi inviável. Com a unidade construída é possível dar entrada no processo de demarcação territorial.

Figura 20 – Croqui Comunidade Quilombola Buriti do Meio.



Fonte: Novas Cartografias Sociais (2021).

Em conversa com Zaquiel, jovem intelectual da comunidade, primeiro a acessar a universidade pública, no curso de Educação do Campo da Universidade Federal de Viçosa, e um dos que participou ativamente na elaboração do desenho, explica um pouco sobre a configuração e o contexto histórico.

Tem um contexto muito engraçado, que até certo tempo atrás, por volta de 200, que é quando eu começo a entender um pouco mais. Tinha a divisão dessas comunidades... Caçara tem muito a ver com o que as pessoas fazem, com a formiga, que tem o nome de formiga caçara, aí eles foram dando nomes as suas localidades, com o intuito de formar associações mesmo, individuais, aí tem alguns contextos, os apelidos da comunidade está direcionado a algumas famílias, a família dos gagos, a família dos paus, dos bodoques, dos beijos, foram direcionando algumas famílias, tradicionais da comunidade que

foram surgindo. Com relação aos nomes com querosene era mais questão das pessoas colocarem apelidos, devido algumas localidades. No caso mesmo, por exemplo, no Imbú, se a gente for olhar juridicamente lá pertencia a uma associação chamada Santa Rita. Porque o laticínio vem como fazenda Santa Rita e englobava tudo, só que depois a associação da Fazenda Santa Rita, e toda as pessoas da comunidade Imbú, associa na comunidade Buriti do Meio, todos os benefícios que eles buscavam na associação deles, que englobava querosene e outras fazendas, essas comunidades elas voltam a manter os nomes tradicionais e passam a fazer parte da comunidade de Buriti do Meio. (Zaquiél, 2020).

A fala de Zaquiél demonstra que, durante muitos anos, eram separadas em associações individuais, mas que, com o tempo, perceberam que suas raízes e origens eram as mesmas, o mesmo povo, criando uma unidade dentro da diversidade de identidades presentes no território, unidas, mas preservando os nomes. Atualmente, a comunidade de Buriti do Meio é a junção dessas regiões: Centro, Mocós, Caiçara, Querosene e Imbú.

Se você for pesquisar, aqui tinha um contexto cruel, tinha muita disputa entre as pessoas, aí nas festas tradicionais tinha aquelas rodas de trovas, aí ficava jogando verso, falando das características de um grupo e de outro, tinha um certo separatismo entre as regiões; com a junção, isso foi acabando mais, hoje como um povo, apesar de trazer um pouco de características um pouco diferente, devido aos nomes mesmo. (Zaquiél, 2020).

Segundo Aguiar (2016), a população da comunidade de Buriti do Meio é de aproximadamente 1.000 pessoas, distribuída em aproximadamente 300 famílias, que se encontram espalhadas em pequenos aglomerados, de forma dispersa e espontânea pelo quilombo, com casas de alvenaria, de base de adobe e enchimento. A renda per capita da comunidade é de 183,25 reais por domicílio, oriunda da prestação de serviços, venda da produção agrícola e artesanato, Bolsa Família e trabalho sazonal nas colheitas de café, soja e algodão.

Sobre a origem do nome da comunidade, os relatos dos moradores remontam às características do território antigamente, por ter em suas laterais dois buritis: sendo Buritizinho do Morro, de um lado, e Buriti Grande, do outro. Algo que chamou a minha atenção, no entanto, foi a ausência de árvores de buriti. Observei a existência de uma vegetação nativa, densa, e na beira das estradas que perpassam o território muitos pés de pequi, cabeça de nêgo, mangaba, manga, assim como nos quintais que são produtivos. Quando conversei com Dona das Neves sobre essa inquietação, ela contou que o povo, ao longo dos anos, foi extraindo os pés de buriti dentro da Comunidade e não replantando. Inclusive, ela me pediu uma muda de buriti, para plantar no seu território e fazer o resgate da origem do nome.

Figura 21 – Busto de Eusébio Gramacho, no jardim da casa de Dona das Neves.



Fonte: Arquivo pessoal (2019).

A narrativa dos moradores sobre a fundação da Comunidade faz alusão a um primeiro negro, que dá início ao tronco familiar principal da região de Buriti do Meio, Euzébio Gramacho, que chega a essa região fugido do sistema daquela época, como reafirma Aguiar (2016, p. 31).

Na interpretação construída pelos moradores de Buriti do Meio, é colocada ênfase na imagem de Euzébio como alguém que sempre resistiu à escravidão e que, buscando liberdade e autonomia, tomou como estratégia de viabilização de seus desejos a fuga, que lhe proporcionava liberdade. Fugindo do trabalho das minas de Grão Mogol, Euzébio encontrou, com mais três companheiros, refúgio no território de São Francisco. Ali instituiu, com a participação de seu companheiro Modesto, o mundo social que, na atualidade, articula seus descendentes na coletividade de Buriti do Meio. A fuga de Euzébio e seus companheiros ocorreu em meados do século XIX, o que fundamenta a afirmação étnica dessa coletividade enquanto um quilombo histórico, que resistiu durante o período escravista da sociedade brasileira e, na atualidade, se constrói no cotidiano. (RODRIGUES, 2013).

Há uma versão da construção histórica de Buriti do Meio, arquitetada pelos moradores do quilombo, através da memória coletiva, na qual os quilombolas retomam a origem do tronco familiar que resistiu à escravização, e constroem o discurso legitimador destes enquanto quilombolas.

A história de Buriti do Meio, segundo a entrevista com a professora Tânia, moradora da comunidade, se deu por meio de um negro que se refugiou do estado da Bahia, passando por Grão Mogol-MG, e chegou até aqui. A primeira família foi formada através da união desse primeiro negro, Eusébio Gonçalves Gramacho, com D. Manuela Francisca de Barros. Estes constituíram nove filhos, que casaram com mulheres de comunidades vizinhas já existentes, daí a comunidade foi se multiplicando, e mais ou menos no ano de 1937 existiam aproximadamente umas 32 famílias. Os filhos dessas famílias foram se casando, primos com primos, e formando novas famílias. Essas, em número de oito, eram conhecidas pelos apelidos dos sobrenomes: os da família Pereira dos Santos eram chamados de “bois”, os da Pereira do Rosário e Luiz de Souza eram chamados de “pau”, os da Ferreira Damião eram chamados de “gavião”, os da Francisco eram chamados de “macaco”, e os das Gonçalves, Silva e Oliveira eram chamados de “gago”.

Eusébio, ele é descendente dos escravos. As histórias que eu escuto é que ele é descendente de escravos e que é um dos que chegaram primeiro aqui, no território aqui e depois foi chegando mais pessoas. O pessoal fala que ele foi um dos primeiros que chegou, depois foi rendendo mais pessoas, a família dele que tem mais gerações. Meu pai que sempre contava as histórias do seu Eusébio. (Honorinda, 2019).

Segundo Rodrigues (2013), outra característica fundamental para entender o complexo que se forma em Buriti do Meio é a expropriação territorial que ocorreu na área da comunidade,

devido à presença de familiares do mesmo tronco de Buriti do Meio. Conforme os relatos indicam, inicialmente a fazenda de Buriti do Meio possuía uma dimensão de oitenta mil alqueires, e atualmente a dimensão territorial da comunidade é desconhecida, justamente pelas tantas expropriações.

Neste sentido, na história de Buriti do Meio, seu território foi comprado por Euzébio, das mãos de uma fazendeira, mas impedido de ter sua terra documentada devido à lei. Junto à lei de terras de 1850, há uma característica fundamental que contribui para o processo de expropriação territorial: a questão do poder pessoal, tão exercida naquela época pelos latifundiários.

Neste contexto, a figura do senhor de engenho era dotada de muitos poderes, investidos por essa estrutura. Como não havia cidades, a não ser pequenos aglomerados urbanos, a estrutura social e econômica se organizava nas fazendas. Todo o necessário para consumo era feito na própria fazenda, assim como os diversos ofícios, necessários para garantir a reprodução das famílias. Isso criava um monopólio, que englobava não só os serviçais, escravos e agregados, mas também toda a família do senhor de engenho, que se posicionava submissa a este, lhe conferindo o poder pessoal sobre todos, pois atrelados a ele, que centralizava as responsabilidades econômicas e sociais em suas mãos. (RODRIGUES, 2013).

Essa lógica exploratória se arrastou ao longo dos séculos no âmbito rural, submetendo os quilombolas às leis dos grandes proprietários de terra, que estenderam seus territórios com a apropriação das terras alheias. Segundo relato dos antigos, as apropriações eram feitas de várias maneiras, seja pela grilagem das terras seja pelas irregularidades no processo de agrimensura das terras. As consequências das expropriações territoriais vão além da diminuição dos lotes hoje ocupados no quilombo. O sistema produtivo utilizado era diretamente afetado, a autonomia e soberania alimentar também se tornando inviáveis.

Assim como em outras comunidades quilombolas, em Buriti do Meio, as famílias vão dividindo as parcelas que ocupam com os parentes, a partir do casamento dxs filhxs, tendo a casa das “matriarcas” no centro e as demais ao redor. Ou seja, as casas são construídas com a divisão dos territórios pelas famílias.

Antes era assim, morava na casa dos pais, tinha muito isso, casava e morava na casa dos pais enquanto fazia a casa. Mas ele fez, esforçou muito, tadinho, para fazer essa casa, por isso eu tenho tanto amor nela. (Dona das Neves, 2019).

Ainda sobre as casas, as famílias têm casas de alvenaria, mas não abandonam as casas antigas de adobe, se tornando um anexo. As construções antigas se tornam perigosas para as famílias, devido ao alto índice de barbeiros, que encontram um local propício de reprodução, o que reflete a grande mortalidade da população da comunidade, acometida de doença de Chagas. Recordo de uma fala de Dona das Neves, de que os governantes não se preocupam com uma política de prevenção e combate ao barbeiro/Chagas, porque é uma doença que mata pobre, quilombola. Se matasse rico, aí a coisa ia ser diferente.

Figura 22 – Casa da artesã D. das Neves.



Fonte: Arquivo Pessoal (2019).

A casa da Dona das Neves, como ela mesma diz, “é seu coração”: é grande, acolhedora, representa a “cultura da comunidade”. Em seu jardim, há o busto do Eusébio Gramacho, fundador da comunidade; a frente da casa é toda ornamentada com plantas e flores. O quintal, com frutas nativas: pinha, manga, amora, mangaba. Na roça, plantam feijão para o consumo da família e o gergelim – este, dos seus diversos usos, o que mais me chamou atenção é como as

mulheres o usam como uma espécie de shampoo para os cabelos crespos. Os mais antigos ainda fazem uso cotidiano, os novos vêm resgatando esse saber.

As telhas não eram desse jeito, não. Acho que eu não vejo uma telha desse estilo pra mostrar pra vocês, ali... Aquelas telhas queimadas e feitas. Aí, nós trocávamos a troco de feijão pra poder fazer a casa e eu e meu esposo nós fazíamos o adobe num buraco, que tem bem ali no rumo quando está indo pra igreja, tem um buraco lá, nós tirávamos a terra lá, naquele buraco pra fazer o adobe.

A Comunidade atualmente conta com uma estrutura que permite certa autonomia das cidades, que no tempo de antes era totalmente dependente, contando com duas escolas, uma estadual e outra municipal. A escola maior é a Escola Estadual Fazenda Passagem Funda, que possui uma estrutura de várias salas de aula, além de refeitório, pátio coberto, secretarias, espaço de convivência e uma pequena horta nos fundos da escola. Há um prédio anexo na região da Caiçara, que atende as crianças daquela região que estudam o primeiro e segundo ano dos anos iniciais, dotado de duas salas, uma varanda que funciona como refeitório e cozinha.

A pré-escola/Educação Infantil é ofertada pelo poder municipal, em um prédio improvisado, uma casa antiga, no terreno da associação, próximo ao posto de saúde e ao galpão da associação. Esse espaço recebe as crianças do quilombo, as professoras que lecionam na escola são de fora, se deslocando diariamente para a comunidade, as merendas são feitas na cozinha da associação. Como o foco desta tese é a Educação Escolar Quilombola, sobretudo em âmbito estadual, ao longo do texto aprofundarei essa questão.

Com relação à saúde, a Comunidade possui PSF (posto de saúde da família), que realiza consultas de rotina, com médicos e enfermeiros, tendo três moradores da comunidade atuando como agentes de saúde, o que cria um maior vínculo de informações dentro da Comunidade. Mas há também a dificuldade, por parte dos agentes, de se locomoverem, devido à falta de estrutura oferecida pelo PSF. Os agentes têm que traçar as rotas a pé, percorrendo longas distâncias dado o caráter habitacional de Buriti do Meio, que se configura em pequenos aglomerados espalhados por um grande território.

Ao conversar com Claudinho sobre o atendimento à saúde, ele narrou que antes da existência do PSF os moradores do quilombo iam até as cidades em circunstância de doença, às vezes a cavalo ou até mesmos a pé, dormiam em arraiais a caminho, depois chegavam às cidades próximas de Brasília de Minas e São Francisco. Outro aporte, para as questões relacionadas à saúde, eram os tratamentos com os “curadores”, que faziam certos tipos de reza

e eram saberes reconhecidos pelas pessoas. Atualmente, algumas pessoas mantêm a tradição e os saberes sobre a benção, como Dona das Neves.

Ao longo da minha trajetória, venho demonstrando interesse sobre esses saberes, inclusive, faço um regaste com as minhas avós, que são benzedoras. Ao compartilhar a história das minhas ancestrais, Dona das Neves me ensinou algumas rezas, que confluíram com o que minha avó Laureci me ensinara. Não vou compartilhar aqui porque faz parte dos segredos que envolvem o campo sagrado da benção e a transmissão de saberes intergeracionais.

Outras estruturas se configuram ao lado do PSF, a associação de moradores de Buriti do Meio, onde ocorre a articulação política da Comunidade; cursos como o Quilombo de Direitos; também o Estação Digital, espaço destinado à informatização dos moradores, assim como acesso à internet, com cursos e capacitações.

Segundo Claudinho (2020), professor quilombola de história e educador social no Projeto Quilombo de Direitos, em 1994, foi fundada a associação, tendo como primeiro presidente o senhor Nicolau Gonçalves de Oliveira, através de orientações dos funcionários da EMATER, que diziam da importância de se organizarem em associação. Essa primeira configuração foi expandindo o número de sócios, com a gestão de Claudionor, conseguindo bastante melhorias para a Comunidade, como energia elétrica e cisternas de abastecimento de água. A atual presidente é Simone, socióloga e professora na escola da Comunidade.

Dona das Neves conta que, em 2003, a Comunidade foi reconhecida e certificada enquanto remanescente de quilombo pela Fundação Cultural Palmares (FCP), e que seu protagonismo foi fundamental. Contudo, dentro das suas diversas funções dentro da Comunidade, ser mãe e os abortos sofridos deixam marcas na sua existência de mulher quilombola.

Nesse ano de 2003 eu quase não viajei, eu estava grávida e sempre as gravidez de alto risco, aí aconteceu que no dia que Cláudio viajou, que chegou com esse certificado, que teve a reunião ali embaixo onde nós fazemos reunião, que não era ali no galpão. Na hora que deu o certificado eu senti um reboliço na barriga e vim embora rápido, correndo, quando cheguei aqui sofri aborto, aqui no quintal (pausa longa) bem senhora já, só cheguei (tom de voz baixo e triste), peguei pus na sacolinha, quando de manhã fui para o hospital. Tava mexendo com muita, com muita coisa, essas coisas geram muita emoção também.

Na região, a Comunidade é conhecida pela produção, distribuição e comercialização de cerâmica e artesanato de barro, que representa um marcador social da diferença, sobretudo pelo papel de destaque das mulheres nas atividades produtivas. E também por seu protagonismo

político, que reivindica seus direitos fundamentais, dentre eles o de ter acesso a uma educação diferenciada, que valorize os saberes ancestrais. É pelas mãos dessas mulheres, que transformam o barro em sobrevivência, que a educação é construída.

4.5 Escola/Território/Parentagem

Em Buriti do Meio, a trajetória de inserção de uma educação escolar formal está diretamente ligada à organização social e aos processos de territorialização, como pode ser notado na fala de Dona das Neves.

As minhas irmãs mais velha foi saindo pra cidade, como se trata, empregar, né? Sair para trabalhar de empregada doméstica, em Montes Claros, Belo Horizonte, e residir em São Paulo. Aí eu fui ficando, a mais nova dentro de casa, pra fazer os trabalhos da casa e aí não tinha como sair, e nós falava ò assim: Neves você não sai não! Você vai ficando, que nós vamos ajudando você. E aí foi ficando. E aí as outras famílias foram tomando essas mesmas atitudes. E aí depois desse tempo foi chegando a escola mais forte, a escola se fortaleceu mais. E aí foi tirando os meninos das fazendas, que trabalhava nas fazendas e foi pondo na escola. (Dona Maria das Neves, 2019).

A escola traz para a Comunidade outras possibilidades de ser, como a permanência no território, rompendo com a lógica histórica de submissão às leis dos grandes proprietários, que expandiram seus territórios com a apropriação das terras alheias. As consequências das expropriações territoriais vão além da diminuição dos lotes hoje ocupados no quilombo, o que “obriga” os jovens, em certa medida, a se submeterem aos empregos nas fazendas dos senhores. Eles migram de forma sazonal para as lavouras ou também “(se) “fixar” nas capitais, contribuindo com a permanência dos mais velhos e crianças ao enviar dinheiro mensalmente para a reprodução social dos que ficaram.

A escola, além “de tirar os meninos da fazenda”, como diz Dona das Neves, trouxe esperança para que os da comunidade fortalecem suas identidades enquanto quilombolas e possam sonhar com o acesso à universidade, ter uma profissão, para que os saberes tradicionais sejam reconhecidos, ensinados, não só no cerne da Comunidade, mas também nos espaços institucionais.

Esse chegar da escola veio pelas mãos de duas meninas quilombolas da Comunidade, Firmina e Eva (a primeira é uma das irmãs mais velhas de Dona das Neves). Elas foram meninas para a fazenda, voltaram mulheres professoras, com a escola, e a educação como possibilidade de transformar, de virar as costas para a fazenda, que sempre explorou seu povo.

Paulo, um dos três filhos de dona Eva Pereira de Souza, nos conta um pouco da trajetória de sua mãe, na inserção da educação escolar para os moradores de Buriti do Meio e circunvizinhança:

Quando ela era moça ela dava aula lá em casa, na Passagem Funda na fazenda, ali pertinho, aqui vizinha. Aí depois ela passou a dar aula. Maria Emília foi para Brasília e ela passou a dar aula aqui, foi dar aula lá em casa. Começou lá na Passagem Funda a noite, era só para adulto. Depois ela passou a dar aula aqui no município, aqui em casa. Aí depois passou a estadual continuou em casa, deu aula há mais de uns 15 anos. [...] Mãe estudou em Brasilinha de Minas, uma vizinha Dona Xiquinha, que era mãe de Maria Inês que dava aula, ela tinha uma casa em Brasília, e ela ficava lá, aí mãe foi para lá. Ficou e estudou lá. Mãe estudou nessa época, depois, mãe estudou em Luislândia. Depois de velha ela estudou lá. (Paulo, 2019).

A entrevista *on-line* que realizei com Tânia, uma das atuais professoras da Comunidade e filha de Dona Firmina, complementa a de Paulo, nos possibilitando entender as relações de poder dentro do território e também no espaço escolar:

Pelo que ela me contava elas começaram a trabalhar na mesma época, só que quando eu nasci ela não teve como conciliar a escola com a família. Aí foi quando ela afastou, depois fundiu uma turma, aí ficou Dona Eva continuando. Nisso Dona Eva teve oportunidade de terminar o quarto ano e ela não teve porque para finalizar o quarto ano tinha que ir para Luislândia e ela comigo pequena não teve como continuar estudando e por isso que ela parou de trabalhar na escola, mas elas iniciaram na mesma época.

Se não me engano ela falava que elas começaram com essa escolinha do Mobral de 73 para 74, foi logo o ano após iniciar as comunidades eclesiais de base houve sim uma espécie de organização para a celebração da palavra, celebração do Culto. Então as pessoas que tinham um pouco de instrução, foram chamados para dar aula para outras pessoas, porque precisava dar aulas e de mais pessoas para montar a equipe do culto para celebrar o culto. Então ela e Dona Eva que trabalhava lá na Passagem Funda. Na verdade Dona Eva morava a família a mãe dela morava lá mais próximo da Passagem Funda, ela estudava lá com a Maria Inês. Dona Maria Inês que ainda é viva, deu aula para as duas, tanto para Dona Eva quanto para a minha mãe. A minha mãe morava lá na casa, trabalhava lá e a noite ela estudava um pouquinho, depois que terminava o serviço, depois que terminava a aula, a Dona Maria Inês ensinava para ela. Então ela quando começou as comunidades eclesiais de base elas duas tinha um pouquinho de instrução. Então ela foi chamada, não sei qual foi o movimento mas sei que a igreja estava junto para fazer a mobilização das comunidades. Aí ela começou a dar aula na casa da minha avó e Dona Eva começou a dar aula na casa da mãe dela que depois passou para casa própria dela também, aí eu acredito que foi de 73 para 74. (Tânia, 2020).

As narrativas mostram que a escola funcionou de forma improvisada na casa de Dona Mariana, mãe de Dona Firmina, que com a maternidade abriu mão do ofício, e também na casa

de Dona Eva, que prosseguiu ensinando até a fundação do prédio atual da escola. Com relação às datas de fundação e mudanças de localização, os meus interlocutores não conseguem uma precisão. Narram as memórias do que viveram em detalhes, de como era o percurso, a sala de aula e as formas de ensinar.

Tentei de diversas formas, ao longo da pesquisa, ter acesso ao PPP, que deve contar outra narrativa sobre a fundação da escola na Comunidade, contudo, esbarrei nas burocracias e na estratégia de silêncios, que dificultou muito a minha pesquisa de campo. Como estratégia de produção de conhecimento dessa tese, traço diálogos com os quilombolas, sobretudo com as professoras e professores.

Figura 23 – Casa Escola de Dona Eva.



Fonte: Acervo da Comunidade Buriti do Meio (2020).

Essa foto é da casa de Dona Eva, onde funcionava a antiga escola, de forma improvisada. Atualmente, seu filho Paulo reside aí com a família e preserva a memória da mãe. A casa

continua como era nos tempos que sua mãe lecionava, as aulas ocorriam no período da tarde para as crianças e à noite para os adultos. Como não havia energia elétrica, para iluminar a sala de aula se utilizava dois lampiões pequenos, a gás, que ao término das aulas era desligado. Os estudantes se locomoviam a pé, com candeias com pavio de algodão, movidas a querosene e/ou azeite de mamona de produção própria, o que iluminava os caminhos nas idas e voltas para a escola.

Paulo, que também foi aluno de sua mãe no primeiro e segundo anos do Ensino Fundamental, teve que se deslocar a pé para Luislândia para cursar o terceiro e o quarto anos do Ensino Fundamental, uma realidade de muitas crianças da Comunidade naquele tempo. De forma bastante afetiva, ele me contou um pouco de como eram as divisões da sala aula em sua casa e momentos de lazer durante o recreio.

Tinha um quarto do meio e a sala, aí teve que derrubar para ficar uma sala só, no outro quarto tinha a porta. Derrubou a parede do meio, ficou duas salas, deixou só a porta no meio, aí eles não ficavam misturados, porque tinha a porta. Os outros estudava de lá e os outros de cá, aí fechava a porta. Ninguém atrapalhava ninguém. Ela ficava numa sala e na outra. Ela ia para outra e passava os exercício para escrever e resolver, ela corrigia no caderno de todo dia, todo dia ela corrigia, todo dia ela corrigia a tarefa um a um. O que não fazia ou não sabia fazer direito ela chamava e explicava depois que ela corrigia de todo mundo: — ó fulano você errou isso e isso aqui. E explicava era o meio mais fácil da pessoa aprender né, eu acho que sim, hoje é diferente demais, totalmente. (Paulo, 2019).

Durante a entrevista, fiquei bastante interessada sobre como Dona Eva ensinava, quais recursos e práticas pedagógicas ela utilizava e se ainda havia resquícios dessas práticas nos dias atuais, já que muitos dos atuais professores do quilombo foram alfabetizados por ela. Nas cartas que xs professorxs quilombolas escrevem, contando sobre os processos de escolarização, a memória de Dona Eva é sempre presente.

De primeira tinha os livros para nós estudar, tinha que estudar o livro, tomava leitura, passava os exercícios no quadro para nós copiar, fazia aquelas contas; contas de mais de menos, dividir, ensinava a tabuada, perguntava: “hoje é a tabuada”. Começava de mais, aí aqueles que estudavam o segundo ano aí era de mais, ia aumentando. Tinha o dia marcado dela tomar a tabuada da gente, toda semana. Aí dava as tabuadas para gente, estudava a tabuada, e quando ela ia perguntar a tabuada, tomava da gente, não podia ficar com a tabuada não, tomava da gente para ver se a gente estava sabendo mesmo, aí a gente respondia, o que não respondia ela mandava outro aluno sabia, aí ela mandava ele perguntar, mas na hora que tá perguntando um tinha que ser só aquele, não tinha esse negócio do outro tá respondendo não. Ficar cochichando não, ela não gostava. Aí passava as contas, de primeiro nós falava não era tarefa não, era o dever de casa. Aí passava a tarefa para gente, que era o dever de casa

que antigamente falava. Aí a gente fazia, no outro dia tinha que levar, aí ela ia corrigir tudo, tudo, tudo, tudo. Depois que ela corrigia tudo que ela começava a dar aula.

E era isso mesmo, fazia isso mesmo. Ah! primeiro ela para começar a aula tinha que rezar o pai nosso, o Hino Nacional cantava na hora de ir embora da escola, todo o dia, todo o dia, eu sabia de cor, um cado de colegas também sabia, e a pose de ficar era empezinho com a mão aqui, se não ficasse ela chamava a atenção direto. Eu acho que antigamente era até mais assim, sei lá. Hoje evoluiu muito, mas acho que os alunos de antigamente tinha mais vocação, mais vontade de aprender, ia mais na escola, na aula assim, tinha interesse de aprender mesmo, hoje não, menino vem para cá para escola, chega aqui fica bagunçando, brincando. E lá não.

E de primeiro também tinha, uma régua, uma palmatória. Ela punha de castigo, ou então, dava: — Ó, eu vou pegar a palmatória para poder dar uma palmadinha na mão. O menino já ficava com medo. Ela falava uma coisa, batia na mesa assim, os alunos já ficaram meio assustados e era assim [conta com humor]. (Paulo, 2019).

Em minhas observações em sala de aula, percebo nas atuais professoras traços de Dona Eva, como o respeito e a autoridade dos professores quilombolas, o hábito de rezar antes do início das aulas, a forma de dividir o quadro em três partes, e o tomar a tabuada, o hábito de corrigir os cadernos antes das aulas.

Esse jeito de ensinar de Dona Eva reflete também a proposta educacional da época. Apesar de fazer algumas rupturas, ela seguia as diretrizes do MOBREAL, um investimento massivo do período da Ditadura Militar, disseminado por todo o Brasil. Trazia os ideais de moral e civilidade, um nacionalismo forjado. Então, quando Paulo diz que tinham que cantar o Hino Nacional, do uso da palmatória, todas essas práticas refletem as práticas pedagógicas daquela época.

Dona Eva encerrou sua trajetória de professora quando a escola mudou para a sede atual. Como já não tinha interesse em continuar estudando e fazer o magistério para lecionar na nova escola, optou em trabalhar como serviçal e deixar a oportunidade para os mais jovens, pois já estava cansada da jornada intensa de trabalho dedicada a ensinar o seu povo. Paulo conta um pouco sobre os últimos anos de trabalho de sua mãe:

Parece que foi, aí mãe não quis dá aula mais não. Ela trabalhou de serviçal pouco tempo e aposentou e viveu do aposento. Mas, muita gente assim mais velho, pode perguntar eles, fala que aprendeu com mãe. Das Neves, Comadre Lúcia de Tia Venância, Tono de Jovita, o Marido de Tia Virge que é Zé estudou foi lá. Ainda tem muita gente que agradece, aprendi com Dona Eva e aprendi foi muito. (Paulo, 2019).

As primeiras professoras, Dona Eva e Firmina, são exemplos dessa relação de trabalho complexa com os fazendeiros, envolvidas nas promessas de estudar na casa dos fazendeiros da

Passagem Funda, mas que na prática trabalhavam o dia todo. À noite, quando sobrava algum tempo, eram alfabetizadas por Maria Amélia, neta do fazendeiro. É necessária uma genealogia das terras, porque não dá para falar de educação sem falar de luta territorial, de terra e de territorialidades.

Ao interseccionar as histórias de vida das primeiras professoras com as das atuais, chegamos no vínculo pelo parentesco e na memória afetiva dos que foram alunos delas e se tornaram professoras.

As trajetórias de vida confluindo com as genealogias apontam para um caminho que vem sendo trilhado há muito tempo. Os passos vêm de longe e a educação vem de mãos dadas, como uma criança que dá seus primeiros passos. Os desafios são inúmeros até se chegar à Educação Escolar Quilombola idealizada pelos quilombolas. O movimento Quilombola como Educador me ensina que a educação escolar se constrói no cotidiano, em uma via de mão dupla, da comunidade para escola, da escola para comunidade, e na vida em Buriti do Meio e suas relações com outros quilombos, estaduais e nacionais.

Ao conversar com as pessoas da Comunidade, percebo a presença dos descendentes de Eusébio e Manoela (Tânia, Mariana, Maria Cássia, Flávia), que constroem uma educação diferenciada, e dos descendentes de José Mendes e Xiquinha (Érica), da Passagem Funda, e chego à raiz do conflito pelo poder no espaço da escola.

Faz-se necessário um estudo sobre a origem do tronco familiar que deu origem aos troncos atuais. É sempre válido lembrar que antes da chegada de Eusébio Gramacho havia os moradores nativos do que hoje se configura como o território de Buriti do Meio. Ao longo do processo histórico, eles foram se casando com os descendentes de Eusébio e configurando a parentagem atual.

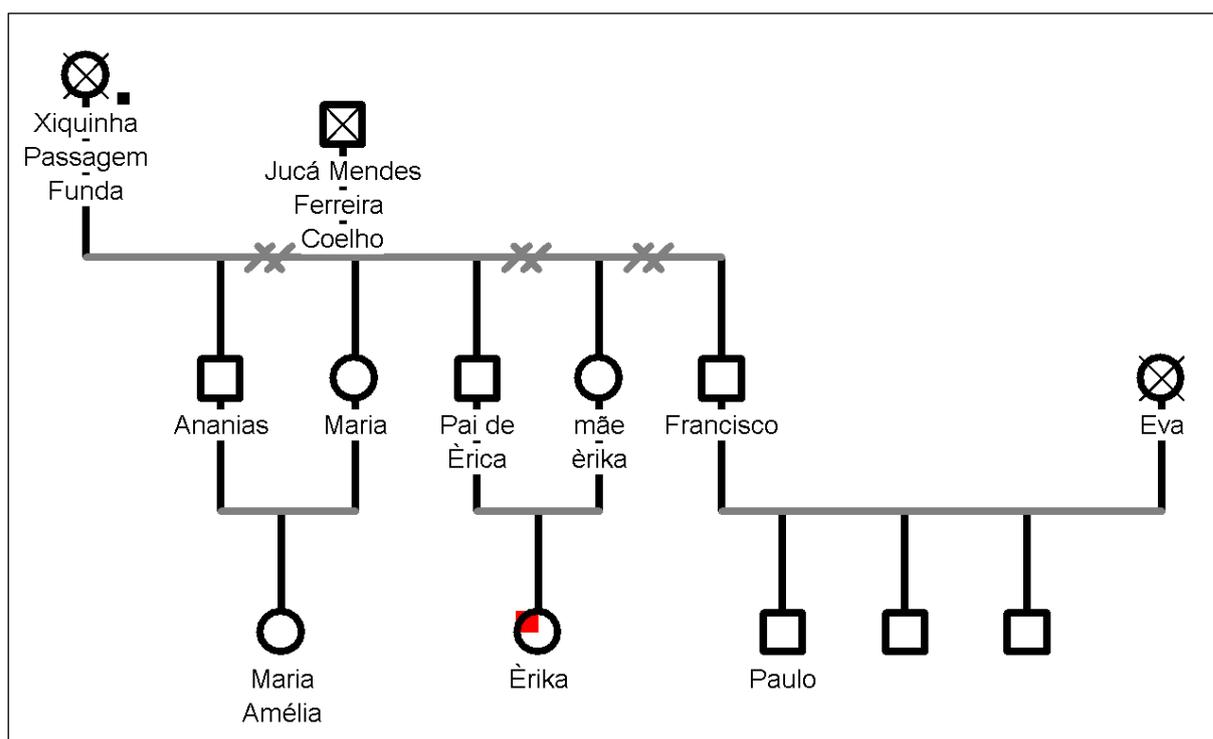
A história aqui da comunidade que nós temos é a história de Eusébio junto com a Dona Manoela que teve os nove filhos, comprou a terra junto com o José Mendes (o Juca Mendes) e a Francisca que é a Xiquinha da Passagem Funda que eles falam, só que esse casal de lá não tinha filhos, os dois casais compraram a terra juntos. (Anônimo, 2019).¹⁴

Então, temos as narrativas sobre Jucá Mendes e Xiquinha, da Passagem Funda, considerados fazendeiros pelos os moradores de Buriti do Meio. O casal não podia ter filhos, então trouxe duas crianças “do outro lado do rio”, da Comunidade Retiro, Ananias e Maria.

¹⁴ A pessoa que forneceu este relato pediu para que não fosse revelada sua identidade, por medo de represália no espaço escolar.

Quando cresceram, geraram Maria Amélia de filha, a que alfabetizou Eva e Firmina. Com esse casamento, Dona Xiquinha trouxe uma menina negra do outro lado do rio, que depois de alguns anos se casou com o outro filho adotivo do casal, e tiveram Érica como filha. Criaram também seu Francisco, que ajudava na fazenda, e que com o passar dos anos casou-se com Eva. Esse casal adotava as crianças para ajudar na lida da fazenda.

Figura 24 – Genealogias.



Fonte: A autora (2019).

A genealogia da sua família toca diretamente na genealogia da escola/Comunidade. Por exemplo, o terreno que a escola ocupa foi doado pelo fazendeiro Ananias. É recorrente em comunidades quilombolas os fazendeiros realizarem “doações”, como em Terra Dura, em que o fazendeiro doou os materiais e exigiu que a escola levasse o nome do seu sobrinho deputado, como uma materialização do poder familiar na localidade. Em Buriti do Meio, o processo de nomeação segue essa linha, de mostrar o poder a partir do ato de nominar. A escola leva o nome da fazenda do proprietário que doou algo para a construção da escola.

É assim o pai de Érica é filho de um fazendeiro que morava ao lado da Fazenda Passagem Funda, aí o pai dele, que foi criado junto com o pai de Dona Maria Inês no caso o avô de Érica, foi criado junto com seu Ananias. (Anônimo, 2019).

Por mais que os professores quilombolas pensem em outras possibilidades de nomes isso ainda não foi viabilizado; há forças que operam de forma silenciosa para que a referência à fazenda persista.

As escolas no Brasil têm um péssimo histórico de carregar o nome dos agentes coloniais. Nos quilombos a situação não é diferente, uma parte significativa leva o nome dos seus algozes. Isso reflete a relação de poder e a força política colonial que opera nos espaços escolares.

Ao analisarmos o nome da Escola Estadual da Fazenda Passagem Funda, notaremos que o termo “fazenda” reforça a presença colonial naquele território, apagando a luta quilombola e os regimes de produção de conhecimento, e silenciando a existência ancestral.

Em conversa com Claudinho (2019) sobre o processo de nomeação da escola, ele conta da sua indignação de a escola ter o nome de quem escravizou seus antepassados:

Então, é Escola Estadual da Fazenda Passagem Funda. Nós da Comunidade queríamos colocar um nome que tivesse alguma coisa a ver com quilombola. Não tem nada a ver esse negócio de Fazenda Passagem Funda. Para isso tem que mexer no CNPJ, tem que partir da gestão da escola, conversar com a SRE e a SRE encaminhar essa demanda, justamente por causa disso. A Fazenda Passagem Funda é até um pessoal de Ananias, era na época né, o povo daqui trabalhava lá como escravo mesmo. Nessa Cartografia social que a gente foi fazer a gente até passou lá, na fazenda Buriti que tem, lá o povo conta que tinha um engenho que o povo daqui trabalhou, um engenho velho lá que trabalhava fazendo farinha, isso na fazenda Buriti. E essa fazenda passagem funda é lá perto também, e o povo daqui trabalhou muito lá em condições precárias. Não depois, isso é bem no passado, no início não tinha nenhum serviço, igual eu te falei essa cerca de pedra eles falam que foi o pessoal daqui que fizeram. E a escola levou esse nome de Passagem Funda. Fica parecendo que a escola é dessa fazenda Passagem Funda, nada a ver, por isso que nós queremos mudar isso.

O povo daquela Comunidade vem lutando para que a escola deixe de ser “no quilombo” e passe a ser “do quilombo”, com nomes que tragam a representatividade para a Comunidade, de pessoas que são importantes para a memória coletiva.

Em conversas nossas, nós pensamos em colocar Eusébio Gramacho, Escola Estadual Euzébio Gramacho ou Escola Estadual Quilombola Buriti do Meio também é legal ou o nome da primeira professora a Dona Eva, ela foi a primeira, que deu aula lá na casa dela, ainda tem fotos, ainda existe lá esse lugar que ela dava aula. Aí nós pensamos em mudar, nós não pensamos assim já em um nome específico, mas ficou de sentar a comunidade e escolher. É um desses ou esse Eusébio Gramacho ou o nome da Escola do Buriti do Meio, aliás Escola Quilombola Buriti do Meio, Eva o nome dela completo. (Claudinho, 2019).

4.6 A gestão escolar

Em Buriti do Meio, assim como em diversas escolas presentes nos territórios quilombolas, a gestão escolar é um agente colonial, em defesa da educação tradicionalista, que gera bastante empecilhos para a consolidação de uma prática pedagógica contra-colonial e uma educação emancipadora.

Givânia Maria da Silva (2020), em uma das suas *lives* sobre a questão da educação formal nos quilombos, apresenta um levantamento sobre práticas pedagógicas inovadoras, em parceria com o grupo de trabalho sobre educação do CONAC. Neste estudo, diagnostica que a escola ainda é um corpo estranho no território. Notou-se que as melhores práticas pedagógicas vêm de ações dos movimentos sociais, que articulam gestão e participação comunitária. É preciso pensar a Educação Escolar Quilombola de forma territorializada, tendo como ponto de partida os saberes quilombolas, distintos em cada território, para depois enxergar o mundo externo.

Ou seja, temos um sistema educacional perverso, onde a gestão escolar, em muitos casos, exerce a personificação do agente colonial, com inúmeros discursos burocráticos e estáticos de rendimentos, índices, testes e ENEM, para justificar um currículo descontextualizado, e materiais didáticos que não refletem os sujeitos quilombolas.

Na tentativa de acentuar essas discrepâncias no âmbito escolar, em Minas Gerais foi criada a Resolução SEE n.º 3.677, de 05 de janeiro de 2018, que produz prerrogativa para a criação da categoria “professor quilombola” enquanto um grupo preferencial nos editais de contratação nas escolas quilombolas; e também a Resolução SEE n.º 2.945, de março de 2016, que estabelece normas para a escolha de servidores para os cargos de direção e vice- direção (na linguagem dos professores, preferencialmente, a categoria “gestor escolar quilombola”). Contudo, mesmo com esse aporte jurídico, em muitos territórios isso não ocorre. Como muitos dizem nos quilombos, não é a falta de legislação sobre a questão que impossibilita de chegar lá, mas os arranjos políticos internos, que criam ressonância com a Comunidade, as leis se tornando letra morta.

Um exemplo de que a resolução, que dá preferência aos gestores quilombolas, se torna inviável, de acordo com os meandros políticos, está em Buriti do Meio. A atual diretora, não-quilombola, está no cargo de gestão há 9 anos consecutivos, dos quais 25 anos lotada na escola.

Relembro que a primeira “escola” da Comunidade funcionava na casa de uma moradora, Dona Eva, vinculada ao município de Lapa do Espírito Santo. Em 1993, a escola deixa de ser anexo e passa a ter sede própria, pertencendo à Comunidade. Percebo, ao tentar remontar a

história das gestões anteriores, um apagamento nas narrativas; a memória coletiva chega a Dona Eva e salta para a atual diretora.

Encontrei certa resistência da diretora para acessar a fundo os documentos da escola; a estratégia usada pela gestão era o silêncio e o vácuo. Eu, por muitos dias, fui à escola assistir às aulas. Cheguei pelas mãos da associação quilombola e das professoras; encontrei as portas abertas das salas de aula, mas as portas da gestão se mantiveram fechadas até o final da pesquisa. Como disse em vários momentos, não tive acesso ao projeto político-pedagógico, um documento que deve ser disponibilizado publicamente, e de fácil acesso.

É impossível visitar a escola e não questionar tantos anos de mandato, e ausência de direção quilombola, já que uma das primeiras resoluções da Educação Escolar Quilombola trata da gestão escolar. Não se trata aqui de algo pessoal, contra ou a favor da direção ou professorxs quilombolas, mas tal fato merece ser problematizado, partindo da prerrogativa de que em uma sociedade “democrática” (com todas as aspás possíveis) a troca de poderes é essencial.

Ao pensarmos em uma escola num território quilombola, que em tese deveria possibilitar uma educação diferenciada, o monopólio do poder traz algumas barreiras à sua concretização. A diretora aproveitou do prestígio social que tem, por ser da família dos fazendeiros que “doaram” o terreno para a construção da escola, a seu favor, para as reeleições. Também é comum o discurso de benfeitora, que se dedica ao povo da Comunidade, e da falta (antes das resoluções) de professores quilombolas aptos a assumir o cargo, jogando a todo instante com a ideia da falta de capacidade dos professores gerirem a própria escola.

Faz-se necessário reconhecer a importância do seu trabalho para a ampliação da oferta de turmas na escola, que hoje vão dos anos iniciais do Ensino Fundamental ao EJA (Educação de Jovens e Adultos), e dos processos de formação, já que todos os atuais professores quilombolas foram seus alunos.

No entanto, quando vamos para as práticas pedagógicas e a aplicação das diretrizes escolares quilombolas, não há cobranças, ou melhor, uma proposição por parte da gestão de que os professores trabalhem com a educação contextualizada, que levem em conta os saberes da Comunidade. Essa preocupação com uma educação diferenciada aparece de forma pulverizada em um currículo tradicionalista, e em ações pontuais, como na festa da Abolição da Escravatura e no mês da Consciência Negra. Outra questão, que gera muito conflito, é sobre as oficinas da modalidade de tempo integral. Muitas delas poderiam ser trabalhadas pelos professores quilombolas, inserindo os conhecimentos da Comunidade, mas são escolhidos professores “de fora”, descontextualizando com a realidade local. E quem regulamenta essas escolhas é a própria gestão escolar.

A supervisora é outra figura na escola que não entende sobre as questões quilombolas e só propõe metodologias descontextualizadas. Em muitos casos, não consegue ouvir e aprender com as práticas pedagógicas antirracistas, apresentadas pelas professoras quilombolas.

Quero contar de um intercâmbio pedagógico entre os quilombolas e a escola família agrícola de Januária, promovido pelo projeto Quilombo de Direitos. Eu, juntamente com o corpo escolar, me desloquei até Januária em um dos ônibus que realiza o transporte escolar. Ao chegar na EFA fomos recebidos de forma calorosa pela direção e alunos que lá estavam. Eles montaram uma mesa de café da manhã e mística de boas-vindas, no centro a bandeira do Brasil e sobre ela enxadas, livros e a produção local de alimentos.

Dividimo-nos em grupos para conhecer a organização da Escola Família Agrícola, que é autossuficiente na produção de alimentos, água, energia e gás natural, basicamente não gastando com nada advindo de fora. Uma proposta inovadora, que os professores quilombolas gostaram muito de conhecer. Levaram consigo a vontade de construir um biodigestor na Comunidade e inserir o modelo de horta PAES na escola.

Depois de conhecer a escola e as práticas agrícolas, houve o momento de apresentação do projeto político-pedagógico da escola, que tem como alicerce a pedagogia da alternância, com o tempo da escola e o tempo da comunidade. Dentro dessa proposta, os alunos desenvolvem projetos de melhoria das suas comunidades.

Como forma de iniciar o debate, a coordenadora Meire propôs a leitura da crônica de Rubem Alves “Há escolas que são gaiolas, há escolas que são asas”. Os participantes foram divididos em agrupamentos, professores quilombolas, de ciências, de humanidades e línguas. Acompanhei um pouco cada discussão. Apesar do esforço dos professores em não expor a direção da escola, com as falas chegamos ao denominador de que a Escola Estadual da Fazenda Passagem Funda não tem práticas pedagógicas diferenciadas e não segue a Resolução, que não há capacitação dos professores para tanto, nem uma proposta por parte da direção, de modo que o que acontece são práticas isoladas por parte das professoras quilombolas.

A diretora ficou bastante chateada, visível em seu semblante, sentindo que todos os seus esforços não eram reconhecidos, acentuando um clima tenso ao final do evento. O silenciamento prevaleceu no ônibus e prevalece em vários momentos dessa pesquisa. Os professores têm receio de dizer muitas coisas e sofrer retaliações. É por meio da observação que consigo captar o indizível, e compreender que a escola só será, de fato, quilombola, quando tiver uma gestão integral da Comunidade, que pense como quilombola e insira no espaço escolar os modos próprios de ensino e aprendizagem em diálogo com os mais velhos.

4.7 A eleição para a diretoria da escola

2019 foi ano de eleições para a direção escolar. As especulações que surgiram nos corredores da escola era que a atual diretora (quase “vitalícia”) iria se candidatar novamente. Alguns achavam que, dessa vez, seria seu filho, que também é professor na escola, dando continuidade à “dinastia” da mãe, como se por direito fosse. A escola, como uma extensão da Casa Grande, do legado dos antepassados fazendeiros, que por muitos anos exploraram as pessoas do Buriti do Meio, e se perpetua de forma camuflada, com os locais de poder para si.

Contudo, parece que o jovem não foi aprovado no processo de Certificação Ocupacional de Diretor de Escola Estadual, avaliação que o habilitam para o cargo. Nenhum dos professorxs quilombolas também não obtiveram aprovação. o que abre indagações se repetirá o cenário de sempre: Quem estaria apto, então? Ela, mais uma vez, concorrerá às eleições, sem nenhuma chapa adversária? Convidaria novamente uma professora quilombola para ser vice, e mostrar que quer uma educação diferenciada (apenas) no plano performativo?

Quase que aconteceu dessa forma mesmo, mas o Resolução SEE nº 2945, de 18 de março de 2016, que assegura ao servidor quilombola, da comunidade, que trabalha na escola, o direito a se candidatar, exclui a prerrogativa de ser aprovado no exame para a gestão escolar tornando aptos todos os professorxs quilombolas que estão na escola há mais de dois anos.

Dessa forma, Dandara¹⁵ montou uma chapa com uma professora não-quilombola, Luíza é efetiva na escola (empossada no concurso de 2018). Ela é tida como aliada dos professores quilombolas, por se dedicar a construção de uma educação diferenciada, que leve em conta os anseios da coletividade, sendo uma das poucas a falar nos locais públicos das ausências na escola.

Dandara é dessas mulheres quilombolas que com seu jeito sereno, constrói contrapontos no espaço escolar. Traz a força comunitária para a sala de aula, em sua voz ecoa a força das mulheres da sua família. Dandara, nos conta os motivos que a levaram a se candidatar a direção. Bem-vinda, Dandara! Esta tese é nossa.

Boa Tarde Fran, o que me fez candidatar é mesmo em relação à questão que, só uma vez que saiu a oportunidade da Resolução quilombola, onde prioriza de preferência ser um professor quilombola, que mora no quilombo, então isso foi uma das primeiras coisas e outra é pela oportunidade também, de que como pede para gente está trabalhando a educação escolar quilombola, eu acredito que se eu tivesse ganhado a campanha, eu acredito que eu ia está mais

¹⁵ Os nomes que utilizo nesta seção são fictícios, para não expor meus parceiros de diálogo e evitar de perseguições no espaço escolar.

interessada em está trabalhando a educação diferenciada, trabalhando mesmo a realidade, porque você pode estar por perto aqui fazendo a pesquisa, você acompanhou você vê que não tem muito essa cobrança, o professor que quer trabalhar ele trabalha. O professor que não quer ele trabalha uma educação igualitária. Porque isso não vem cobrança da direção. Porque a direção está à frente, então os professores vêm seguindo, muitos só seguem ordens eles não têm iniciativa, então para eles é bom tá folgados. Eu vou trabalhar igualitária. Ninguém quer ter mais trabalho, um trabalhinho a mais, para estar trabalhando a educação escolar quilombola, porque tem que tirar um tempinho a mais, ter dedicação, se dedicar mais. Isso foi uma das questões que me motivou e também o ser quilombola e ter a oportunidade de ser professor e dentro da escola. Por que não é de ser só um professor dentro da comunidade que ele pode concorrer, tem que tá com as resoluções que sempre veio da eleição de diretor, vem pedindo para ser um professor que atua dentro da escola.

A chapa da professora quilombola não foi eleita, afinal, a diretora está há anos no poder, e tem a máquina na mão, realizando jogos de poder subliminarmente. Se, antes, o argumento para sua permanência no cargo era a falta de pessoas da comunidade aptas e com interesse em assumir a gestão, agora, o discurso sofreu mutações, passando a ser estruturado na ideia de pouca competência dos professores quilombolas.

Mesmo perdendo as eleições, os professores seguem confiantes, pois a atual gestora está na eminência de se aposentar, sendo bem provável que esse seja o seu último mandato. Enquanto isso, os professores seguem se preparando e se fortalecendo para as próximas eleições.

4.8 Cartas dxs professorxs para a antropóloga

Ao longo desta tese, alguns textos são em formas de cartas, das professoras quilombolas para mim contando as suas trajetórias escolares, o gênero textual carta foi uma forma que encontramos de respeitar as autorias dos professores quilombolas e das crianças dentro do texto.

Nessa seção trago as cartas dos professores quilombolas contando um pouco sobre como foram os processos de escolarização, escolhemos o gênero textual carta, pois ao longo da tese vamos debater as cartas como uma prática pedagógica contra-colonial. Como o trabalho de campo presencial foi afetado pela pandemia da COVID-19, e faltava peças nesse remontar a educação escolar em Buriti do Meio, continue os diálogos com xs professorxs quilombolas nos espaços virtuais. Conversamos sobre os seus processos de escolarização, me responderam em cartas, que escreviam e liam, em alguns momentos sentem se mais seguros com a escrita do que com a fala, como diz Flávia em uma das nossas conversas, “não somos ainda totalmente livres para falar”, compreendo, respeito.

A escrita de si presente nas linhas a seguir contam sobre as superações e esforços individuais e coletivos, para transpor as barreiras da exclusão social e educacional construída e reafirmada ao longo dos anos. O conteúdo das cartas reflete uma narrativa presente em outros quilombos ao abordar as questões que permeiam a educação no espaço rural racializado; como grupos de crianças caminhando por quilômetros para chegar na escola, da falta de escolas nos territórios, do racismo epistêmico nas escolas que recebem os quilombolas. Traz também a memória da primeira professora quilombola exemplo em que se espelham. A seção a seguir é um compilado das cartas que recebi durante o confinamento. Opto em não fazer intervenções textuais diretas, para que possamos ouvir as vozes dos professores quilombolas e as suas ressonâncias em quem lê.

Buriti do Meio, junho de 2020.

Aos sete anos de idade, comecei a minha trajetória na vida escolar. Comecei nessa idade porque naquela época na comunidade não existia o pré-escolar. Já começava no primeiro ano do fundamental. A escola a qual estudava era em uma residência cedida por uma moradora da comunidade, a senhora Dona Eva Pereira de Souza e o Senhor Francisco.

Eu ia com a minha irmã Maria Cássia e Manoel Luiz, todos os dias a pé, que ficavam a distância de uns 2 km. Atravessamos uma grotta, subia e descia a ladeira. Naquela época a minha mochila era a embalagem de arroz. Mas com a esperança de aprender a ler e escrever. As minhas professoras do primeiro ao quarto ano foram, Elizabete, Luzinete, Terezinha, Erica e Maria de Jesus e Ivanete Maria Aparecida, naquela época existia formatura do 4º ano, me formei na escola que saindo da casa de Dona Eva, em 1994 foi construída uma pequena escola. E dali fui dá continuidade aos meus estudos a partir do 5º ano na Vila do Morro, que fica uns 13km distante da comunidade. Levantava às 3 horas da manhã para me arrumar e pegar o ônibus. Muitas vezes fiquei semanas sem estudar porque o ônibus faltava e às vezes também, quebrava em estradas. Mas, a determinação era tanta que não desanimava, muitas dificuldades surgiram, na família, na área financeira, mas, nunca faltaram incentivo, diálogo e apoio dos meus pais em seguir em frente.

Em 2005 conclui o ensino médio, mas não tinha expectativa e nem pensava em fazer uma faculdade. Porque achava que não podia pagar, e nunca achei ninguém que me informasse como fazer um vestibular. Em 2011, após meu casamento em uma conversa com meu esposo Wendell ele me conscientizou que seria possível tentar fazer uma faculdade na UNOPAR em São Francisco, virtual, 1 vez por semana. E assim comecei com muita dificuldade, chuva, falta de transporte, falta de dinheiro, que às vezes faltou até para o lanche. Mas, consegui. Em 2015 me formei em pedagogia. O que me levou a fazer um curso na área da educação, porque acho que o dom de ensinar é maravilhoso e é ensinando que a gente transforma o homem para o mundo e ensinando que aprendemos e enriquece nosso conhecimento. (Flávia, 2020). [Transcrição de carta lida e recebida via mensagem de áudio do WhatsApp].

Figura 25 – Memórias de infância na escola.



Fonte: arquivo pessoal da professora Maria Cássia – digitalizado pela autora em 2020.

Buriti do Meio, junho de 2020.

Meu nome é Maria Cássia Gonçalves Souza, sou filha de Maria das Neves Francisca Gonçalves Souza e José Ferreira de Souza, tenho 06 irmãos. Quando comecei a estudar, os meus primeiros estudos foi numa escola de pau a pique. Não tinha mesa nem cadeira suficiente.

A Dona da escola era Dona Eva, depois passei a estudar na escola Estadual da Fazenda Passagem Funda. Não era uma escola qualificada, mas foi uma infância boa. Chegava na escola eu e os colegas íamos ajudar uma única serviçal Dona Eva Pereira de Souza, a mesma sendo professora acender a trempe para fazer o nosso lanche, mas tudo isso era diversão.

Tive minhas professoras Érica que hoje é a diretora e Lusinete¹⁶, que foi onde estudei as séries iniciais. Como na comunidade só tinha o ensino fundamental tive de ir estudar na Vila do Moro o ensino médio, ficou mais difícil, faltava muito na aula por falta de transporte, depois minha mãe sentiu uma dor na perna tive que ficar mais perto dela, não podia sair de casa todos os dias. Tive que estudar pelo Telecurso, ou seja, on-line, que foi nele que me formei no ensino Médio.

A vida na comunidade sempre foi difícil por falta de emprego, mas meus pais sempre me deram conselhos para estudar, o nosso meio de sobrevivência era o artesanato em argila, que foi o sustento para nossa família. Então foi aonde eu trabalhava e sempre ajudei meus pais no sustento de casa, senti amor pelo trabalho e pensei em ter mais conhecimentos.

Meu primeiro trabalho foi no MOVA Brasil, trabalho com Jovens e adultos em 2011, não tinha dinheiro suficiente, mas dava para começar. Como meus pais nunca deixava nós sair de casa, então achei melhor estudar na UNOPAR. Comecei a faculdade, estudava uma vez por semana, ou seja, online, mas nessa época em 2013 já trabalhava na educação infantil.

Saía às 17 horas para entrar na escola às 19 horas. Minha vida foi sempre corrida. Depois trabalhei em um projeto na escola com música, trabalhei na Cáritas com crianças, jovens e adolescentes. Então esse foi o fato de escolher pedagogia, pois amo o que eu faço, que é trabalhar com crianças, pois serão os futuros. E assim, finalizei meus estudos, mas mesmo antes de ser graduada nunca fiquei desempregada, sempre corri atrás dos meus objetivos.

Hoje com a prioridade da resolução quilombola sou da comunidade e trabalho na mesma escola, é um orgulho trabalhar com algumas pessoas que já foram meus mestres.

Antigamente nós não tínhamos transporte escolar e além disso muito longe até a escola, então sempre costumo ter uma roda de conversa com os alunos das histórias de vida, até falo para *eles darem mais valor nos estudos*. Sempre costumo atualizar minha profissão e a vivência dos alunos não somente na sala de aula, mas também fora dela. O mais gratificante de ser professor é poder contribuir com o aprendizado de cada aluno individualmente e também com o grupo. Perceber que eles realmente aprendem aquilo que eu ensino. (Maria Cássia, 2020). [Transcrição de carta lida e recebida via mensagem de áudio do WhatsApp].

¹⁶ A foto acima é da Maria Cássia quando criança em sua formatura de 4ª série, junto à professora Lusinete.

Buriti do Meio, julho de 2020.

Meu nome é Bruno Pereira da Costa, sou quilombola da comunidade quilombola Buriti do Meio, município de São Francisco, Norte de Minas Gerais.

Então, iniciei minha trajetória de ensino e comecei a estudar no primeiro ano do ensino infantil em 2001 aqui na escola da comunidade mesmo, Escola Estadual da Fazenda Passagem Funda, estudei do primeiro ao quarto ano aqui na minha comunidade, em 2005 eu passei para o quinto ano. Como não tinha do 5º ano e ensino médio aqui na nossa escola eu tive que tá matriculando em outra escola mais próxima, que foi a Escola Estadual Leopídio Fonseca do Distrito de Vila do Morro. Então estudei do quinto, sexto, sétimo e oitavo ano na Vila do Morro, quando em 2009 surgiu a oportunidade de nós está retornando para nossa comunidade escolar, onde nossa escola foi agraciada, contemplada com Ensino Fundamental II, que é do quinto, sexto, oitavo e nono ano, né então retornei para a minha comunidade e conclui esse ciclo aqui na nossa comunidade.

Quando conclui o nono ano, aqui na nossa escola não tinha o ensino médio, nós teríamos que tornar sair da nossa escola e matricular em outra escola, só que conseqüentemente a diretora conseguiu junto a secretária o ensino médio para a nossa escola, não precisou mais de nós estarmos saindo da nossa escola, então tínhamos o ensino médio na nossa comunidade, então foi um grande avanço, foi de grande valia para todos nós essa chegada do ensino médio, onde podermos juntos concluir, finalizar o ensino médio mesmo, na nossa comunidade, então formei terceiro ano do ensino médio em 2013 mesmo. Eu fiz a prova do Enem e meu sonho desde mais novo era ser professor e vi a oportunidade de está ingressando na faculdade, uma vez que estava reabrindo a primeira turma de Educação Física, em São Francisco, pela UNOPAR, consegui tá ingressando na faculdade com toda dificuldade, indo de carona porque não tinha transporte próprio para estar indo e comecei em 2014, e conclui em 2013 o ensino médio, e iniciei em 2014, então, foi quatro anos de luta, quatro anos de superação, com muita dificuldade, consegui está concluindo minha faculdade em 2018, então foi de grande valia e está sendo de grande valia está dentro da educação uma vez que em 2014, no início da minha faculdade já, houve a possibilidade de tirar o CATE e já houve a oportunidade de eu já concorrer a aula, aqui mesmo na minha comunidade, na minha escola, consegui as aulas e foi uma licença de um professor na área de educação física, consegui pegar as aulas e trabalhei um ano na licença desse professor, então já iniciei o curso praticamente trabalhando Graças à Deus.

Então, Deus muito bom comigo e sempre está andando junto comigo abençoando minha trajetória, então nesse período de 2015 eu não trabalhei, 2016 consegui trabalhar peguei uma licença de outro professor e 2017 com outro período de outra licença de outro professor numa escola vizinha na Escola Ademar Cangussu, na Vila do Pau de Sebo, Lapa do Espírito Santo.

Em 2018 fui atendido pela resolução, concorrendo apenas com professores quilombolas e tive a possibilidade de pegar em primeiro da lista pela ordem da declaração quilombola, esse ano trabalhei na comunidade, na minha Escola Passagem Funda, em todos os turnos, dois, que seja do mais pequenininhos até ensino médio e EJA, então trabalho com todas as turmas. Um ano de grande ensinamento tanto para mim que estava praticamente recém formado, iniciando essa trajetória, porque nunca tinha conseguido pegar, trabalhar um ano inteiro em escola, então esse foi o primeiro ano que eu consegui, trabalhar completamente, e tive a possibilidade de trabalhar, ter a experiência de trabalhar com os anos iniciais do fundamental, anos finais do fundamental e ensino médio e uma turma do EJA, foi uma turma que motivou muito, com

exemplos de superação deles puder ter mais força de estar fazendo trabalho com mais amor e mais dedicação.

Então, vou falar sobre os desafios, um dos desafios nesse período, nessa trajetória minha, foi no período que tínhamos de estar saindo da nossa comunidade para estar indo para escola vizinha, tínhamos que acordar 5 horas da manhã, fazer a higiene pessoal, tomar o café, se tivesse alguma coisa para comer comia, se não tivesse tinha que ir, ia assim mesmo e pegava o ônibus às 6:00, 6:20, isso a gente tava com o ônibus lotado de alunos, na nossa comunidade e ir baldeando, ia passando nas comunidades circunvizinhas para ir pegando os outros alunos dessas comunidades, então nós íamos passando, passava em Burutizinho, comunidade Vizinha, Lagoa do Morro, Bom Jesus da Lagoa, Quebra, Furado Grande, então essas eram as comunidades circunvizinhas que o ônibus passava, a linha passava para tá pegando os alunos, então esse foi um dos períodos mais difíceis para mim que estava iniciando, saindo de uma escola na própria comunidade para tá enfrentando isso tudo foi difícil, creio que toda a comunidade, todos os alunos que estudaram nesse período foi difícil mesmo, uma vez que a gente saia esse horário na escola, já tinha passado metade do primeiro horário, então todo o primeiro horário a gente era prejudicado, chega, perdia muita explicação do professor e sem falar da exclusão que fazia com os alunos da nossa comunidade, que deixava numa sala separada, sala do fundão lá, nesse período era dividido nas classes e nas séries por letra, então 5ºA 5ºB e 5º C, 6ºA, 6ºB e 6ºC.

Então, sempre os alunos daqui ficavam nas salas inferiores, que juntava todos os alunos das comunidades, que julgavam ser os piores e colocava tudo numa turma só, graças a Deus isso eu nunca passei, mas via aquilo numa maneira negativa, de alguma forma tava fazendo com alguém da minha comunidade, alguém que eu conhecia e que eu convivia.

Na faculdade eu não tive tanto dificuldade em termo de social, mas mesmo em termo de transporte, uma vez que 2014 já tava bem aprofundado nos movimentos quilombolas e já tinha uma base uma bagagem mentalmente forte, isso em termo de coisas sociais o preconceito essas coisas eu não consegui senti, muito entre aspas né, mas eu já tava mais ou menos com a bagagem boa, tinha vezes que algumas explicações caía África, comunidades quilombolas e tradicionais e sempre capoeira, sempre pediam algum exemplo, tipo assim, apontava para mim, que eu era o único quilombola da sala, da turma da faculdade, então sempre queriam exemplos de mim, e eu conseguia responder as perguntas a altura. (Bruno, 2020). [Transcrição de carta lida e recebida via mensagem de áudio do WhatsApp].

Buriti do Meio, julho de 2020.

Eu morava em uma comunidade com o nome apelidado de Umbu, que faz parte da comunidade de Buriti do Meio. Quando terminei a quarta série minha mãe resolveu mudar pra cidade, pra mim e minhas irmãs continuar os estudos. Consegui terminar o ensino médio, mas não tinha condições de continuar os estudos e fui trabalhar de empregada doméstica por muito tempo até me casei e voltei para Buriti do Meio e tive uma filha. Depois resolvi fazer faculdade com ajuda da minha mãe e do meu esposo. Eles me apoiavam muito até mesmo na parte financeira. Para terminar a faculdade acabei tendo mais um filho.

No terceiro período da faculdade eu já consegui umas aulas de arte na escola da comunidade onde continuo trabalhando como PEUB.

No ano de 2008 que terminei o ensino médio. 2008 entrei na faculdade. Não foi fácil essa trajetória. Pois minha mãe não tinha condições financeira boa e logo que chegamos na cidade fomos morar em uma casa emprestada, até que minha mãe conseguiu passar num concurso da prefeitura. Mas, antes disso ela conseguiu comprar meio lote e construir uma simples casa de quatro cômodos, sendo que ela tinha 6 filhas. Ela recebia uma pensão de viúva.

Minha mãe é uma pessoa que já sofreu muito, mas ela sempre quer dá para gente o que ela não conseguiu quando tinha nossa idade. Hoje é viúva por duas vezes. Mas para incentivar uma das minhas irmãs ir para a faculdade, com 50 anos entrou na faculdade e já terminou. (Maria José, 2020). [Transcrição de carta lida e recebida via mensagem de áudio do WhatsApp].

Figura 26 – Festa da Consciência Negra 2019.



Fonte: Arquivo pessoal (2019).

5 UMA ETNOGRAFIA NO CHÃO DA ESCOLA

Quando a mulher negra se movimenta, toda a estrutura da sociedade se movimenta com ela.

Angela Davis (TV UFBA, 2017)

Peço licença para pisar no chão sagrado da escola, este que traz as marcas da resistência dos antepassados negros, excluídos do direito à educação. Reverencio os corpos que construíram com sua força as cercas de pedra, os adobes e telhas. Saúdo as mulheres quilombolas, que construíram com afeto uma nova história para seus filhos. Agradeço aos professores quilombolas por me ensinarem tanto sobre educação quilombola, para além da educação escolar.

Um dos ensinamentos que aprendi ao longo da minha trajetória de antropóloga negra, aboletada nas comunidades, é sobre saber entrar e sair dos espaços, reverenciando os que vieram antes de mim e os que virão depois. Durante a minha estadia em campo, optei por assistir às aulas diariamente, no período matutino, que são os anos iniciais da educação. Faço essa escolha porque nesses agrupamentos estão a maior parte dxs professorxs quilombolas, meus e minhas principais parceirxs de diálogo.

Essa escolha não impediu que em alguns dias, durante o trabalho de campo, eu acompanhasse as atividades escolares nos turnos vespertino e noturno.

Outra escolha metodológica que fiz foi a de descrever as práticas pedagógicas dxs professorxs quilombolas, já que meu interesse é saber como eles constroem, no cotidiano, uma educação diferenciada.

Durante os dias de campo, uma situação levemente embaraçosa me surpreendeu: a demanda dxs professorxs não-quilombolas para que eu assistisse também às suas aulas. Num primeiro momento, achei que tinha feito escolhas erradas, depois entendi que essa demanda era porque elxs pensavam que eu poderia ajudar em sala de aula com temas que, de certa forma, eram desafiadores.

Uma das questões que me acionaram era com as crianças autistas. A escola tem uma quantidade significativa de crianças e adolescentes com laudos médicos, há professorxs de apoio, mas ainda é algo que estão aprendendo a lidar no espaço escolar, porque no espaço comunitário essa diferença é englobada.

Eu, que sabia bem pouco sobre o transtorno do espectro autista, comecei a estudar durante o campo, como contrapartida da minha acolhida na escola. A todo instante deixava

claro o meu pouco conhecimento sobre o tema, mas compartilhava bibliografias e filmes que estava estudando.

Durante duas semanas, acompanhei as aulas dos professorxs não-quilombolas, a começar pelo 1º ano do Ensino Fundamental. Opto em não etnografar esses momentos e não os trazer aqui materializados em texto. Acredito que a questão central não são os que deixam de construir uma educação diferenciada. Nem quero expor profissionais da educação, que em certa medida tentam dar o seu melhor em sala de aula. Sabemos do sucateamento da educação no Brasil, da falta de formação, estrutura, aporte didático.

Uma das minhas principais interlocutoras desta pesquisa será a professora quilombola Flávia, cuja ao longo dos dias de pesquisa acompanhei sua jornada de trabalho. Juntas, experimentamos práticas pedagógicas antirracistas. Com ela, aprendo a planejar aulas, me torno e/ou me percebo professora da Educação Básica. Aprendi a olhar para os meus saberes, ou melhor, os saberes ancestrais que carrego comigo, com mais generosidade. Esta é uma etnografia, ou melhor, uma “pretnografia”, afinal é escrita por uma mulher preta, em diálogo com outras pessoas pretas, que resistem.

Esse processo de me perceber também como professora, a tia da escola, me lembra bell hooks em ensinando a transgredir, como é nos dado o lugar de professora quando nós enquanto meninas/mulheres temos uma postura intelectualizada, logo tentam nos encaixar nesse local, e como reconhecer que podemos ser o que quisermos é importante, contudo, também é maravilhoso ser professora, ser um corpo negro lutando contra todas as formas de opressão e mostrando que outros mundos são possíveis.

5.1 Sobre a dádiva, o cuidado e o controle

Dou início à construção etnográfica na escola, lembrando os primeiros dias em campo e os conflitos oriundos de alugar uma casa e morar sozinha. Como diz Dona das Neves, “ficar sozinha é muito triste, ainda mais para uma moça”. Ao fazer essa escolha, que pensei, a priori, me proporciona transitar livremente pela Comunidade, e ao mesmo tempo ter meu canto, meu tempo, espaço, cuidar das minhas refeições, certa individualidade, desencadear consequências que eu não esperava. Ao fazer isso, estava tendo uma postura vista como estranha. “Como assim, ficar sozinha em uma casa?” “Como ser a primeira pesquisadora que não fica na casa de Dona das Neves?”. É como se eu rompesse o ritual de iniciação nesse quilombo, como se trocasse a ordem natural do roteiro do pesquisador. É uma recusa da “parentagem” que estão me oferecendo.

Por outro lado, pude enxergar a estrutura social, os campos de disputa, as relações de poder e uma série de conflitos existentes. Compreendi que há certa divisão entre os católicos e os evangélicos na Comunidade; que, segundo aqueles, estes não sabem das coisas culturais da Comunidade e nem falam sobre isso. E a casa que aluguei fica bem na ala dos evangélicos, e também no que se pode considerar centro da Comunidade, próximo ao espaço da associação, PSF, centro tecnológico e escola.

A casa que aluguei é de Sérgio, um morador que mudou com a família para trabalhar em uma fazenda. Sua casa é cercada por casas de sua parentagem, mãe, irmãos, sobrinhos, sogra; inclusive, sou extremamente grata a sua parentagem, por me acolher e me ajudar sempre que eu precisava. Nos primeiros dias em campo, Thayane (cunhada do dono da casa) me fez companhia, me emprestou uma faca para que eu preparasse o almoço, me ambientou dentro da casa, me mostrando onde ficavam guardadas as louças, como funcionavam as torneiras, e até dormiu na casa, para me fazer companhia. Ela e as cunhadas foram de fundamental importância.

A casa era grande, com três quartos, sala, cozinha, dispensa, banheiro e uma cozinha exterior, com fogão à lenha e forno de tambor. A área da frente era meu lugar preferido, nela conversei muito com as crianças que passavam por lá. Nesta casa, tive um aprendizado que levarei para a vida, aprender a guardar água. Quando cheguei, havia tambores cheios d'água e na geladeira, garrafas cheias. No decorrer dos dias, não prestei atenção que era necessário sempre repor os reservatórios, armazenar de forma que a água se mantivesse limpa. Eu, que venho de uma região marcada pela seca, fui relapsa e fiquei alguns dias sem água, até a próxima liberação de água nas torneiras, que ocorreu depois de dias. Nesse meio tempo, utilizava água na escola, e na casa das vizinhas.

Essa casa me possibilitou um contato próximo com as crianças; ela fica no caminho da escola e meus vizinhos tinham filhos em idade escolar – Ah, as crianças! Elas sabiam sobre mim bem antes de me conhecer. Quando peguei a “lotação”, para ir à escola (no segundo dia de campo, já que no primeiro dia foi feriado e não teve aula), as crianças perguntaram para a Flávia se a “mulher da entrevista” tinha ido na casa dela e na de Dona das Neves, já que o povo estava dizendo que tinha me visto ir para lá.

Flávia, para pirraçar – a “pirraça”, em Buriti do Meio, é presente –, disse que não chegou ninguém em sua casa, nem na casa de sua mãe, que talvez a entrevistadora iria naquele dia, mas que ela nem sabia quem era. Eu estava próxima dela e continuei observando a conversa, sem interferir. Uma menina disse: “ela alugou a casa de Serginho por 200 reais”. Quando desci do ônibus na escola, os olhares das crianças meio que diziam “Será que é ela?”.

Quando voltei à lotação, no final tarde, os olhares curiosos continuavam voltados para mim, mesmo estando acompanhada de Flávia, Maria Cássia e Maria, as filhas da Dona das Neves, que são professoras na escola. Eu desço antes delas, no ponto da borracharia; algumas meninas desceram comigo. Como viram que eu ia tomar um caminho mais distante, começaram a me orientar por onde passar. A mãe de uma delas pediu que me acompanhasse até a minha casa.

Quando vi, tinha três meninas na minha casa, com idades de aproximadamente 7 anos, 8 anos e outra de 13 anos, extremamente curiosas para saber o que tinha lá. Uma delas chegou a perguntar se ela podia entrar, e a outra respondeu: “Você vai atrapalhar ela fazer a janta”. As convidei para comer pipoca. Para elas, o entrar na “minha casa” era repleto de descobertas e diversão. Perceberam que eu tinha uma bolsa com computador, pediram para ver como era e ficaram sentadas no banco da sala observando tudo o que tinha na casa. Ficaram com dó de mim porque eu estava sozinha e não tinha televisão.

Contei para elas que não tinha televisão, mas que tinha livros, produzidos pelos professores indígenas do Núcleo Takinahaký/UFG. Sentamos no chão da sala e folheamos os livros, a cada página um horizonte diferente que se abria. Perceberam a diferença da língua escrita nos livros e me perguntavam se eu sabia ler o que estava escrito. Como não sabíamos, fizemos a leitura das imagens, no livro sobre a “roça de toco”. Elas se identificaram com a roça da avó, que planta feijão e gergelim. Ao longo dos dias, a notícia de que na minha casa tinha livros com língua diferente se espalhou, e as crianças vinham à minha casa para conhecer.

Convidei as meninas para a cozinha, para me fazer companhia enquanto eu estourava o milho de pipoca. Para elas, outro mundo, de descobertas inusitadas. Mexeram em tudo, perguntaram para que servia cada chá que estava sobre a mesa, olharam a panela de sopa que eu havia feito para o almoço. Se surpreenderam com a aveia, pediram água para ver o que tinha na geladeira, ficaram curiosas com um potinho azul que estava lá. Quando falei que era iogurte natural, me “pirraçar” até que eu abri um para elas experimentarem. A cara de decepção era expressa nas caretas, ao sentir o sabor que, para elas, era tão azedo, diferente dos iogurtes que já tomavam. Por falar em iogurte, próximo à Comunidade (antigo território da Comunidade), há um laticínio, que gera emprego e ao mesmo tempo expropria a força de trabalho.

Sentamos na varanda da casa e comemos pipocas, chegaram outras crianças e ficaram conversando também. Foi quando falei que eu iria para a aula de capoeira no galpão da associação. Todxs demonstraram muito interesse, disseram que gostam de capoeira, que às vezes o professor de educação física é o mesmo que ministra as aulas no galpão, e que ele ensina capoeira na escola. Desafiaram-me a gingar para que elas observassem. Para espanto delas, eu

ginguei e elas também começaram a gingar. Disseram-me que não podem participar das aulas de capoeira, porque a mãe delas não deixava, por serem evangélicos. Lembrei-me de Dona das Neves, falando que o pessoal “do lado de lá” está abandonando as coisas culturais, por conta da religião.

Noemi me trouxe um pote de arroz, porque percebeu que na minha casa, apesar de ter comidas diferentes, não tinha arroz. Na concepção dela, como alguém poderia sobreviver sem arroz. E recusar era uma ofensa.

As deixei na cozinha, enquanto fui me trocar para ir à aula de capoeira. A mãe das três passou lá brigando com elas. Noemi, que é prima das meninas, se escondeu em casa junto ao primo. Quando saí do quarto, estavam só os dois me aguardando na sala. Ele me acompanhou até o Projeto, depois seguiu para sua casa. Ao chegar no Projeto, não tinha ninguém: suponho que fomos no dia errado.

No outro dia, pela manhã, percebi que fiz amizades. Ouço gritos de longe, um “UUUUUH... Fran” (uma espécie de grito com assovio, que eu nunca aprendi a fazer). As pessoas por aqui se comunicam assim, para chamar o outro que está distante. Eram as crianças me chamando para ir à aula, estavam me aguardando no trieiro entre minha casa e a delas, para ir ao ponto da borracharia esperar a lotação. Esse chamado se repetiu durante toda a minha estadia em campo.

Ao chegar no ponto de ônibus, que fica em frente a uma borracharia, observo a pequeninha, que as irmãs chamam de “bebezinha”, contando para as demais crianças que foi na minha casa comer pipoca. O assunto do iogurte virou pirraça, e ela contou rindo como era ruim o iogurte, fazendo caretas para performar a sensação horrível que sentiu ao experimentar (ela foi a única que conseguiu comer até o fim). Ao entrar na lotação, o assunto sobre mim se espalhava entre as crianças, elas gostam de contar as coisas cochichando no ouvido umas das outras, depois vinham as risadas e os olhares.

A foto abaixo é do meu primeiro dia à espera da lotação; era tempo de estrada bastante enlameada.

Figura 27 – A espera da lotação.



Fonte: Arquivo pessoal (2019).

5.2 Práticas pedagógicas: encontros contra-coloniais

Contra-colonizar é contrariar e não sentir a dor que esperam que sintam.

Antonio Bispo do Santos (2020).

Ao longo do trabalho de campo, nos diálogos com os quilombolas que constroem a educação escolar nos seus territórios, notei que o processo de transformação da escola quilombola, sobretudo, passa pelo processo de uma reforma curricular amparada por novas práticas pedagógicas para a construção de um novo projeto político e pedagógico que tome como base o conhecimento quilombola e que dialogue com os saberes universais. O professor quilombola Bruno, fala da importância de um trabalho coletivo do corpo escolar na construção da educação diferenciada, que contemple a realidade sociocultural da comunidade.

E sobre a minha opinião sobre a escola se tornar verdadeiramente quilombola, eu acho que todo o corpo escolar abraça todas as demandas da nossa escola. Porque uma escola quilombola, que reside tanto no urbano, no quilombo urbano, no quilombo rural tem muitas demandas, muita, muita demanda. Creio que é ter essa parceria, abraçar mesmo a causa, nós professores e demais componentes que compõem o corpo escolar. Abraçar a causa e entender que uma escola quilombola é diferenciada, o trabalho é diferenciado, a doação do tempo é mais ainda, a cultura é totalmente diferente, os costumes, o linguajar, as falas totalmente diferente e tem que ter uma noção, conhecer um pouquinho da realidade da vida do aluno. Acho que a partir daí que constrói verdadeiramente uma escola quilombola. Porque vai estudar a realidade e trabalhar na realidade do povo em sua totalidade e não só no livro didático, creio que é por esse caminho. (Bruno, 2020)

A teorização geral da contra-colonização desenvolvida por Antônio Bispo dos Santos nos ajuda a pensar caminhos de consolidação da educação escolar quilombola, conciliando o balanço entre o saber orgânico com o saber sintético, na construção de diálogos, mesmo que de modo tímido ainda.

O saber orgânico anda com o saber sintético respeitando a fronteira. O saber orgânico chega na fronteira, e a fronteira para o saber orgânico é um espaço de diálogo. Então, cada vez que nós encontramos um outro saber a gente dialoga com ele, na boa. Se precisar aprender, a gente aprende. Mas aprender aquele outro saber não significa que a gente perdeu o nosso, a gente estendeu o nosso saber. A gente enriqueceu, e agora a nossa fronteira é mais à frente um pouco. É até o outro saber que a gente não sabe. O saber sintético é diferente. Quando ele chega na fronteira, ele não tem fronteiras, tem limite, e ele não consegue dialogar com outro saber. Então o nosso saber é um saber do

diálogo e o saber sintético é um saber do conflito. Quando ele chega no outro saber ele puf! não reconhece o outro saber, não dialoga e chega no limite. (DOS SANTOS, 2019, p. 91).

Foi nessas fronteiras entre saberes que as observações e as colaborações da etnografia aqui proposta se deram. Durante alguns meses, acompanhei aulas de professores quilombolas e não quilombolas, no intuito de compreender como, no chão da escola, no cotidiano, essas práticas são construídas e elaboradas. Darei foco na construção coletiva com xs professorxs quilombolas, que em sua maioria lecionam no Ensino Fundamental I, dada as formações e o acesso aos cursos de pedagogia e Educação física nas instituições privadas em São Francisco. Dentre elxs, meus principais parceirxs de diálogo, ao longo do desenvolvimento da tese, foram: Mariana, Flávia, Bruno e Tânia.

No quadro de servidores da Escola Estadual da Passagem Funda, há profissionais quilombola que exercem outras funções, como Maria José formada em Artes e trabalha na biblioteca, Laís trabalha na secretaria, durante a pesquisa concluiu sua graduação em pedagogia e a comunidade junto da sua família comemoraram a formatura de mais uma professora quilombola para lutar pelo coletivo. Lyana e Maria Cássia pedagogas, que lecionam na escola anexo da escola no povoado de Caiçara, Cida que é a atual vice-diretora da escola. As atividades de limpeza e, sobretudo, o preparo das refeições, que leva em conta os hábitos culturais da comunidade, como o tempero e o que se come e produz localmente, são feitas por colaboradores quilombolas. No período matutino, Dona Virgínia e Val, no período da tarde, Rosimeire e Vanda, do tempo Integral Eva, noturno Cláudio e na Caiçara Joana.

Na escola havia poucos professorxs quilombolas que lecionam no Ensino Fundamental II e Ensino Médio, Vaney com as aulas de Educação Física e Simone com sociologia. A questão da dificuldade de acesso à universidade é notória quando observamos o quadro de colaboradores da escola em comparação com os quilombolas aptos a lecionar. Quando se trata das disciplinas vinculadas às ciências duras não há profissional quilombola com a formação exigida, o que nos coloca diante do debate iniciado no Mapeamento da Educação Escolar quilombola em Minas Gerais, de que poucxs quilombolas acessam a universidade e quando conseguem em sua maioria são nas instituições privadas e nos cursos de humanidades.

No decorrer deste capítulo, descrevo as observações feitas em sala de aula durante o trabalho de campo, e tento elucidar como as mudanças epistêmicas e curriculares são gestadas. Sobre as aulas, selecionei algumas para apresentar a seguir, não seguem uma lógica linear, nem cronológica, cada encontro em sala de aula me possibilitou apreender como práticas

pedagógicas contra coloniais podem ser construídas no cotidiano da escola rompendo aos poucos com a lógica violenta enraizada na educação básica.

5.3 Chegando na Escola

Na Comunidade quilombola de Buriti do Meio, as práticas pedagógicas começam em casa, com as orientações familiares de como se portar no ambiente escolar, e podem ser observadas no comportamento das crianças, enquanto esperam a lotação escolar, juntxs do grupo familiar composto por irmãos, primxs e vizinhos. As crianças têm o hábito de chamar as demais com gritos e assovios que ecoam estrada afora, formam micro grupos em frente às casas, espalhados no decorrer estradas que atravessa a comunidade. Dentro do ônibus, as crianças atualizam as informações sobre a comunidade, conversam e brincam.

Figura 28 – Atrás dos muros, há uma escola!



Fonte: Acervo professora Maria Cássia (2021).

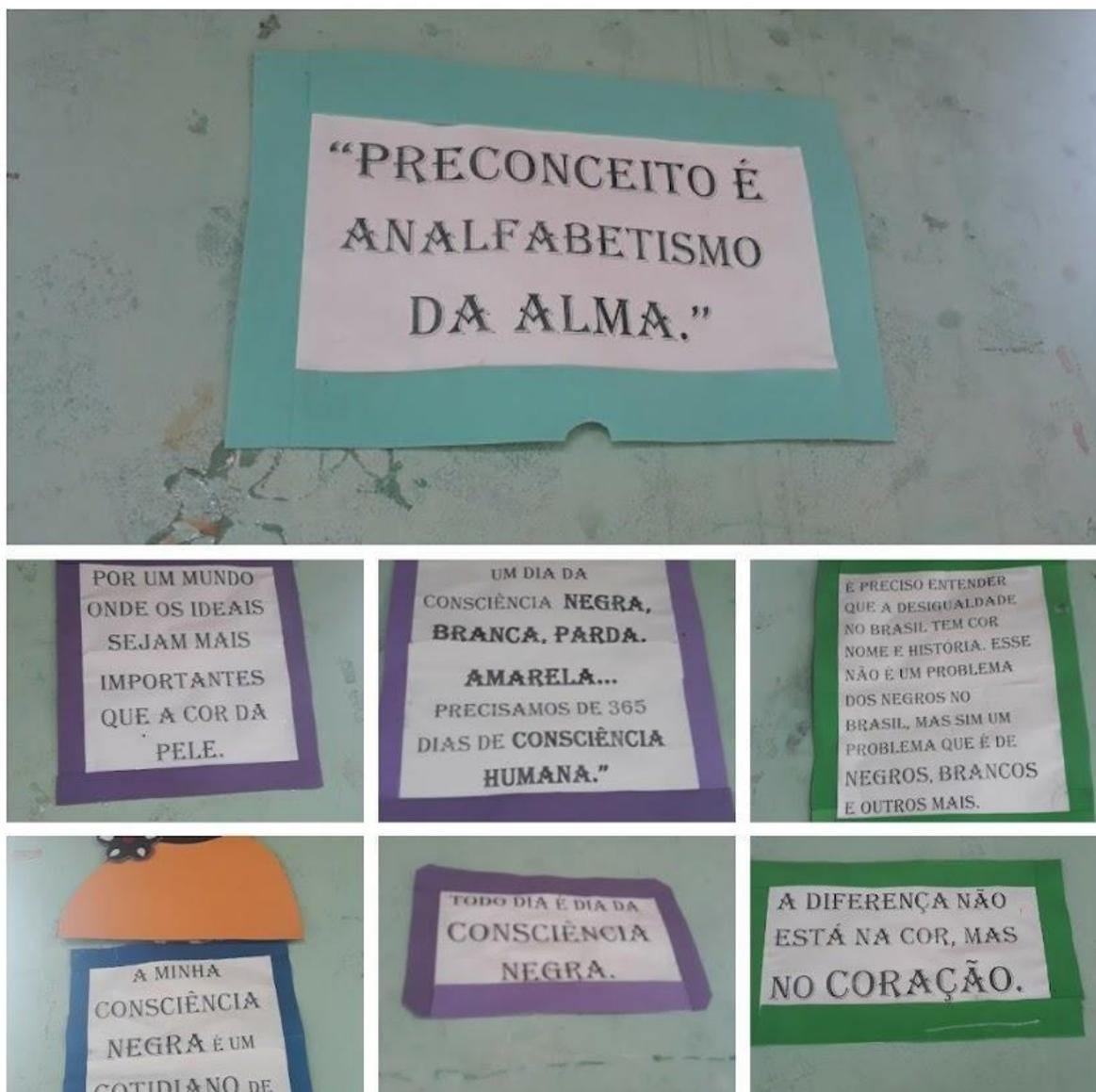
Na chegada à escola no período matutino, são recepcionadxs por Dona Virgínia, que, além de preparar as refeições, controla as entradas e saídas. Pedem a benção para a anciã, que é parente de muitos dos alunos, o ato de pedir a benção é um hábito cultural enraizado na comunidade que se estende para o espaço escolar. Uma das regras da escola é barrar na entrada os alunxs não uniformizados. Notei que a falta do uniforme (às vezes, por não terem uniforme limpo no dia) faz com que os estudantes voltem para casa e não retornem no respectivo dia para aula, dada a distância entre a casa e a escola. A questão financeira afeta muitas famílias que têm várias crianças em idade escolar e recursos escassos para comprar vários uniformes. No tempo das chuvas, ter um uniforme limpo é desafiador, o que produz evasão nesse período.

A Escola Estadual da Fazenda Passagem Funda constitui uma escola quilombola da rede estadual de Minas Gerais, estando localizada na comunidade quilombola de Buriti do Meio, no Município de São Francisco. A escola conta com 345 matrículas, distribuídas entre o Ensino Fundamental (anos iniciais e finais), o Ensino Médio e a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Atualmente, a unidade funciona com 18 turmas nessas etapas de ensino, sendo todas as salas do prédio escolar ocupadas no período de funcionamento da escola (manhã, tarde e noite).

A estrutura do prédio segue os padrões das escolas estaduais de Minas Gerais, com muros altos por todos os lados. Na faixa da escola, há uma pintura de jovens negros jogando capoeira. Penso que seja pela presença da capoeira no espaço escolar, como manifestação cultural negra e prática pedagógica que corrobora com a construção das corporeidades negras. O portão de entrada é trancado com um ferrolho grande, algo que sempre me causa incômodos pela semelhança com os portões dos prédios em Minas Gerais. A escola desse quilombo, mesmo que num caminho paulatino de rupturas epistêmicas, tem símbolos da violência e da opressão, idiosincrasia de um espaço em constante transformação.

Na parte interna, há um jardim com rosas, a comunidade escolar pressa pelo cuidado, em uma oficina de artes os estudantes reciclam pneus transformando em vasos de plantas em formato de pássaros, estes são pendurados no telhado, compondo o cenário da entrada. Do jardim, pode-se visualizar a biblioteca e a sala da direção, nas paredes são pregados cartazes que tratam da questão étnico-racial, há mensagens motivacionais. Uma namoradeira na entrada à esquerda é o único artesanato de barro presente na escola. Senti falta dos potes e artesanatos que fazem parte da identidade de Buriti do Meio.

Figura 29 – Cartazes.



Fonte: Arquivo pessoal (2019).

A maioria das frases tenta romper com o racismo, contudo, faz o reforço do mesmo, a negar na maioria das vezes a diferença, e a necessidade de problematizar a fundo, como “a diferença não está na cor, mas no coração”. “Não precisamos de um dia da Consciência Negra, Branca, Parda Amarela. Precisamos de 365 dias de consciência humana”. Novamente, toca-se no mito da democracia racial e se apaga a importância histórica e representacional para a população negra do dia da Consciência Negra, adquirido como muita luta dos movimentos sociais. “Por um mundo onde os ideais sejam mais importantes que a cor da pele”.

Por outro lado, algumas frases dão embasamento para um debate aprofundado e crítico: “É preciso entender que a desigualdade no Brasil tem cor, nome e história. Esse não é um

problema dos negros no Brasil, mas sim um problema que é dos Negros, Brancos e outros mais”. “A minha consciência negra é um cotidiano de luta e glória”. As contradições são fundantes dessa educação antirracista em contínua construção.

Figura 30 – Namoradeira solitária.



Fonte: Arquivo pessoal (2019).

Os cômodos da escola são interligados por um corredor, do lado esquerdo fica a sala dos professores, do lado direito a sala da secretaria, seguindo esse corredor ao lado esquerdo a sala do primeiro ano. Do lado direito um pátio com salas de aula, ao fundo a quadra de esporte. Ao final fica o refeitório, a cozinha e os banheiros. Ao fundo do refeitório a horta que é mantida pelos profissionais da limpeza e pelos alunos nas aulas práticas de agricultura familiar previstas no currículo. Elas plantam coentro, cebolinha, tomates, capim santo, hortelã, erva-cidreira, utilizados no preparo da merenda escolar. O grande desafio para a manutenção da horta é a escassez de água que afeta a comunidade como um todo.

Figura 31 – Horta escola no milagre da chuva.



Fonte: Arquivo pessoal (2019).

A escola possui atualmente um quadro de profissionais composto por: Diretor e Vice-diretor; Supervisor Pedagógico, Professores Regulares de Educação Básica (PEB); Assistente Técnico de Educação Básica (ATB), Auxiliares de Serviços (ASBs) e professores de apoio. Por todas as questões burocráticas e de poder que envolve o espaço escolar, não consegui o quadro oficial de servidores da escola. Esse e muitos outros dados foram negados pela direção escolar. Mesmo que a escola aponte mudanças paulatinas, a relação de poder ainda é assimétrica entre quilombolas e não quilombolas.

Figura 32 – Sou África.



Fonte: Arquivo pessoal (2019).

Ao lado da diretoria, há um painel que chama bastante atenção pela expressividade, desenhado pelo professor Bruno. O texto no painel diz “sou África em todos os sentidos”, remontando ao vínculo com a África imaginada, como lugar de origem e de sempre devir. A imagem se assemelha com as narrativas dos antigos que iam a pé até a cidade com os potes na cabeça, vender ou trocar, para conseguir alimento para as famílias. A frase reforça esse vínculo que passa pelo corpo, pelas memórias, narrativas, cores e sertão.

O processo de designação dos profissionais que atuam na escola é feito anualmente, em acordo às prescrições da Resolução SEE nº 3.677/2018, que instituiu critérios preferenciais aos profissionais quilombolas. Como apontam os professores quilombolas, a mudança possibilitou

que os quilombolas da comunidade pudessem lecionar, pois, antes da resolução, não eram classificados e perdiam as vagas para os não quilombolas.

As designações anualmente são momentos agonísticos para os professores quilombolas, que têm que lidar com as incertezas acerca da resolução que pode ser suspensa a qualquer momento. As fraudes do não quilombolas, que compram ou falsificam as declarações é outro embate que os professores quilombolas em rede tentam combater. Ainda dentro desse campo de ameaça de direitos surge a tentativa de municipalização, daí a luta por um projeto de Lei que dê estabilidade aos educadores quilombolas.

Wendell, intelectual da comunidade e uma das lideranças políticas da articulação de professores quilombolas do Estado de Minas Gerais, contou sobre as articulações políticas está amarrando para viabilizar o projeto de Lei, para que cada vez mais as escolas quilombolas tenham os professores quilombolas como protagonista.

Essa articulação só está chegando nas pessoas através dela. A questão de apoio do projeto de Lei para questão futura aí, a gente está apostando muito numa pessoa que a gente conheceu faz pouco tempo, uma pessoa muito dinâmica e a gente acredita que ela tá a fim de trabalhar em relação a essa educação escolar quilombola que é a Deputada Andreia. Ela se fez esse compromisso de trabalhar esse projeto de Lei e a gente está achando que vai ser uma boa saída para futuros projetos em relação ao que a gente almeja para educação do Estado. (Wendell, 2021)

Por meio da promulgação da Lei n. 11.947/2009, as escolas passaram a ser estimuladas a adquirir alimentos dos locais em que se situam, respeitando a cultura e os recursos naturais presentes nesses territórios (Brasil, 2009). A merenda escolar quilombola, prevê a oferta de uma alimentação diferenciada, levando em conta a realidade sociocultural das crianças.

Representa um avanço por destacar em suas Diretrizes o apoio ao desenvolvimento sustentável, com incentivo para a aquisição de gêneros alimentícios diversificados, produzidos em âmbito local, com destaque no Artigo 14 que indica no mínimo 30,0% dos recursos financeiros repassados pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), no âmbito do PNAE, deverá ser utilizado na aquisição de gêneros alimentícios provindo diretamente da agricultura familiar e do empreendedor familiar rural ou de suas organizações, priorizando-se os assentamentos da reforma agrária, as comunidades tradicionais indígenas e comunidades quilombolas.

O benefício da alimentação para escolares quilombolas inclui recurso financeiro diferenciado para execução do PNAE. O valor per capita atualmente repassado aos municípios com estudantes quilombolas matriculados no ensino fundamental e médio, além de jovens e

adultos (EJA), é de R\$ 0,60 (sessenta centavos de real), enquanto para os demais estudantes é de R\$ 0,30 (trinta centavos de real). Já o cardápio elaborado para este grupo de estudantes deve atingir no mínimo 30,0% das necessidades nutricionais diárias, superior em 10,0% ao estipulado para o cardápio destinado aos demais alunos da rede pública de educação matriculados em período parcial.

Na Escola da Passagem Funda, é oferecido o café da manhã (geralmente leite com bolachas, biscoitos, pão) na chegada dos estudantes, no recreio um lanche que supre as necessidades nutricionais do almoço (qual o cardápio), contribui diretamente na segurança alimentar comunitária, respeitando os modos locais de alimentação. Para os estudantes que participam do tempo integral é servido almoço. Notei conflitos com a ASB, que não é da comunidade. As crianças reclamam da merenda, estranham o tempero e há muitas sobras nos pratos, afinal a comida deve ser culturalmente aceita para ser ingerida.

Na escola Estadual da Fazenda Passagem Funda, os conteúdos são definidos a partir do documento Currículo Básico Comum (CBC), e essa matriz curricular serve como base para o planejamento anual dos professores. Nesse planejamento, verifica-se quais assuntos podem ser amparados pelo livro didático, e quais ferramentas podem contribuir como aporte didático, como vídeos, músicas, poemas e outros elementos do cotidiano dos alunos. Para a professora quilombola Tânia o CBC constitui um eixo norteador, que atribui o que será trabalhado em determinada série, “a questão é de que forma os educadores farão esse trabalho... pode usar outras ferramentas, como os saberes da Comunidade” (Tânia, 2019).

Para Cida, vice-diretora, é necessário estabelecer uma relação efetiva entre os principais documentos norteadores da atuação da gestão escolar, sejam eles: o Plano Estadual de Educação (PEE), o Currículo Básico Comum e o Plano Político Pedagógico (PPP) das escolas. Em Buriti do Meio, devido aos arranjos e forças políticas na escola, não consegui acessar o Projeto Político Pedagógico da escola, que em tese deveria ser um documento público, o discurso destoa da prática.

Ao conversar com a Supervisora da Escola, Claudiane, ela afirmou que o planejamento é feito pelo professorado, juntamente com a supervisão pedagógica. Escolhem dentre algumas literaturas que são enviadas para todas as séries presentes na escola, em que se opta por obras dentro da literatura africana e afro-brasileira, como reforça a direção escolar.

Apesar desse esforço de indicar e demonstrar atenção com os livros didáticos escolhidos, nem todos os professores seguem. Alguns trabalham em outras escolas e já trazem atividades prontas, replicando o que fazem em contexto educacional não quilombola. Observei as aulas do primeiro e segundo anos da educação básica, as atividades já impressas, descontextualizadas,

os cartazes da sala com desenhos de crianças brancas, a técnica de letramento, com a proposta nariz-boquinha, de modo superficial. E a varinha de bambu sobre a mesa na sala do primeiro ano, foi o que mais me chocou. A professora disse que usa para apontar no quadro, as letras, mas lembra muito a palmatória, símbolos bem violentos.

Essa percepção sobre a baixa procura do acervo de livros e materiais didáticos que tocam na educação para as relações étnico-raciais foi construída em um trabalho colaborativo com Maria, professora quilombola mais antiga na escola, bibliotecária. Maria me mostrou um acervo riquíssimo sobre o tema, contudo disperso na biblioteca. Durante as tardes que estive em campo, catalogamos os livros que abordavam a temática e organizamos um espaço com maior visibilidade para os que visitam a biblioteca terem acesso. Outro objetivo dessa ação foi romper com o discurso de que não há material para o trabalho de forma contextualizada. Ao final, percebemos pouca adesão do professorado, para além da ausência de material didático. Faz-se necessário um trabalho com o corpo escolar para a utilização das ferramentas presentes na biblioteca, e um planejamento efetivo, que não fique só no campo discursivo.

Figura 33 – Cadê xs autorxs negrxs?



Fonte: Arquivo pessoal (2019).

A imagem acima é uma amostra do compilado de livros que abordam a Educação para as relações étnico raciais. Há muitos outros materiais, como cartilhas, jogos, vídeos. No acervo, há todos os volumes da História Geral da África, livros literários que contam sobre a cultura afro-brasileira, livros de conteúdo acadêmico, como o de Flávio dos Santos Gomes, referência nos estudos sobre quilombo, e produções da Mazza Edições, que se propõe a atuar de forma crítica com obras que abordam a diversidade cultural. Conheci de forma mais próxima as obras da Mazza Edições ao acompanhar os planejamentos de Flávia, que me apresentou o *Alfabeto Negro* (AGOSTINHO; ROCHA, 2000), o *Almanaque Pedagógico Afro-brasileiro* (ROCHA,

2012), e *Bonecas negras, cadê?* (MATOS, 2021), como uma proposta pedagógica de inserir conteúdos afro-brasileiros em sala de aula.

Bruno conta que percebeu as mudanças na escola. Quando era estudante, a forma de avaliação era somente a aplicação de prova e não levava em conta outras possibilidades.

E hoje já usa muitas atividades práticas voltada a comunidade, como forma de avaliar o aluno. Muitas das vezes antes, eu já estudei nessa escola não tão profunda como hoje existe, antigamente era só mais avaliação, dar uma prova. Hoje já tem muitos trabalhos que podem estar se somando e sendo avaliado como uma avaliação. (Bruno, 2020)

A matriz curricular da escola permanece tradicionalista, no entanto, aos poucos os professorxs quilombolas, estão inserindo um movimento de contextualização e ruptura, mesmo que de forma informal, extrapolam esse escopo, quando planejam juntos, realizam atividades complementares que vão para além dos 50 minutos previstos em sala de aulas. Os professorxs quilombolas organizados em coletivos locais e estaduais e nacionais subvertem essa lógica. Segundo Mariana, “a gente usa o currículo geral aí complementa com os conteúdos da educação escolar quilombola”.

O currículo se apresenta como instrumento de potencialidades, ainda não muito bem exploradas, para o desenvolvimento de práticas e conteúdos pedagógicos preocupados com os diferentes conhecimentos ali em jogo, sobretudo os conhecimentos tradicionais da comunidade em que a escola se insere. Para Roney, que leciona Educação Física, em algumas atividades, como na sua disciplina, faltam de materiais que supram o aluno para aprender a cultura, o que o faz ter a escola como sendo tradicionalista. (Roney, 2020).

Os conflitos perpassam todas as relações socioculturais na escola, e, no quilombo, eles surgem de forma velada. Por mais que se tente aparentar uma certa harmonia entre professores quilombolas e não quilombolas, nas entrelinhas é possível ver o campo marcado de tensões. A começar pela diretora que é não quilombola, e como falei no início, ocupa o cargo há vários anos. Algumas pessoas a veem como um dos entraves que impedem a escola de “ser mesmo quilombola”. Ela é tradicionalista, junto de outros professores não quilombolas, acredita que ao dar ênfase nas questões sobre quilombo, identidade, tradições afro-brasileiras, os alunos ficaram prejudicados no ENEM, por não aprender coisas mais amplas, o conhecimento de fora, como se um excluísse o outro. As questões étnico-raciais não são cobradas nos planejamentos. Aparecem em momentos pontuais como no mês da consciência negra e não no currículo anual da escola.

Outro fato que notei no espaço escolar, é como a todo instante os professores quilombolas são postos a prova, e subestimados pelos outros professores, seja pela forma de falar, de se vestir e se relacionar com os estudantes, o racismo estrutural opera de modo silencioso, através de olhares, distanciamentos, e até sorrisos.

As professoras quilombolas conseguem inserir questões de ancestralidade e identidade dentro dos eixos e capacidades exigidas. Dá a impressão que a escola transfere a responsabilidade de trabalhar esses temas para a escolha dos professores da comunidade.

As práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores quilombolas, e apresentadas neste capítulo, evidenciam a tentativa de transformação na escola quilombola, mesmo que ainda de forma tímida.

5.4 No chão da Escola

Ao longo dos dias, acompanhei as aulas do 5º Ano do Ensino Fundamental, e percebi que as aulas seguem um ritual diário: as crianças chegam na sala, escolhem um lugar para sentar próximo aos colegas por afinidade, na maioria dos dias sentam nos mesmos locais, algumas vezes há conflitos, caso um colega sente no lugar do outro, ao final tudo se resolve com a mediação da professora.

Flávia é professora regente da turma, diariamente inicia as aulas com uma oração ecumênica que as crianças sabem “de có”. Notei quando estive em outros agrupamentos que se trata de uma oração que todxs xs professorxs dos anos iniciais fazem. Cantam a música da formiguinha, que também é de cunho religioso, movimentam os corpos com a coreografia, agitam os braços imitando uma formiga, “a formiguinha corta folha e carrega, onde ela deixa a outra pega. Mas que beleza, que mistério glorioso a formiguinha ensinando o preguiçoso, Deus não que preguiçoso em sua obra, porque se não o tempo sobra”. A partir do Ensino Fundamental II esse hábito é deixado de lado.

A professora do 5º Ano passa de mesa em mesa, observando os cadernos, confere se os alunos fizeram a tarefa, os que deixam de fazer, ela conversa separadamente para entender os motivos, notei que alguns não concluem as atividades em casa, pois os pais não tem escolaridade suficiente para auxiliar, outrxs porque ficou brincando nos quintais e esqueceu. Para todxs ela dá a oportunidade de concluir, quando corrige a atividade no quadro. Apesar da tarefa ser enviada diariamente ela não é um local de conflito entre a professora e as crianças, por ser da comunidade ela compreende as limitações das famílias e em alguns casos estimula

os pais a estudar no EJA (Educação de Jovens e Adultos), que ocorre na escola no período noturno.

No meu primeiro dia em sala de aula, Flávia me apresentou aos alunos, pediu que eu falasse um pouco sobre mim e da pesquisa que eu estava propondo, alguns já sabiam até meu nome dado aos cochichos no ônibus. Me apresentei enquanto antropóloga, que iria a partir daquele dia acompanhar as aulas na escola.

Os estudantes ouviram minha fala com atenção, uma certa curiosidade e também receio, afinal, eu era um corpo estranho naquele espaço, e inclusive poderia contar os segredos que acontecem naquela sala. Para tentar uma interação perguntei se eles gostavam da escola, e com a cabeça fizeram a afirmativa. Carambolas! poderia ter sido mais criativa, mal sabia eu que as crianças iriam me pirraçar durante todos os meus dias de campo. No início fui objeto das brincadeiras, gostavam de falar do meu tamanho, de imitar a minha voz, que segundo elxs parecia de desenho animado, ou mesmo de imitar o meu jeito de andar, no decorrer dos dias aprendi com a arte de pirraçar opera no espaço escolar e na comunidade, aprendi a pirraçar de volta.

Em sua tese de doutoramento em Antropologia Social, Vieira (2015) explica o modo de se relacionar quilombola. As relações entre parentes e amigos são marcadas e reforçadas pelas ‘brincadeiras’ e pela ‘pirraça’, ambas operações agenciadas pelo humor. A “pirraça” é uma “arte” elaborada através da linguagem e do jogo com as palavras que só é possível quando se estabelece o diálogo horizontal entre locutor e interlocutor. Quem não leva a “pirraça” na brincadeira está afastado de seu emissor, não consegue dialogar, caracterizando-se como “treta”.

Agradeço às crianças por esse trabalho insistente de me tirar do sério, o que me fez tematizar com mais consideração e interesse o humor agenciado nas pirraças. Ensinaaram-me, logo no começo do meu trabalho de campo, a exigência da reciprocidade das provocações.

E como as crianças sempre escapam do roteiro previsto pela antropóloga, Samara me surpreendeu ao indagar sobre o porquê da escolha da escola dela para pesquisa. Improvisei uma resposta, afinal não é nada pedagógico sacar o projeto de pesquisa e ler os objetivos, retomei os encontros com Flávia e Dona das Neves, na capacitação dos profissionais e lideranças quilombolas. Então, disse que elas me contaram sobre a escola da comunidade, que as crianças eram muito inteligentes. Para manter nossa interação perguntei se ela gostava da escola. Samara muito sagaz respondeu de pronto: “Eu gosto de estudar nessa escola porque tem educação, cultura, amor e carinho”. Ao longo das aulas entendi porque ela adjetivou a escola de tal modo.

Antes de começar a escrever no quadro a professora o divide em três partes simétricas que no seu entendimento facilita a organização da escrita e das atividades, assim como sua

professora Eva fazia na escola improvisada. Durante as anotações das atividades que estavam no quadro, as crianças sempre tentavam interagir comigo, inclusive perguntavam o que eu estava fazendo enquanto elas copiavam no caderno, eu sempre respondia: “estou observando”, Miqueias muito pirracento diz: “observar não é bom não”. Todos rimos, eu segui observando, elas crianças copiando. Aos poucos vou aprimorando a arte de pirraçar.

A sala do quinto ano tem pinturas no fundo do Ursinho Pooh, as paredes já bem desgastadas pelo tempo, as crianças sentam em filas, e as que têm afinidades muitas vezes sentam em dupla com o colega, nas paredes há cartazes com as datas de aniversário, tabuadas, e o que me chamou atenção é um painel de com desenhos de máscaras africanas coloridos pelos estudantes, essa África imaginada e genérica, como lugar de origem que foi tirado e apagada pelo colonialismo aparece em vários momentos em sala de aula pelas mãos dos professorxs quilombolas.

Figura 34 – Mural aula de artes produção de máscaras africana.



Fonte: Arquivo pessoal (2019).

Observando as máscaras a partir da perspectiva ubuntuista, é representação da África imaginada, como local de origem, e de vínculo com a cultura local, já que na comunidade tem no barro expressão artística consolidada, produzem algumas máscaras de barro. As crianças pintam os desenhos em todas as possibilidades do ser negro e tonalidades, ou seja, o princípio do “eu sou porque nós somos” (KASHINDI, 2019).

Com o Ubuntu, operou-se a mudança da concepção da identidade a partir do ‘eu sou porque tu não és’ (concepção excludente) para o ‘eu sou porque nós somos, e, dado que somos, então, eu sou’ (concepção includente). Desta maneira objetiva, mas contundente, Jean Bosco Kakozi Kashindi (2019) demonstra um dos principais deslocamentos teóricos e práticos da racionalidade do continente africano em relação ao olhar ocidental hegemônico.

Com a dinâmica das aulas ganhei um lugar naquele espaço, auxiliar em sala de aula, ao longo dos dias vou ficando mais à vontade em contribuir com o coletivo. A professora solicitou que eu “tomasse” individualmente a tabuada dos alunos, porque percebia um déficit em multiplicação. Disse que procurou outras formas de ensinar a tabuada, mas ainda não encontrou algo interessante. Me perguntou se eu conhecia uma forma de ensinar a tabuada a partir dos saberes africanos. Infelizmente, eu não sabia, mas sugeri para ela que pesquisássemos e/ou elaborássemos formas diferentes.

Interseccionando esse evento com as narrativas que escutei sobre as primeiras professoras quilombolas da comunidade, percebo que desde aqueles tempos o saber sobre a tabuada é tida como importante, valorizada pela coletividade, que nos discursos dos mais velhos enaltece essa habilidade adquirida com a escolarização.

Ao “tomar os fatos”, notei que as crianças ficavam apreensivas, ainda não estavam habituados comigo, uma certa timidez que ao longo da pesquisa foi se tornando amizade. Me senti uma agente da opressão naquele momento, mas tentava descontraír perguntando entre uma operação e outras coisas do cotidiano das crianças.

Eu e Flávia conversamos sobre essa situação, como o “tomar tabuada” continua sendo um momento de medo das crianças, assim como foi para ela e para mim, ambas oriundas da educação pública. E como criar outras formas de ensino e aprendizagem na matemática de modo a promover a autonomia e o gosto dos alunos pelo universo dos números.

Em suas práticas em sala de aula notei que ela se esforça para não ensinar matemática de forma opressora e decorativa. É bem desafiador para Flávia, pois não recebeu uma formação específica, se formou em uma instituição privada tradicionalista, junto dos movimentos quilombolas vai se formando nos espaços coletivos como no grupo de professores quilombolas

de Minas Gerais, juntxs constroem estratégias que possibilitam que as crianças se reconheçam e se envolvam no contexto escolar.

Em uma das atividades de matemática escrita no quadro, notei que os problemas são construídos utilizando os nomes das crianças e frutas do cerrado, as crianças ficam eufóricas quando identificam seus nomes e o dos colegas, os que não tiveram o nome na atividade ficam na expectativa da próxima aula de matemática apareça seu nome. Flávia explica que usa essa estratégia para que as crianças sintam representadas, que tenta um diálogo entre os conteúdos que são previstos nas as diretrizes da educação escolar quilombola com os da BNCC e do Currículo Referência de Minas Gerais.

Outro exemplo de adaptações pedagógicas observadas, e que merece atenção, nos conteúdos de Língua portuguesa, no ensino dos gêneros textuais. Em sua teorização, Flávia, diz que “o conto pode ser Africano, de uma escritora negra, que fale do rural, pode falar da cidade, a estrutura é a mesma, o que muda é o conteúdo, bem como o gênero textual receita, pode ser uma comida italiana, um bolo, ou uma receita tradicional da comunidade como a feijoada”. Ela sempre opta em fazer esse movimento, de trazer a realidade da comunidade e o diálogo com África para a sala de aula. Como ela sempre reafirmou, “requer um tempinho maior de dedicação para elaborar, porque não vem pronto nos livros, mas não é impossível, com o tempo vai fluindo naturalmente”.

A perspectiva Ubuntista se apresenta no cotidiano em sala de aula, a África que a professora aborda é esse lugar de origem, da busca por uma ancestralidade, que se materializa nas vestimentas, na culinária. Sabem como a África é um continente e se sentem pertencentes a todo território.

Outra atividade que merece destaque é a exibição do curta-metragem “A vida é um remanso”, que retrata a história do encontro dos batuques do Norte de Minas. Como atividade a professora sugeriu produções de textos, as crianças trouxeram elementos que reforçam sua identidade enquanto quilombolas.

Como estratégia de registro pessoal fotografei as atividades nos cadernos, ao longo dos dias observei que se tornou importante para os estudantes, uma forma de se relacionar com a antropóloga, a fotografia vai se consolidando como um lugar de proximidade e reflexão ao longo da pesquisa. Xs alunxs sempre que terminavam a atividade e a professora dava o visto, iam até minha carteira para que eu tirasse as fotos, não sei se era uma forma que elas tinham como validação da atividade e ou/ de me ajudar na pesquisa.

As fotografias também me auxiliaram na promoção do diálogo entre as crianças. Elas serviam para materializar e trazer identidade dos rostos das crianças. Ao verem as fotos

percebiam o olhar, sorriso, cor de pele, penteados e cortes de cabelo. Se sentiam mais próximos e íntimos.

Abaixo apresento fragmentos dos textos elaborados pelas crianças.

Eu aprendi que na cultura brasileira tinha muita música, dança, pessoas se divertindo, eu também vi as pessoas dessas comunidades não tinha muito trabalho e também tinha um instrumento que se chamava roncolho, as músicas antigamente dançavam só os idosos, depois que aumentavam mais gente. Eu também não conhecia o Catulé, depois da história que eu conheci na casa de Tia Das Neves, eu vi muitas pessoas dançando o Catulé, Retirana¹⁷ e a dança do pote¹⁸ e o instrumento roncolho tem uma corda dentro dele e a gente puxa a corda daí que sai o som. (Melissa).

Vi pessoas dançando com suas saias rodadas bem bonitas. Pessoas falando sobre coisas de antigamente, cantando que são Pretinha, Pascoalina, Francisca, Maria das Neves, Maria do Batuque. Pessoas tocando tamborim mas não é como nós tocamos e que no fundo batendo e em cima puxando a corda. Tem tantas coisas bonitas, tem Tia das Neves cantando meu Catulé, Tia Flávia dançando, Tia Norinda e muitas Tias. Tio Bruno tocando e muito mais, gosto dessas coisas, mas só que não lembro, mais o que a Tia Flávia passou para nós. Cultura tradicional do São Francisco, Batuque. Documentário curta-metragem de André Felipe Medeiros que retrata a vida de uma comunidade ribeirinha. (Samara).

Eu entendi, que em uma comunidade a música seja – bem vindo se chamava franga. Apareceu no vídeo, umas pessoas falando sobre suas comunidades e elas se chamavam Pascoalina, Francisca, etc. O vídeo fala sobre batuques então vou falar de alguns que eu conheço Curimba, atabaque, zabumba, bumbu e etc. E tinha uma mulher chamada Maria do Batuque. Ela tinha 100 e poucos anos, e eu fiquei sabendo que nas comunidades o melhor jeito das pessoas ficarem alegres é uma festa com seus familiares. (Olavo).

Práticas pedagógicas como essas são importantes para que as crianças se reconheçam como parte de um coletivo, que tem uma identidade cultural própria. Promove um diálogo com os saberes dos anciãos, como é citada Dona das Neves e Dona Honorinda, grandes artesãos que transformam o barro em arte. Identificam as danças tradicionais como Catulé e a Franga, e instrumentos musicais como Zabumba, Curimba, atabaque.

Flávia é uma professora extremamente engajada na luta por uma educação antirracista para as crianças, nos seus planos de aula faz questão de inserir as questões étnico raciais e os saberes quilombolas em diálogo com o currículo mínimo exigido para a educação básica. Ao longo dos dias vou aprendendo como ela faz para que ideias se concretizem em práticas pedagógicas contra coloniais, de forma sutil e integrada ao cotidiano. Flávia, com seu jeito sério

¹⁷ Ouça a professora Cássia cantando Retirana, disponível em: <<https://soundcloud.com/francy-eide-leal/professora-maria-cassia/s-p7wV6If5KUM>>. Acesso em: 25 out. 2021.

¹⁸ Disponível em: <<https://soundcloud.com/francy-eide-leal/danca-do-pote/s-LIOIqXqkcsL>>. Acesso em: 25 out. 2021.

e ao mesmo tempo muito afetivo, consegue um “controle” da turma bastante interessante. Ao passo que alguns professores de “fora”, reclamam da indisciplina dos alunos e desrespeito. O comportamento varia de acordo com o reconhecimento da autoridade moral do educador, da metodologia utilizada na relação ensino aprendizagem, sua postura perante os alunos e a comunidade. Os professores quilombolas trazem em si, o jeito de ensinar da comunidade, as relações de parentesco e o convívio com as crianças e famílias para além dos muros da escola.

O cotidiano da comunidade é tratado em sala de aula, dado ao conhecimento das questões, por exemplo: Flávia pergunta a Miquéias se ele estava com sono. Ele responde que não. Ela indaga se ele foi em alguma festa na noite anterior. Ele diz novamente que não. Ela pergunta se a sua tia saiu do hospital, Miquéias responde que sim.

Presenciei uma atividade de português, que o objetivo a ser trabalhado era a percepção e a transformação de palavras para o aumentativo e diminutivo. Para aproximar a atividade com a realidade das crianças, a educadora trabalha com palavras geradoras presentes no cotidiano, como: terra, formiga, pote, botija, panela, gamela, pequi, manga, manga.

Ao trabalhar com o que é de pertencimento deles, as crianças me apresentam os usos que eles dão para a mangaba, que é uma fruta do cerrado presente na maioria dos quintais da comunidade, além de se deliciarem com o sabor adocicado e adstringente da fruta, que possui uma "nódoa" que gruda na mão e nos lábios, utiliza como bola e também na brincadeira de bolinha de Gude, para substituir as esferas.

Dentro dos combinados disciplinares da sala de aula estão, pedir licença para levantar, para ir ao banheiro, para sair de sala é necessário solicitar ao professor o crachá de autorização que consta o nome da educadora. É uma conduta que ocorre em todos os agrupamentos, quem é pego sem crachá é conduzido pela supervisora que chama a atenção do professor.

Figura 35 – A hora do recreio.



Fonte: Arquivo pessoal (2019).

A hora do recreio na escola E.E. Da Fazenda Passagem Funda é um evento importante para sociabilidade das crianças e dos educadores, é dividido em dois momentos, o primeiro direcionado aos alunos menores (1º e 2º ano do Ensino Fundamental I), este grupo é liberado cerca de 10 minutos antes de tocar a sirene de chamado dos demais estudantes, para que não sejam derrubados pelos maiores na fila, recebem o lanche e sentam no refeitório. Os maiores vêm depois, também se organizam em fila, contudo, agitados e ansiosos para brincar e correr pela escola. Brincam de pega-pega, esconde-esconde, de dançar; catulé, passinho, futebol improvisado com sacola e ou mangabas. É um momento de extravasar as energias.

As crianças brincam ao imitar a dança do Catulé. Na fotografia abaixo é um registro desse momento do brincar, formam uma roda, dão as mãos e giram para a esquerda e canta em voz alta, na hora do refrão um membro vai ao centro, faz os movimentos que a letra da música pede (ouça as crianças cantando Catulé no pátio da escola em: <https://soundcloud.com/francy-eide-leal/catule-cantado-pelas-criancas/s-a4BEAM9RByo>).

[...] ô meu catulé! Pois tá no cacho tá seguro e caiu no chão tá maduro,
 Catulé é doce como mel e a casca amarga que só fel.
 ô Maria! Dança catulé, vai dançar, dança catule,
 Sapateira, dança catulé,
 se arroteia dança Catulé,
 se arrebola dança Catulé,
 sai da roda dança Catulé.

Figura 36 – Dança do Catulé.



Fonte: Arquivo pessoal (2019).

Os professores se reúnem na sala exclusiva deles, realizam o lanche, que fica disponibilizado em um refratário de alumínio, previamente organizado pelas auxiliares de serviços gerais, lá conversam sobre assuntos diversos, alguns aproveitam esse momento para utilizar o computador disponível na sala para lançar frequências, notas e atividades no sistema

de diário online da Secretária de Educação do Estado de Minas Gerais. Nesse espaço, ocorrem conflitos.

Findado o recreio, os estudantes retornam para a aula suadx e agitadx, demoram para se sentar em seus lugares, e a obterem concentração na atividade que se inicia. A rotina diária de disciplinas que a professora tem que ministrar é extensa, com aulas de 50 minutos, com conteúdos obrigatórios no currículo escolar. De certo modo, torna-se cansativo para ambas as partes. Em um mesmo dia chegam a ter aulas de português, geometria, geografia, com ritmo de escrita intenso e resolução de atividades para sistematizar o conhecimento.

A atividade proposta para o conteúdo de Geografia ocorreu de forma contextualizada com a escola e a comunidade. A professora trabalhou um texto que debateu questões sobre população e gênero no Brasil. Após leitura, as atividades foram escritas no quadro, possibilitando assim, o debate sobre a quantidade de alunxs matriculados na escola, e descobrir que são 345 matrículas. Os estudantes tiveram dificuldade em responder a questão em que tratava da quantidades entre homens e mulheres na comunidade, alegavam não saber, porque nunca pararam para contar.

A professora, para estimular o raciocínio diante da questão exposta, fez a seguinte indagação: “Quando vocês vão na igreja, na reunião da associação, nas festas, tem mais homens ou mais mulheres?” Kevinha, sem pensar duas vezes, respondeu: “Mais mulheres, porque elas têm mais interesse”.

De fato, na comunidade de Buriti do Meio há mais mulheres que homens, mas essa afirmação dela mostra a presença das mulheres quilombolas nos espaços públicos, revela uma questão pouco problematizada no cerne da comunidade, a migração sazonal dos homens para a panha do café no Sul do Estado e também para o corte de cana em São Paulo. Que esbarra na perda do território e falta de acesso a água para produção de alimentos e criação de animais. A evasão escolar dos jovens é altíssima durante esse período, inclusive a escola pensa em um calendário diferenciado para os que vão trabalhar nas colheitas, possibilitando o retorno à escola sem a perda do ano letivo. não consegui mais detalhamentos sobre esses casos especiais para descrevê-los em detalhe.

Outro fato que acontece durante as aulas, é o acompanhamento individualizado dos alunos que apresentam dificuldades no processo de aprendizagem, diariamente a professora eventual, neste caso Tânia, passa nas salas de aula dos anos iniciais, conversa com as professoras que indica alguns estudantes para atendimento mais individualizado, estes são conduzidos para um espaço no refeitório, onde se propõe atividades individualizadas de acordo com a dificuldade apresentada pela criança.

As crianças que possuem laudo médico indicando algum grau de deficiência ficam na escola no contraturno durante 3 vezes por semana. Lhes é servido um almoço, para que não precisem retornar para casa. Outros têm professora de apoio em sala de aula para auxiliar nas atividades. São atendidos em uma sala especial localizada dentro da biblioteca, dividida por compensados de madeira, a sala é pequena tem um quadro e cadeiras, desenvolvem atividades de leitura, cortar e colar e etc. As atividades são conduzidas pela professora de apoio pedagógico, que em tese tem formação específica para mediar os processos de ensino e aprendizagem das crianças com os mais variados tipos de deficiências.

Um conflito que observei na turma do 4º ano que tem como professora regente a quilombola Mariana, é a intervenção da professora de apoio que a todo instante contestava a forma de ensinar da professora regente, gerando constrangimento e perda de autoridade da professora. Algumas professoras não quilombolas menosprezam os quilombolas, fazem críticas à forma de ensinar, e até mesmo de falar. Chegaram a mim críticas porque as professoras falam “anqui”.

Nesse período que estive em campo, ainda não ocorria as oficinas do Tempo Integral o que impossibilitou o acompanhamento das atividades no contraturno. O edital de seleção estava sendo elaborado, e as escolhas das oficinas estavam em avaliação. Ter o “preferencialmente quilombola” nas oficinas é outra demanda dos professores quilombolas e ASB, que sempre perdem as vagas para os professores de fora. Dentre as oficinas que os quilombolas têm muito interesse em ministrar está a de artesanato, que seria possível a construção de um forno para ensinar as crianças todo o processo de feitura das peças; e professor Bruno falou do seu interesse em ministrar a disciplina práticas do corpo, como possibilidade do ensino de capoeira na escola de forma continuada.

Quando a sirene da escola toca, as crianças saem correndo ávidas para entrar nas lotações. Como a comunidade é dividida em microcomunidades (agrupamentos), 3 ônibus fazem as rotas. Um dos percursos é entre a escola até a Fazenda Passagem Funda, onde tem uma cerca de pedras que remete a força dos antepassados da comunidade, e a exploração deles por parte dos fazendeiros. Outra parte da escola passando pelo “centro da comunidade” até Imbu Cabeludo, essa conduz para a sede da escola municipal e transporta as crianças da educação infantil, a outra rota passa pelo que eles chamam de por fora, e vai até a Caiçara.

5.5 Encontro com Flávia – Aprender a planejar

Figura 37 – Oficina de turbantes com Flávia.



Fonte: Arquivo pessoal (2019).

Desde o meu primeiro contato com Flávia nos movimentos sociais desenvolvi uma enorme admiração pela mulher negra, forte e fraternal que ela é. Uma artesã de mão cheia, suas bonecas de barro refletem todos esses predicados. Eu conheci a Flávia no movimento quilombola, como a que canta e dança o Catulê de forma destemida, como resistência do seu povo. Durante a pesquisa de campo conheci a Flávia, professora quilombola, que é a soma de todas as outras, que se dedica na construção de uma educação escolar quilombola, que saia das letras escritas na legislação e pouse na escola como prática cotidiana.

Flávia é uma das minhas principais interlocutoras desta pesquisa, ela com sua generosidade abriu as portas de sua casa para que eu acompanhasse o dia a dia dela enquanto professora. Ela costuma fazer seus planos de aula semanais aos domingos. Na última aula da semana me convidou para ir até a sua casa acompanhar um dia de planejamento, desta forma, observar como uma atividade diferenciada é elaborada, requer muita pesquisa e disposição.

Então, no dia 24 de março de 2019, dormi na casa de Dona das Neves, liderança importante para a comunidade, mãe de Flávia. As casas de ambas ficam na mesma parcela de território, assim como outras comunidades quilombolas, em Buriti do Meio as famílias dividem as parcelas que ocupam com os parentes de acordo que vão casando, tendo a casa das “matriarcas no centro” e as demais ao redor.

Na parcela da parentagem de Dona das Neves há um galpão, onde ela e sua família produzem os artesanatos de barros. E, na comunidade, há mais dois além desse, onde outros grupos familiares também produzem.

Das Neves: Meu pai era um negro que tentou resgatar, conquistar a terra. Aí ele no tempo da reforma agrária em 70. Aí Sr. Eloy lá do sindicato sempre pegava as reuniões e falava que quem cercasse um pedaço de terra seria dono. A partir daquele tempo quem não tivesse a terra cercada não teria terra, só quem tinha terra quem cercava. Aí ele pegou o fez o círculo da terra dele, que era da mãe dele, para ele morar e quando ele morresse ficava para nós que somos filhos. Aí nesse mesmo tempo um fazendeiro que ia passar a ser, ali onde era a escola tudo para ficar para lá, pro gado ficar. Aí lá houve um conflito dele para não deixar passar a cerca. Se deixa – se passar a cerca a gente não ia ter direito de entrar para dentro da cerca do outro. Aí, graças a Deus que não teve coisa de assassino não. Diz que seu Eloy foi morto na partilha de terra.

Hoje todo mundo usa e abusa, não era para ninguém cercar. Não era para ninguém fazer nada, para ficar uma reserva para tribo de negros, meu pai não queria que ninguém fizesse cerca lá. Pra lá da escola, mas lá tá tudo retaliado que os outros cercou.

Mas, nossa parte nós tinha que fazer nós fomos mandado fazer, e teve esse movimento aí. Então, por isso que no terreno que meu pai deixou nós não vamos deixar ninguém atacar, porque meu pai deixou o terreno cercado para nós. E nós deixou a reserva da tribo. Que ele enfrentou perigo para não ser invadido.

Acordamos cedo no domingo, tomei aquele cafezinho feito no fogão à lenha para despertar, com Dona das Neves fui até o galpão que é produzido os artesanatos, ver se o feijão que estava secando lá havia mofado com as chuvas. Ela me mostrou os potes, bonecas, vasos que ficam armazenados para a comercialização, cobrimos algumas peças que estavam molhando. Enquanto, fazíamos esse movimento, ela narrava sua vida de resistência, de criar os

filhos através do seu trabalho com o barro e na roça. Das inúmeras vezes que saía com potes na cabeça até a cidade mais próxima para trocar por alimento.

Contou também das inúmeras violências obstétricas que sofreu, e em decorrência delas a perda de seus filhos recém-nascidos ou como ela diz “matados” pela brutalidade do parto, teve 18 filhos, 8 vivos e 10 mortos no parto. Na maioria das gestões desenvolveu pressão alta e diabetes gestacional o que tornava seu quadro grave. Segundo ela, os médicos colocavam tanta força na sua barriga que os bebês nasciam mortos; “teve um que nasceu com a boca sangrando, eles não sobreviviam”. Contou que o médico que era acostumado a fazer os seus partos dizia: “Não vai fazer falta você tem mais em casa para cuidar”. Um dos episódios que ficou marcado em sua memória foi um do aborto que sofreu em São Paulo quando foi visitar suas irmãs que migraram para lá em busca de trabalho. Relembrou que no ano seguinte ao aborto, retornou à SP, dessa vez para a laqueadura, descobriu que estava grávida, de uma gestação fora do útero e para que ter o parto com segurança, era ficar internada durante todo período da gestação e mais um mês pós-parto resolveu tirar o bebê, porque não podia deixar os filhos que ainda eram pequenos sozinhos ou aos cuidados de Zé, o seu esposo, afinal, ele precisava trabalhar para alimentar a família, e a vida deles era muito sofrida. Diz em meio a tanta dor sobre o orgulho de doar o feto para estudos. “A médica até mostrou ele no vidro”.

Esses relatos dela são recorrentes, e mereceriam uma seção exclusiva para problematizar as violências sobre os corpos das mulheres negras e as crenças dos que fazem isso: porque aguentamos a dor. Ao longo do texto da tese, esse assunto vai sendo tocado de forma branda, com o devido cuidado que merece.

E a vida no domingo em Buriti do Meio segue pacata, sem pressa, os católicos vão ao culto pela manhã na igreja de São Geraldo, os evangélicos se reúnem à noite. E o tempo vai correndo preguiçoso. No fogão a lenha acesso bem cedo para o preparo do café, Marizete nora de Dona das Neves coloca as panelas, inicia o almoço.

Vou até a casa de Flávia, sento no meu cantinho ao lado da porta, enquanto ela lava as louças, com água em um balde, já que não há encanamento hidráulico, vamos conversar sobre os desafios da implementação da educação diferenciada, na escola.

Após o almoço descansamos para a comida assentar, e depois a hora do planejamento Flávia em sua casa, organizou um quarto de visitas/escritório onde prepara as aulas e guarda seu material de trabalho, que são os livros e o computador.

As pesquisas para elaborar os planejamentos são feitas no navegador do Google, apesar da qualidade da sua internet ser instável. Tem preferências por sites conhecidos entre o movimento negro, como Geledés (Instituto da Mulher Negra), a página das Blogueiras Negras,

que em sua análise os conteúdos são bons e abordam as questões étnico raciais com qualidade, ela vai adaptando os textos às propostas pedagógicas e capacidades que tem que trabalhar em sala de aula.

Flávia faz críticas ao discurso da ausência de materiais didáticos, alegado pelos colegas de profissão; “Tem muito material na internet, o povo tem preguiça de procurar e criar. O que leva tempo é pesquisar e criar. Usar dos livros é fácil”.

Ela fala sempre em “criar”, porque no seu entendimento as ferramentas que tem para construção de uma Educação escolar quilombolas partem desse gesto, ela vai criando, assim como dá corpo às suas bonecas, práticas pedagógicas que vão dialogando com normativas que devem ser seguidas, com o que prevê as diretrizes Estaduais de Educação Escolar Quilombola, com o planejamento anual, pensando eixos e as capacidades. Ela vai inserindo as questões étnico raciais no escopo do que de certa forma é compulsório, mostrando que um não exclui o outro.

Um exemplo que ela me mostrou articula as capacidades/eixos com a questão racial dentro do seu planejamento foi a aula de português, me ensinou como trabalha os gêneros textuais, ao mesmo tempo que ensina os saberes da comunidade. Escolheu a receita africana de refogar o umbigo da banana. Então para cada gênero, ela escolhe textos, que tratem de resistência, identidade ou dos saberes do povo Africano e quilombola.

No gênero Poema seleciona um dos disponíveis no site das Blogueiras Negras, que trata dos perigos do alisamento, a partir elabora questões que estimulam a reflexão acerca do tema, ao mesmo tempo que trabalha as categorias de palavras, oxítonas, paroxítonas e proparoxítonas. Devido à falta de impressora trabalha o texto em duas aulas. Para ela é importante trabalhar sobre o cabelo, e aceitação das meninas de si.

Em nossas trocas de conhecimentos, falei do Filme Kbelá¹⁹, ao pensarmos em outras ferramentas para problematizar o tema “cabelo”, contudo, as dificuldades tecnológicas inviabilizam a exibição de filmes com recorrência em sala de aula.

A falta de recursos tecnológicos dificulta o trabalho de Flávia e demais professores. A ausência de impressora, faz com que seu trabalho de planejar e executar demore mais. Monta as atividades no computador e transcreve para o seu caderno de planejamento, uma impressora otimizaria bastante o trabalho. Na escola há uma quantidade de cópias para cada professor, que em sua maioria utiliza para as avaliações. Então, as aulas, em sua maioria, têm um ritmo de transcrição das atividades do quadro para o caderno intensas.

¹⁹ KBELA - O Filme. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=LGNIn5v-3cE>>. Acesso em: 25 out. 2021.

Nessa estratégia de contextualizar os conteúdos, Flávia explica que trabalhar matemática, literatura, história, português são mais fáceis. Já, geografia, ciências é mais difícil, na maioria das vezes segue os conteúdos dos livros didáticos. Ela também reconhece que pesquisar conteúdos sobre este tema considera mais difícil, com empenho e dedicação é passível de encontrar, ela está em um movimento de constante aprendizagem, já que não recebeu formação específica durante a graduação e os cursos de formação para professores quilombolas ocorrem de forma esporádica, ela aprende na prática, na leitura sobre a temática e na troca com outros educadores quilombolas, nas articulações que ocorrem no grupo de professores quilombolas de Minas.

Tudo que eu trabalho sobre esses textos é novo para eles (os alunos). Quando eu passo os textos do livro, eles falam que os outros professores já trabalharam com esse texto. Quando eu trabalho com as questões da educação escolar quilombola para eles é sempre novo.

Saio da casa de Flávia revigorada e grata pela aula de planejamento pedagógico que ela me proporcionou naquela tarde de encontros interculturais.

5.6 Encontro com África na aula de Educação Física – “Eu sou porque nós somos”

Na comunidade, a formação da maioria dos professores quilombolas é em pedagogia, devido a demanda e o acesso a esse curso. Bruno é um dos poucos com formação em outra área. Desde a infância, participou da capoeira na comunidade e dos movimentos sociais, e viu na Educação Física uma forma de continuidade dentro do campo do saber o qual já estava inserido. Também leva consigo para o espaço institucional da escola a capoeira como prática pedagógica e a viagem de volta para África, como veremos nessa atividade proposta por ele no período em que eu estava em campo e pude participar e aprender para ensinar em outros espaços.

A minha percepção sobre a prática pedagógica na Escola Estadual da Fazenda Passagem Funda, é de construção, está nessa construção, transformando. Porque, com a nossa chegada dentro da escola, nós como os quilombolas, tá fortalecendo. Uma vez que alguma coisa já era trabalhada antes, mas não com essa força né, de nós professores quilombolas lá dentro. No convívio reconhecendo nossa comunidade de fundo a fundo e trazendo para dentro da escola a realidade da nossa comunidade. Bem uma vez que muitos, não reconhecem o próprio aluno, não conhecem os costumes. Bem, então, nossa escola está nessa reconstrução, nesse caminho, cada dia desenvolvendo, cada dia aprendendo, cada dia tendo essa contextualização entre comunidade e corpo escolar. (Bruno, 2020)

Acompanho as aulas de Educação Física, na turma do 2º ano do ensino fundamental. As crianças deste agrupamento são pequeninas, adoram demonstrar o afeto com o educador. Ao chegarmos na porta da sala para à aula, as crianças correm para abraçar o professor, fazem um montinho sobre o seu corpo, abraçam a perna dele, outros tentam escalar as costas, dificultam a entrada na sala, todos querem abraçá-lo ao mesmo tempo, reflexo da sua postura calma, acolhedora, e por participar com as crianças em outros espaços educativos e comunitários, como as oficinas de capoeira do Projeto Quilombo de direitos.

Percebo que, diferente das crianças maiores, os pequenos não ficam com expectativa de ir para a quadra jogar bola. O professor Bruno, em uma das nossas conversas, fala que é um comportamento que ele vem tentando romper desde que passou a lecionar na escola da comunidade. No seu entendimento, os profissionais que trabalhavam antes dele resumiam a “Ed. Física ao ‘jogar a bola’, dar uma bola, e isso já era aula de educação física”. Frisou, sobre o projeto para o 1º bimestre/2019, que será dedicado ao trabalho com jogos e o lúdico.

Ao entrar na sala, o primeiro movimento que ele realiza é organizar a sala, as crianças sentam no chão em círculo, ele retira da bolsa um jogo, põe no centro da roda e começa a indagar: “Vocês já viram esse jogo? já brincaram com ele”? A roda em sala de aula, de forma alusiva à roda de capoeira, é uma estratégia pedagógica para promover o contato visual e a interação entre todos os participantes, como diz Antônio Bispo dos Santos (2019), a “roda é contra colonial por si só, porque rompe com as hierarquias”.

As manifestações culturais dos povos afro-pindorâmicos pagãos politeístas são organizadas geralmente em estruturas circulares com participantes de ambos os sexos, de diversas faixas etárias e número ilimitado de participantes. As atividades são organizadas por fundamentos e princípios filosóficos comunitários que são verdadeiros ensinamentos de vida. É por isso que no lugar de juízes, temos as mestras e mestres na condução dessa atividade. As pessoas que assistem, ao invés de torcerem, podem participar das mais diversas maneiras e no final a manifestação é a grande vencedora, porque se desenvolve de forma integrada, do indivíduo para o coletivo (onde as ações e atividades desenvolvidas por cada pessoa são uma expressão das tradições de vida e de sabedoria da comunidade). [...]

Numa roda de capoeira regida pelos ensinamentos da vida, podemos ter cinquenta pessoas jogando, uma pessoa ensinando e pouquíssimas assistindo. Entre as poucas pessoas que assistem, pode haver alguma que nunca viu capoeira. No entanto, se esta quiser, ela pode entrar na roda e jogar. (DOS SANTOS, 2019, p. 32)

A curiosidade toma conta das crianças, algumas levantam para tentar descobrir do que é feito o jogo. O educador pede para se manterem sentados, pois o jogo vai circular pela roda

de mão em mão. À medida que o jogo faz seu giro, as crianças exploram de forma atenta, tocam para sentir a textura, aproxima dos olhos, alguns até cheiram para ver se o professor utilizou tinta.

Para instigar a reflexão e a percepção das crianças, o educador fez uma série de indagações: “como vocês acham que construí esse jogo?”. As crianças responderam a partir da percepção sobre a composição do objeto: “é feito cola quente e papelão”; “tampinhas de garrafa”; “você cortou com faca”; “cola”; “caixeta”; etc.

Figura 38 – Conhecendo o Quênia.



Fonte: Arquivo pessoal (2019).

A foto acima retrata o momento em que o professor se levantou para mostrar e revelar o nome do jogo para as crianças: Shisima. As crianças acompanharam o movimento e desfazem a roda, querem está juntinhos do professor que está à frente da sala conta que as “crianças do Quênia, um país Africano, brincam há muitos anos com esse jogo”. Vai ao quadro e desenha um mapa do Continente Africano, fala para as crianças que o desenho do Continente Africano é parecido com a representação do Brasil. Dentro do mapa marca a localização aproximada do Quênia, reforça que o país é composto de crianças negras como em Buriti do Meio.

As atividades desse professor rompem com a ideia de uma África única e estereotipada ainda presente nos livros didáticos e nas práticas pedagógicas. Ao desenhar o mapa do

continente africano, demonstra como é amplo e diverso, ao abordar o Quênia dá ênfase na construção de conhecimento e reforça a identidade negra das crianças ao aproximá-las no campo discursivo.

Utilizo como metodologia a fotografia em sala aula, para auxiliar na construção da narrativa etnográfica, que extrapola as possibilidades da descrição, a câmera fotográfica e as lentes do celular começam a fazer parte do meu estar ali, assim como o caderno de campo, e meu corpo no fundo da sala que observa e participa.

Quando observamos mais a fundo a imagem, o olhar atento dos alunos narra o vínculo com o educador, o interesse deles na atividade proposta, narram que prática pedagógica atingiu o seu objetivo; trabalhar a concentração o raciocínio lógico, a coordenação motora, atrelado a fortalecimento da identidade enquanto quilombolas.

E que comece o jogo!

Figura 39 – Crianças jogando Shisima.



Fonte: Arquivo pessoal (2019).

Captei o momento que Bruno explica as regras do jogo, “é preciso de tampinhas de garrafa, cada time escolhe uma cor”. Centra o debate sobre a característica fundamental do jogo proposto que é o alinhamento. “Vocês sabem o que é alinhamento?”, as crianças riem da

pergunta, o riso é presente em todos os espaços da comunidade, o riso é uma forma de expressão da pirraça. Vieira (2015), em sua tese, analisa a pirraça como um conceito quilombola, estilo de criatividade quilombola marcado pelo humor. As artes do fazer rir são organizadas em termos nativos sob a denominação ‘pirraça’. “A arte da pirraça” como um jogo de enfrentamentos discursivos de caráter agonístico, cujo efeito pretendido é o riso compartilhado. Em Buriti do Meio a arte da pirraça opera em todos os espaços coletivos, seja no das casas, escola, igrejas e associações, brincadeiras de quintal.

As crianças se dividem em grandes grupos, enquanto uma dupla joga os demais ficam ao redor observando os movimentos, enquanto aguardam a sua vez de jogar um pouco eufóricos. Com o decorrer das primeiras partidas o professor pergunta: “porque o colega ganhou?” Utiliza essa estratégia para avaliar se as crianças entenderam as regras do jogo. Explica “o que ganha é quem conseguiu jogar alinhado, organizar suas peças primeiro formando uma linha reta”. Aproveitou o momento para falar da importância da concentração no jogo e na vida. A concentração no jogo foi sendo adquirida a cada partida, ao compreender as regras, acalmar as energias e pulsões.

Figura 40 – Concentração e alinhamento.



Fonte: Arquivo pessoal (2019).

O professor pediu aos alunos que contassem quantos buracos haviam, depois solicitou que dividissem a quantidade total por dois, dessa forma, faz com que eles percebam que ambos jogadores têm a mesma probabilidade de ganhar, e o diferencial são as estratégias e a concentração. Essa prática pedagógica possibilita trabalhar de forma interdisciplinar, sem recortar a atividade em disciplinas, também se adapta às mais diversas faixas etárias, é necessário atenção à linguagem utilizada e aos objetivos a serem atingidos.

As crianças seguem jogando, todos querem ganhar para continuar jogando, a pergunta mais recorrente é: “Tio, quem ganha vai de novo?”. Ao que Bruno responde: “Quem ganha vai com o próximo”.

A aula de cada conteúdo dura 50 minutos, geralmente são trabalhadas pelas professoras regentes, o ensino de educação física é a única disciplina ofertada por outro educador, é a aula mais aguardada da semana. Ao final, o professor organiza seu material, se despede e sai da sala. As crianças tentam acompanhá-lo, mas o professor regente retorna para sala de aula e tem o desafio de reorganizar, e estabelecer concentração das crianças para as atividades. Já que sua proposta pedagógica é diferente da anterior. As crianças sentam.

Bruno também leciona na turma do 5º ano, suas aulas ocorrem no último horário na sexta-feira. Diferente dos menores, a expectativa para que as aulas ocorram na quadra com bola é imensa, o professor Bruno antes mesmo de conseguir entrar na sala de aula é interpelado pela seguinte pergunta: “A aula vai ser na quadra hoje?” Ele explica que haverá dias em que as aulas serão em sala de aula e outras na quadra. As crianças o questionam querendo ir para a sala de informática para jogarem no computador. Com a negativa do professor, as crianças ficam inquietas, em pé, fora dos seus lugares, não conseguem se organizar em círculos.

Conta-me o professor que ele está procurando um processo de ruptura com o hábito criado pelos antigos professores de Educação Física, da “bola e quadra”. “Com as crianças menores é mais tranquilo, porque não está enraizado”, diz ele, pois tiveram as suas primeiras experiências em Educação Física escolar com ele ou Roney professor quilombola) lecionando.

Em silêncio, o professor anexa no quadro um objeto para chamar a atenção da turma.

Figura 41 – Professor Bruno desenhando o mapa do Continente Africano.



Fonte: Arquivo pessoal (2019).

Aos poucos as crianças sentam nas carteiras e observam o professor escrever no quadro. Ele pergunta aos alunos “o que acham que pode ser aquilo?”. Surgem respostas diversas. Alguns dizem: “relógio”; “revólver”; “jogo”; “um pedaço de caixeta”. Bruno pergunta: “Você sabe o nome do jogo?”. “Jogo de tabuleiro”, diz Miquéias. E, em silêncio, o professor desenha no quadro um Jogo da Velha, e escreve abaixo do jogo de tabuleiro: “SHISIMA” (grafia) / “XI XI MA (fonética).

Em seguida, desenhando a representação do mapa do continente africano, pedindo para as crianças relacionarem o desenho com o jogo. Uma barulheira toma conta da sala, falas paralelas e uma empolgação, todos queriam demonstrar que conheciam a África.

Captei algumas falas que considero interessantes. Kevinha, em um tom alto, para que sua voz se destaque das demais diz: “Tem tudo a ver com Tia Flávia”. Waginho: “Tem tudo a ver com nós, porque somos áfricos”. Miqueias: “tem a ver com nós porque nós somos quilombolas”.

As crianças identificam a temática de África com a Professora Flávia que se esforça em pôr em prática uma educação diferenciada, com a construção de vínculos com a ancestralidade.

Inclusive após essa aula, contei para ela sobre as falas que surgiram, “é muito emocionante, porque dá para ver que o trabalho da gente surte efeito na identidade das crianças”.

O Professor explica como jogar, as regras, conta que no Quênia o jogo é feito de madeira, mas que ele adaptou com o material que tinha na comunidade. Para ser acessível, escolheu o papelão e as tampinhas de garrafa pet, reciclando o que se tornaria lixo. Aponta a relação entre o Shisima e o do Jogo da Velha, que apesar das semelhanças entre os jogos são singulares, reforçou que o Shisima é um jogo de alinhamento e concentração.

Com a turma do 5º ano, por serem maiores e terem uma coordenação motora um pouco mais desenvolvida, a metodologia foi outra. Antes de iniciarem os jogos, aprenderam a construir juntos. A elaboração de jogos e brincadeiras faz parte de uma das capacidades a serem desenvolvidas previstas nas aulas de educação física.

Com essa atividade Bruno me ensina sobre as potências presentes em um jogo que aparentemente parece ser simples, mas com a adaptação da linguagem e das estratégias é possível trabalhar com o mesmo conteúdo em diversos grupos de idades. Possibilita um diálogo interdisciplinar, “esticando” o tema que no momento está na aula de Educação física para as demais áreas, rompendo com o modo disciplinar presente na maioria das escolas brasileiras. A respeito do conceito de esticar:

Um dos aspectos mais marcantes em sua constituição, como se mencionou acima, é a ideia de conexão entre os domínios da vida, em detrimento de uma epistemologia eurocêntrica que tende a fragmentar e isolar elementos. Neste sentido, a armação das relações é fundamental para o entendimento de outras epistemologias. O verbo esticar, usado pelos alunos do Núcleo Takinahaky, aponta para este processo de associação entre domínios e desvela uma característica de uma pedagogia indígena presente, ao menos, nas ações do NTFSI. (PIMENTEL DA SILVA; HERBETTA, 2018, p. 21).

Essa proposta pedagógica me faz lembrar da metodologia dos “temas contextuais”, que rompem com o engessamento dos currículos. Apesar de singulares e da complexidade dos estudos comparativos com grupos quilombolas e indígenas, que são escalas distintas, a busca por pedagogias próprias proporcionam esse diálogo, mesmo que de forma pouco aprofundada.

Há tantas outras maneiras de se definir o tema contextual. Para Manaijè Karajá, por exemplo, o tema contextual é como se dá o “espalhamento do conhecimento” (PIMENTEL DA SILVA, 2013, p. 69). Para Silvia Xerente, é a possibilidade de convivência intercultural, de se viver em relação com os dois mundos, a aldeia e a cidade. Para Dodanin Piiken, é a possibilidade de se trabalhar com a tradição, mas de forma contemporânea. Já para Samuru Xerente, é uma maneira de a escola ficar mais alegre. (HERBETTA, 2016, p. 126).

Figura 42 – Construindo o jogo.



Fonte: Arquivo pessoal (2019).

A imagem acima narra o processo de ensino e aprendizagem entre o professor e as meninas. Bruno ensina como fazer as marcações do alinhamento do jogo, com uma tampinha de garrafa, faz os círculos nas extremidades do papelão. Um jogo extremamente geométrico, auxilia com a prática de apreender figuras geométricas; círculos, retas, traçar distâncias entre os pontos. E uma infinidade de conhecimentos sobre cultura, escrita e sonoridade. Outras crianças optaram por brincar com o jogo que estava pronto, a curiosidade de saber como é jogar, impossibilitou a espera de aprender a construção do jogo.

Nesse aspecto Bruno é muito aberto às escolhas das crianças, não os obriga a fazer o que não querem. A paisagem da sala, são diversos grupos; alguns jogando, outros construindo os jogos e aqueles que não conseguem acompanhar a aula tem o auxílio dos colegas que já assimilaram as regras do jogo.

Figura 43 – Liberdade.

Fonte: Arquivo pessoal (2019).

As crianças se divertem com o jogo, se libertam do aprisionamento das carteiras em fila. Nesse momento é permitido que os corpos sejam livres pelo chão, nas posições que as crianças elegem como confortáveis. Os sorrisos tomam conta dos lábios, os olhos atentos para a jogada do colega. Observando as crianças jogarem, formam círculos em volta dos colegas, recordo novamente do encontro com Antônio Bispo dos Santos e os ensinamentos sobre a roda como ancestral é extremamente contra-colonial, nela não há hierarquias, nem primeiro e nem último, há um conjunto, onde cada unidade faz parte do todo.

Figura 44 – Persistência.

Fonte: Arquivo pessoal (2019).

Essa foto representa a persistência, após perder algumas vezes, Viviane não desistiu de jogar, tentou até atingir o seu objetivo, os colegas sempre próximos a ela incentivando. Nessa aula, tive a oportunidade de aprender bastante, e continuar acreditando que práticas pedagógicas antirracistas podem ocorrer em qualquer espaço escolar, basta somente interesse em propor e romper com os padrões hegemônicos. Assim como Viviane, a persistência é um dos pilares dessa tese. Resgato os conceitos de limites e de fronteiras de Nêgo Bispo (Antônio Bispo dos Santos), para pensar as crianças, e suas interações nessa atividade. Eles se situam como sujeitos contra-coloniais, que praticam o “saber orgânico”, mas, ao invés de criarem limites para as suas possibilidades, criam fronteiras, que se expandem a cada troca de conhecimento.

A fotografia capta o momento da vitória, o sorriso de quem conseguiu o alinhamento, os olhares atentos dos colegas que aprendem com a experiência do outro, esperavam por sua vez. O senso de coletividade é perceptível, afinal, todos participam mesmo como espectadores. Apesar da busca pela vitória, essa brincadeira não tem vencedores e perdedores, todos ganham, aprendem o autocontrole para desenvolver a concentração.

As mudanças apontadas como de praxe indicam apenas o início de um processo de transformação, o qual as populações quilombolas, são subalternizadas e a deslegitimação, os

saberes menosprezados e invalidados em diversos espaços, dentre eles o espaço escolar e acadêmico.

E chega o momento mais aguardado da semana, a aula de Educação Física. Contaram-me também dos seus desdobramentos, do pós-aula, que as meninas se reuniram na casa de uma colega, para construir e jogar Shisima, que foi muito divertido. Essa foi uma prática pedagógica que extrapolou os muros da escola, que denota a importância do intercâmbio com a cultura afro-brasileira na escola quilombola e a necessidade de educar para as relações étnico-raciais.

5.7 Experimentações pedagógicas, trocas contra-coloniais e as crianças como autoras

Figura 45 – Crianças no Ponto de Cultura.



Fonte: Arquivo pessoal (2019).

Nos diálogos com os professorxs quilombolas, percebemos que nas vivências dos estudantes no espaço escolar formal faltavam referências ligadas à cultura lúdica, principalmente no que diz respeito à relação com a história cultural do quilombo Buriti do Meio. Algumas atividades ocorrem ainda de modo tímido em algumas aulas, como na construção de jogos africano na aula de Educação Física, sobre a Cultura Yorubá nas aulas de artes e os instrumentos musicais, na oficina de poemas. Na tentativa de resgatar e valorizar esse aspecto, buscamos práticas e brinquedos que estimulem a cultura afro-brasileira. Para desenvolver a

proposta, elencamos as oficinas de trança, de boneca Abayomi e confecção de cartas como recurso didático das atividades em sala de aula.

[...] reforçado na teoria, apesar de nós, adulto, praticar sempre, os alunos da série iniciais ainda não faz, porque são crianças... mas gosta de brincar com o barro... aí eu trabalho bastante a teoria para eles terem interesse de prática e fazer o artesanato no futuro... e é passado de geração, porque a nossa cultura tem que manter viva. (Mariana)

5.7.1 O Ori²⁰, o cabelo, o trançar

Cachinhos, crespinhos, birotos, coquinhos. Ou quem sabe um turbante. Todas as meninas brincando livres.

bell hooks (2018, p. 5)

Em Buriti do Meio, o trançar é um saber que é passado de geração para geração entre as mulheres e meninas quilombolas. Aprendem no cotidiano das casas, na rotina do cuidado que as mulheres das famílias têm com as crianças. A brincadeira de tranças, o cabelo das bonecas, o cabelo dos sabugos de milho na plantação, as irmãs, primas, amigas, é uma representação que fazem da vida social em comunidade. As meninas vão trançando os cabelos, enquanto traçam as suas existências, a infância em contexto quilombola.

A ideia de propor uma oficina de tranças no espaço escolar, veio através de uma das aulas da professora Flávia na turma do 5º ano, ela trabalhou em sala de aula com um texto que tratava sobre alisamento. Nos debates que surgiam após leitura, percebi na fala das meninas que as tranças permeiam a realidade delas, em um repertório de saberes sofisticados sobre o tema. Com ajuda da Flávia, percebemos a potência das tranças como prática pedagógica contra-colonial que leva em conta o saber coletivo e o saber das crianças, não como espectadores em sala de aula, mas, como agentes onde o seu repertório é válido.

²⁰ Mais como metáfora do que como uma generalização de uma concepção de um segmento étnico-cultural e religioso para todos(as) os africanos(as) e todos(as) os(as) negros(as), Beatriz burila o termo Ori, como relação entre intelecto e memória, entre cabeça e corpo, entre pessoa e terra, correlação adequada para se interpretar numa única visada restauradora a desumanização do indivíduo negro e suas possibilidades de reconstrução de si, como parte de uma coletividade. (RATTS, 2007).

Da minha consciência ancestral

Ontem, sentada frente ao espelho
Ia cuidar dos meus cabelos
Com o creme de alisamento

Abri o pote e o forte cheiro
Adentrou-me as narinas tão violento
Fazendo-me fechar os olhos
Por um momento

Abri-os novamente e ela estava lá
Sentada ao pé da cama a me mirar
Pés e mãos acorrentados
A lágrima no rosto a brilhar

De onde vem, sussurrei
Do outro lado do mar
O fedor aqui é tão forte
Já não posso respirar

Ontem, sentada frente ao espelho
Ia cuidar dos meus cabelos
Esperava a chapinha esquentar

Estiquei a primeira mecha
Mas, descuidada queimei a testa
Senti a pele a latejar

Fechei os olhos, contendo a dor e o ódio
E quando os abri, ela já estava lá
Na bochecha uma cicatriz
Quem lhe fez isso? Saber eu quis

Ela levantou-se e tocou minha queimadura
Depois falou-me com ternura:
Agora a qualquer lugar onde eu for
Saberão sempre quem é meu senhor

Ontem sentada frente ao espelho
Resolvi amar os meus cabelos
Sussurrei seu nome com zelo
Esperei ela se sentar

Ela se achegou sem receio
Recostei minha cabeça em seu seio
Começou a pentear

A cada mecha, a cada trança
Uma memória, uma lembrança
Que o medo não pode apagar

Aline Djokic (2013)²¹

²¹ Disponível em: <<http://blogueirasnegras.org/2013/11/21/cinco-poemas->

O texto acima foi escolhido quando Flávia me ensinou como planeja suas aulas, planejamos juntas. A abordagem do tema, teve como intuito gerar uma reflexão sobre como o alisamento na adolescência na comunidade é recorrente. Quando criança tem os cabelos trançados pelas mulheres da família, avós, mães, irmãs primas, com um repertório de penteados amplos, aprendidos no cotidiano e no brincar.

Flávia pergunta: “A partir do texto, vocês acham que o alisamento é bom ou ruim? O que você acha no nosso caso quilombola, vocês acham que para fortalecer nossa identidade os nossos cabelos tem que ser alisados ou crespos.”?

“Ontem, sentada frente ao espelho, ia cuidar dos meus cabelos, esperando a chapinha esquentar”.

Enzo também escolheu a mesma estrofe, eles ficaram com vergonha de dizer o porquê. Então a professora pediu para que eles escrevessem o porquê.

Reforça a beleza dos cabelos de meninas e meninos do quilombo, crespos e cacheados. Não que seja contra ao alisamento, mas fala da importância de reforçar nossos cabelos ancestrais. Ocorre o debate sobre a escolha de Melissa da frase que aborda o fedor do creme alisante.

Emilly fala que o creme alisante é forte, deixa as mãos amarelas. As crianças no debate relatam características nocivas do alisamento, e denotam uma certa familiaridade com os procedimentos, já que os adultos e adolescentes ao redor se submetem a prática de alisamento, associada ao uso de secador e chapinha.

Ouçó lá do fundo da sala Kevinha me interpelar: “Fran. você sabia que minha avó não usa shampoo para lavar o cabelo? Usa gergelim”.

Como a estudante trouxe esse saber da comunidade, a Flávia contou que os antigos da comunidade, mantêm esse hábito. Que quando era criança só usava o gergelim e a mutamba para o cuidado dos cabelos, que não existia alisante, shampoos e cremes. Contou que sua mãe Maria das Neves, preserva esse hábito, tem uma plantação de gergelim no quintal e faz diversos usos, extraído da planta toda a potencialidade que ela oferece, culinários (paçoca, coloca na canjica), e das folhas extrai uma substância que serve para limpar os cabelos. A professora diz que também ainda faz uso das folhas de gergelim, mas que essa tradição está se perdendo.

Eu bem curiosa e interessada sobre o assunto, procurei Eva ABS na escola, que é tia de Kevinha e a menina havia narrado as práticas da avó (mãe de Eva). Em nossa conversa, Eva

sempre gentil explicou de forma mais aprofundada sobre o uso do gergelim e também da mutamba para higienizar e cuidar dos cabelos.

Esses dias eu estava falando para as meninas desses produtos naturais que a gente usava no cabelo, e o cabelo era muito forte, muito bonito. As folhas dele, a gente tirava as folhas e ia esfregando na água, até obter aquela... tipo uma babinha, digamos assim. Aí quando ela ficava aquela água com baba, significava que tinha soltado, ficava meio esverdiadinha também, como naquele tempo a gente não tinha o shampoo, a gente fazia todo o procedimento com ele, tipo; passava no cabelo aí saía aquela água mais suja, e aí depois a gente tornava passar aquela outra metade para fazer o enxágue. Era muito bom, os cabelos eram muito bonitos naquele tempo, aí depois que a gente começou a comprar shampoo, a gente tirava o excesso da sujeira com shampoo e fazia o enxágue com ele. (Eva, 2019).

Do alisamento e das técnicas naturais de cuidado com o cabelo, passamos para a conversa sobre as tranças das crianças que estavam em sala de aula. Geralmente são as mães que são as responsáveis por higienizar os cabelos das crianças e trançam aos finais de semana. Há um discurso de praticidade das tranças, o cabelo trançado não precisa ser penteado diariamente, otimizando o tempo de organização para o deslocamento, algumas crianças moram mais longe da escola e caminham bastante até o local onde passa a lotação. Ouvi da minha vizinha Maria José que é mãe de 4 meninas em idade escolar, que “as tranças são práticas nesses casos.” já que há uma alta demanda de cuidados com as crianças.

Ao longo das aulas, apresentamos para as crianças bell hooks, teórica feminista, ativista e das questões étnico-raciais. Escolhemos o livro “O meu crespo é de rainha” (2018), pois a história mostra a necessidade de reafirmar a autoconfiança e o empoderamento em relação ao cabelo crespo. Com linguagem simples e afetuosa no texto e nas imagens, o livro aproxima das crianças negras e não negras uma reflexão fundamental: a busca pela identidade em um mundo em que a diversidade é tão pouco valorizada.

O livro circulou entre as mãos e os olhares ávidos das crianças, que se encantaram pelos desenhos e cores.

Figura 46 – Meu Crespo de Rainha.



Fonte: bell hooks (2018).

As páginas acima foram as que mais chamaram a atenção das crianças, por se tratar do cuidado das mulheres com as crianças; as crianças começaram a se pirraçar durante a exploração do livro. Se viam representadas nas imagens. Era um tal de “igualzim sua mãe desembaraçando seu cabelo e você fazendo careta”, “olha as tranças de Melissa”, “Urruu... que pentão!”. Notei que algumas crianças reproduziam a visão preconceituosa e racista sobre o cabelo afro, reflexo das violências que sofrem. Flávia aproveitou o debate para falar sobre a importância do reconhecimento da cultura afro-brasileira e reconhecer a beleza presente em cada um. Contou sobre quando alisava o cabelo para se encaixar no padrão eurocêntrico de beleza e de como foi libertador sair da escravização do alisamento e voltar a ter o cabelo natural, trançado, uma estética negra e quilombola.

Em *Sem perder a raiz: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra*, resultado de sua tese de doutorado, a temática do cabelo é teorizada em profundidade por Nilma Lino Gomes (2008). A autora analisa o cabelo como corpo social e linguagem que expressa o conflito racial vivenciado por negros e brancos. O estudo revela como a identidade negra é construída pela estética do corpo e do cabelo, e como estes espaços de embelezamento acabam se revelando como espaços culturais.

Em outra publicação, voltada ao público infanto-juvenil, Nilma Gomes (2009) constrói a personagem Betina, que nos permite observar aspectos como o cuidado com a estética, os penteados oriundos da África negra e a maneira com que os ensinamentos eram passados de geração em geração. A autora em suas obras narra histórias de indivíduos que contribuem para a valorização da cultura afro-brasileira, apresentando, ao público infantojuvenil e adulto, indagações acerca de estética, música e dança, e sobre o papel do negro em todo esse processo.

Atividades como essas são amostras de como a literatura afro-brasileira apresenta potencialidades na ruptura com imaginário colonial sobre os povos negros, um movimento que resulta na elevação da autoestima da criança negra, bem como desconstrói a formação de preconceitos.

É recorrente em Buriti do Meio que os processos de apagamento da identidade acontecem de forma mais abrupta na adolescência, é nessa fase em que as meninas começam a alisar os cabelos e abandonar as tranças. A professora propõe o debate sobre esse tema, inspirado nessas questões. A escola vem sendo importante espaço de debate sobre a identidade e a representatividade dos cabelos, nota-se que alguns jovens que frequentam o espaço escolar abandonando os alisamentos e utilizando tranças com apliques coloridos e os homens cabelos maiores, com desenhos capilares e descoloração.

O cabelo crespo, objeto de constante insatisfação, principalmente das mulheres, é também visto, nos espaços onde foi realizada a pesquisa, no sentido de uma revalorização, o que não deixa de apresentar contradições e tensões próprias do processo identitário. Essa revalorização extrapola o indivíduo e atinge o grupo étnico/racial a que se pertence. Ao atingi-lo, acaba remetendo, às vezes de forma consciente e outras não, a uma ancestralidade africana recriada no Brasil. (GOMES, 2008, p. 22).

Entre as falas sobre o trançar que observei em campo, esse repertório cultural aparece nos espaços comunitários tidos como feminino. Não quero engessar o debate como “coisas de menina” e criar binarismos infundados, no entanto, na vida em comunidade essas fronteiras mesmo que borradas surgem. O universo masculino traz o apagamento da identidade capilar, com um repertório mais reduzido, de modo geral, os meninos têm cabelos cortados com máquina bem baixinho, apagando os traços do cabelo crespo. Os adolescentes começam a romper, ao trazer para comunidade, a estética presente nos MCs do Funk, com desenhos e descoloridos.

Perguntei durante o debate se as meninas sabem trançar, elas dizem que brincam de trançar entre si, de trançar o cabelo das irmãs e primas menores e também de trançar as bonecas.

Os meninos tratam a brincadeira de trançar como coisa de meninas, o repertório de brincadeiras deles é outro: brincam de carrinho, *beyblade* etc. Os meninos não têm cabelos longos que possibilitem o uso de tranças. O cabelo deles segue o que se convencionou como “corte social”, utilizado pelos homens negros, como um certo apagamento das características negras de seus cabelos. Alguns meninos tem detalhes desenhados com navalhas. E se no caso das meninas são as mulheres responsáveis pelos cuidados, no caso dos meninos são os pais, tios e irmãos mais velhos que cortam seus cabelos nos quintais.

As meninas me contaram quais materiais eram necessários. Disseram que para a trança ficar certa, precisaria de borrachinhas, Xuxinhas, creme de pentear cabelo e um pente de dentes finos.

Achei fantástico o regime de conhecimento nas falas, como as tranças tem um potencial de uma prática pedagógica que valoriza os saberes das crianças e dá a sua devida importância. Então, perguntei se elas poderiam trançar o meu cabelo assim como o delas. As reações foram engraçadas, algumas ficaram com cara de assustadas, me achando bem maluca, outras achavam que eu estava “pirraçando” elas, afinal, nenhuma pessoa adulta que trabalha no espaço escolar jamais havia lhes feito um pedido como esse.

Combinei com elas de que iria na “cidade” comprar esses materiais, e que assim que eu conseguisse iríamos fazer as tranças. Por alguns dias, até providenciar o material ouvi a seguinte frase repetidamente “você vai mesmo deixar a gente trançar seu cabelo?” Como as relações de parentesco estão presentes na escola, as crianças de outro agrupamento me perguntavam sobre, no ônibus quando eu voltava para a escola. Essa possibilidade de trançar virou assunto por muitos dias.

Como no comércio da comunidade não se vende esse tipo de mercadoria, tive que ir até São Francisco para comprar. Reservei uma tarde para isso, fui com um morador que faz serviço de táxi, como é acostumado a levar as pessoas da comunidade para as compras, me deixou em frente à loja que vende artigos para cabelo, comprei bastante borrachinhas e Xuxinhas, que ao final da atividade dividi com as meninas, também comprei Iogurte de “verdade”, aquele de sachê de plástico, para as minhas vizinhas, porque depois do episódio do Iogurte natural, fiz a promessa de quando estivesse na cidade traria iogurte para elas.

Conversei previamente com o professor Bruno sobre a proposta da atividade, pensamos como o trançar poderia se encaixar na atividade da educação física, afinal, é um saber ancestral repassado pelo cuidado com o corpo.

E chegou o dia tão esperado! Em uma sexta-feira, fomos para a quadra, o professor propôs para o coletivo que alongasse primeiro, depois trabalhamos o fundamento do passe no

futebol. Enquanto xs colegxs continuavam na atividade de futebol, eu e algumas meninas nos deslocamos para um dos cantos da quadra, lá tirei da bolsa os materiais, sentei em uma cadeira e soltei o cabelo.

Figura 47 – Oficina de penteados.



Fonte: Arquivo pessoal (2019).

A fotografia acima apresenta o cuidado com o outro e o trabalho em equipe. Antes de iniciar as tranças, as meninas dividiam as funções entre si, uma repartir meu cabelo, outra amarrou para que a divisão não se desfizesse. Separaram as xuxinhas e borrachinhas por cor, planejaram como trançar.

Dividiram meu cabelo em 5 partes, quatro iguais e a parte de trás em uma só. Cada uma fez um tipo de trançado que sabia. Disseram que iam fazer diferente para que eu conhecesse muitos tipos: rolinho, trançadinhos, twists.

Durante as tranças elas falavam sobre o meu cabelo, acharam a textura do interessante, o volume, e a cor com as raízes castanhas naturais e o restante do cabelo tingido de loiro. Meu cabelo apesar de crespo tem características diferentes do delas, ou melhor o cabelo afro é classificado em tipos 3A,3B,3C esse mais próximos de um cacheado, 4A,4B,4C os crespos, apesar de polêmicas sobre essas classificações, e por ser um uso estratégico da indústria de cosméticos, a classificação serve para mostrar a existência de uma diversidade.

Figura 48 – Possibilidades de trançados.



Fonte: Arquivo pessoal (2019).

Essa foto é o registro feito por Melissa, para que eu visualizasse as tranças que fizeram. Nas duas partes da frente do rolinho, são micro tranças que juntas formam um rolinho grosso.

Na parte lateral da cabeça, fizeram trançadinho, que é conhecida também como trança de três pernas, é o tipo de trançado que como pode ser dito mais comum. E no final fizeram twists, que consiste dividir duas partes e cruzá-las em espiral, o *twister* é usado também como uma técnica para definir os cachos, após o cabelo seco, desfaz o amarrado e o cachos surgem com um formata espiralado.

Há uma diversidade de tipos de tranças dentro do repertório delas, escolheram tranças que possibilitam ser feitas mais rápido, afinal tínhamos em torno de 50 minutos, e meu cabelo por ter um corte repicado não permitia alguns modelos.

Ao final ficaram contentes, foi a primeira vez que alguém deu valor aos saberes delas sobre as tranças no espaço escolar. Registramos ao final, algumas meninas não quiseram participar da foto porque são tímidas.

Figura 49 – Alegria.



Fonte: Arquivo pessoal (2019).

Como as relações são polarizadas e algumas professoras de fora tinha resistência a minha presença na escola, e da minha relação de proximidade com as crianças, recebi algumas críticas, algumas acharam engraçado, outras dizendo que eu era “doida de deixar menino colocar a mão no meu cabelo”, “que agora que eu estava mesmo igual as meninas, que já sou do tamanho delas”. Mas, uma reação em especial me surpreendeu, a da diretora, que valorizou a atividade e disse que poderíamos propor de forma coletiva para toda a escola. Ela tem gestos pontuais em certos momentos de ruptura com o tradicional, mas só em certos momentos.

Vou dar um salto temporal e narrar um episódio fruto dessa intervenção pedagógica, com a pandemia em 2020, as atividades estão ocorrendo de forma virtual. As celebrações do mês Consciência Negra também. A direção propôs um concurso de penteados afros, que envolveu todos os agrupamentos, do ensino fundamental ao EJA.

Foram subdivididos em grupos de acordo com as faixas etárias. Criaram uma página no Instagram²², onde as pessoas votavam. E acessar pelo link: As votações foram divididas em

²² Disponível em: <<https://www.instagram.com/stories/concursopenteadosafro>>. Acesso em: 22 dez. 2020.

fases. Durante a competição, as professoras quilombolas me mandavam mensagens pelo WhatsApp para que eu votasse em suas candidatas.

5.7.2 A Oficina de Abayomi

Quem escreve a história
Lá nos livros registrada
É a branquitude cega
Do racismo idolatrada
E pra completar o quadro
A mulher é rejeitada.

Jarid Arraes (2020)

A escolha da utilização da boneca Abayomi ocorreu nos diálogos com a Professora Flávia, relatou que nos encontros quilombolas e negros observava as Abayomis em roupas, acessórios, se sentia representada naquela estética negra, contudo, não sabia confeccionar a boneca. Inclusive em uma Feira da Economia Popular a qual vou expor os artesanatos do quilombo adquiriu um brinco de Abayomi, percebeu que as crianças adoram quando ela usa para ir à escola, o corpo da professora negra é um corpo político, a vestimenta, acessórios, cabelo imprime a resistência e a representatividade, já que as crianças prestam atenção em cada detalhe do corpo da professora.

No intuito de romper com os modelos de bonecas eurocêntricas que o mercado nos bombardeia diariamente e por percebermos que, a confecção de Abayomis e contar trajetória de sua origem permitia desdobramentos acerca da história do Brasil, oportunizando a construção de práticas pedagógicas contra-coloniais, que promoveriam ações transdisciplinares, favorecendo aprendizagem lúdica, contextualizada, criando elos com as famílias, com comunidade.

Figura 50 – Abayomi.



Fonte: Arquivo pessoal (2019).

Como metodologia optamos pelo caminho de contação de histórias para contextualizar a narrativa da Abayomi, encontramos a possibilidade de trazer para a prática o conceito de

“oralitura”, proposto por Leda Martins²³ para criar relações com o passado e o presente através da produção afrodescendente no Brasil, que considera não só a produção escrita como também as manifestações da oralidade e corporeidade.

A esses gestos, a essas inscrições e palimpsestos performáticos, grafados pela voz e pelo corpo, denominei oralitura, matizando na noção deste significante a singular inscrição cultural que, como letra (littera) cliva a enunciação do sujeito e de sua coletividade, sublinhando ainda no termo seu valor de litura, rasura da linguagem, alteração significativa, constitutiva da alteridade dos sujeitos, das culturas e de suas representações simbólicas. (MARTINS, 2002, p. 87).

Para apresentar a Abayomi para as crianças enfrentamos o dilema de qual mito de origem contar. Visto que, não há muitos registros. A narrativa mais repercutida conta que na viagem ao Brasil, durante a diáspora africana, as mulheres rasgavam partes de suas roupas ou reaproveitavam retalhos para construir as Abayomis para as crianças brincarem. No Brasil, na condição de escravizados, reuniam-se todos os dias na senzala e construía as bonecas pedindo saúde e prosperidade (FUNARTE, 1995). Contudo, apesar dessa história trazer a travessia do atlântico e a resistência, atrelados a ela vêm o sofrimento e a dor dos escravizados. Optamos por não trazer essa perspectiva para as crianças.

Essa coisa que se fala, de ter surgido em navio negreiro, eu não sei direito como falar sobre isso. Eu tenho pensado bastante. Eu fico achando que nas nossas narrativas, de negros e descendentes, sempre tem uma interferência. Parece que não temos o direito de ter uma boneca que nos represente, mas que tenha nascido no período de maior efervescência dos movimentos sociais no Rio de Janeiro, no final dos anos 1980. Não sei de onde vem essa história de navio. (Martins, 2018).²⁴

Dentre as diversas possibilidades, escolhemos a análise crítica, ensinar para as crianças a resistência do Movimento de Mulheres Negras, liderado por Lena Martins²⁵, a partir da boneca gestada na diáspora, que nasce em solo brasileiro e carrega em seu nome Iorubá²⁶ o significado

²³ Lena Martins, a artista São Luís do Maranhão, educadora popular e militante do Movimento de Mulheres Negras.

²⁴ Programa Cultne na TV. Exibido em 14 de abril de 2018, na TV Alerj, tendo como convidada Lena Martins, artesã inventora das Bonecas Abayomi. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=8SSuiP48dYg>>. Acesso em: 25 out. 2021.

²⁵ Quem criou a boneca sem costura e sem cola, que mais tarde recebeu o nome de Abayomi – dado pela própria Lena por ocasião do nascimento do filho de uma amiga sua – que, se fosse menina, chamar-se-ia Abayomi – Lena achou o nome lindo e não quis desperdiçá-lo – dando-o à boneca de sua criação. Logo, outras mulheres, de diferentes gerações, e vindas de vários movimentos sociais e culturais, aprenderam com ela, juntaram-se e fundaram no Rio de Janeiro a Cooperativa Abayomi, em dezembro de 1988, dando continuidade ao trabalho desde então.

²⁶ Uma das maiores etnias do continente africano, cuja população habita parte da Nigéria, Benin, Togo e Costa do

de “encontro precioso” (FUNARTE, 1995). Por meio dela, compartilhamos saberes ancestrais das mulheres negras e, com isso, a possibilidade de nos sentirmos representadas e de criar até onde a imaginação permitir.

A Abayomi é uma boneca sem costura alguma (apenas nós ou tranças), ela não possui demarcação de olho, nariz nem boca, isso para favorecer o reconhecimento das múltiplas etnias. Por se tratar de um saber contra-colonial não há uma ordem preestabelecida de montagem, pode se começar pelas cabeças, pernas, ou braços rompe com modelos preestabelecidos.

A oficina contou com a participação de estudantes do 4º e 5º anos do Ensino Fundamental, e com colaboração das professoras quilombolas Mariana e Flávia. Iniciamos a atividade com a contação de histórias com uso da narrativa oral aliado à demonstração da confecção da boneca. Conteí para as crianças o significado da palavra Abayomi, voltamos em “África” para entendermos de onde se fala Iorubá, inclusive as crianças lembraram de outra atividade desenvolvida em sala de aula sobre a Cultura Yorubá na Cultura brasileira, e suas influências na música, dança e artesanato que se assemelham aos do quilombo. Assistimos ao vídeo *Bonecas Abayomi*, que conta o surgimento da boneca, e como essa criação da artesã maranhense Lena Martins carrega em si uma multiplicidade de afetos e significados.

A confecção das bonecas se origina, então, de um ritual de partilha coletiva. As crianças juntaram as carteiras, no centro colocamos tesouras e os tecidos pretos para a construção do corpo das bonecas. O corpo é composto de duas tiras de pano, a maior, aproximadamente um palmo de altura e dois dedos de largura, será a base do tronco, pernas e a cabeça, a tira de tecido menor será os braços, aproximadamente um dedo de altura e dois dedos de largura. utilizamos as medidas dos nossos corpos, maneira de utilizar os conhecimentos matemáticos do dia a dia das crianças. Verificamos que essas concepções matemáticas são encontradas na comunidade vinculada às questões de reprodução social; ao fazer os artesanatos, na lida da roça, na quebra do feijão, nas cozinhas. Para D’Ambrósio (2009), a matemática é uma manifestação cultural que surge como uma expressão de sobrevivência e transcendência e que sintetiza a existência humana diante de suas necessidades cotidianas.

Com a base já recortada, chegou o momento do modelar, para que os retalhos de tecido se transmutassem na boneca. Para ficar didático e de fácil acompanhamento, estabelecemos uma sequência de ações. A primeira ação foi fazer um nó em uma das extremidades do tecido maior, para formar a cabeça. Cada um fez como quis, uns deixaram um espaço maior pós nó, para um cabelo grande, outros curtinhos. Seguimos com a feitura das pernas, com o corte ao

meio do tecido, até certa altura. Nessa ação, fez-se necessário a colaboração mútua. Em cada extremidade das pernas, as crianças fizeram um nó, que representa os pés. No outro tecido, o estreito, fizeram um nó em cada extremidade, representando as mãos e os braços. Abaixo do nó da cabeça amarram o tecido dos braços, e está pronto o corpo da Abayomi. A foto a seguir é o registro desse momento durante a atividade.

Figura 51 – Colaboração.



Fonte: Arquivo pessoal (2019).

Emily e Samara constroem suas bonecas de forma colaborativa, enquanto uma segura uma das extremidades do tecido a outra corta com a tesoura, ambas concentradas e conectadas na atividade. Construir brinquedos juntxs é um hábito cotidiano na vida dessas crianças, como

são vizinhas brincam nos quintais, fazem bonecas com sabugo de milho, ornamentadas com tecidos, flores e folhas.

Com a materialização da boneca, seguimos para o processo de criação e diferenciação delas. Cada criança escolheu um retalho para a roupa, há vários modelos de roupas, ensinei para elxs o da túnica. De imediato, fizeram menção à vestimenta do grupo de dança Cravos e Rosas da comunidade. A túnica consiste em cortar o pano em um quadrado, dobrá-lo ao meio e fazer um corte na ponta, em seguida insere o corpo da boneca e amarra com uma tira de pano.

Deixamos as crianças livres para criar, surgiram bonecas de túnica, de saias, calças, umas com turbante, outras com cabelo, brincos e acessórios.

Figura 52 – Exibindo as bonecas.



Fonte: Arquivo pessoal (2019).

Durante essa prática percebi a participação ativa dos meninos, que em momento algum tiveram resistência ou marcaram o lugar das bonecas como coisa de menina, o resultado dessa prática pedagógica foram sorrisos e dança de Catulé ao final.

A oficina é uma de muitas aulas possíveis para educar para as relações étnico-raciais no âmbito da estrutura escolar formal. Não somente uma aula de história, artes, ou como um recurso lúdico, esse trabalho trouxe à tona questões relacionadas com identidade afro-brasileira, gerando debate no ambiente da sala de aula, motivando as discussões sobre raça, pertencimento e representatividade, a partir da inserção da boneca.

Mesmo que em uma perspectiva experimental, a atividade na escola se constitui de forma colaborativa onde as crianças saíram do espaço de meros espectadores, passando a protagonistas no espaço da sala de aula, levantando questionamentos e interações. A oficina proporcionou a conexão com o brincar na comunidade, enquanto faziam a atividade as crianças narravam as brincadeiras e brinquedos que confeccionam no dia a dia, como as bonecas de sabugo de milho, bonecas de sacolinhas descartáveis, carrinhos de madeira, carrinhos de garrafa pet e beyblade de tampinha de detergente – saberes das crianças que, naquele espaço, tornaram-se relevantes.

5.7.3 As cartas como práticas pedagógicas contra-coloniais: a comunidade entra para a escola

Não é fácil escrever esta carta. Começou como um poema, um longo poema. Tentei transformá-la em um ensaio. Mas o resultado ficou áspero, frio. Ainda não desaprendi as tolices esotéricas e pseudo-intelectualizadas que a lavagem cerebral da escola forçou em minha escrita.

Gloria Anzaldúa (2000, p. 229)

Durante o trabalho de campo, propus uma metodologia colaborativa com as educadoras quilombolas. Juntas elaboramos algumas práticas pedagógicas que no nosso entendimento são contra-coloniais, ou seja, rompem com os modelos pré-estabelecidos que não levam em conta a realidade sociocultural das crianças e seu protagonismo na vida em comunidade.

Essa prática pedagógica surge no dia do planejamento conjunto com Mariana e Flávia em sua casa. Ao nos reunirmos, lembramos que durante o curso “Afirmando Direitos”, que participamos em 2018, assistimos o curta-metragem “Disque quilombola”²⁷, produzido pelo Território do Brincar. Como o nosso objetivo era trabalhar a identidade das crianças enquanto quilombolas, utilizamos o curta-metragem, como ferramenta pedagógica para estimular as

27 Disque Quilombola - Filmoteca FICI.

crianças à reflexão de si e do coletivo, ao mesmo tempo em que elas pudessem sistematizar a atividade em forma de cartas.

O Curta metragem utiliza como alegoria o resgate da brincadeira do telefone sem fio, uma brincadeira popular que na atualidade está em desuso. Como metáfora para conectar as crianças de uma comunidade quilombola rural com crianças negras em uma favela, o fio do telefone rompe barreiras geográfica e promove o intercâmbio de histórias singulares, mas que apresentam confluências, afinal, quilombo e favela tem similaridades nos seus processos de formação, são a síntese da resistência do povo negro pós “abolição”.

Exibimos o filme na sala de informática da escola, as crianças adoram atividades fora da sala de aula, como o espaço é pequeno tivemos que nos ajustar, ficamos grudadinho para assistir ao filme. Após a exibição conversamos sobre o que chamou mais atenção das crianças.

A princípio as crianças ficaram muito agitadas, rindo de alguns trechos do filme, também se viram em algumas brincadeiras, quando uma criança que ensina a construção de carrinhos com madeira e rodas com borracha reaproveitada de sandálias, as das danças/batuque e a colheita de Tanajura para fazer farofa. Esses trechos produziam um frenesi durante a exibição, ouvi alguns comentários e enquanto observava as reações das crianças com os estímulos fui anotando no caderno de campo algumas falas: “olha é igual das Neves dançando”, “ô Vaguinho seu pai sabe fazer desse carro”, “nós também dança passinho”, “hum que delícia, deu água na boca”, “uma tanajurinha é bom”, “igual a roupa do catulé. E assim reagem simultaneamente às cenas do filme.

Ao final da exibição do filme, propus que escrevessem cartas para outras crianças contando um pouco sobre a sua comunidade e a vida ali. Como o espaço da sala era pequeno, separamos as turmas a do quinto ano retornou para a sala de aula, a do quarto ano foi para a mesa do refeitório.

No processo de escrita das cartas, algumas crianças estavam desmotivadas com a atividade, aproximei para entender as causas, pois durante a exibição do filme estavam interativas, e houve essa mudança repentina. Foi aí que me contaram que não gostavam de escrever cartas, porque no período do Natal sempre escrevem para o “Papai Noel” e não obtém respostas.

Então como estava construindo um vínculo de amizade e confiança com as crianças, dei a minha palavra que iria trocar as cartas com outras crianças, deixei explícito que ainda não tinha crianças para trocar as cartas, também fui pega de surpresa com essa reação.

Contudo, algumas crianças se mantiveram desmotivadas, escreveram cartas sem muita preocupação com o remetente. É compreensível! Nós mediamos a atividade para que a

desmotivação de alguns não afetasse no coletivo. As cartas produzidas em sua maioria trazem narrativas sobre a cultura do quilombo, e como as crianças são envolvidas em todos os espaços comunitários.

Essa atividade me levou à reflexão sobre como as produções das crianças são tratadas nos textos antropológicos. Em grande parte, ficam em segundo plano e/ou como forma de x antropólogo estabelecer proximidade com as crianças: o “nossa... como eu sou legalzinho!”. De certo modo, uma perspectiva colonialista. Com essas produções, que na maioria das vezes são desenhos, aparecendo em anexo ou para ilustrar alguma fala, x antropólogo talvez queira provar sua veracidade, como apontam Sousa e Pires (2021, p. 9):

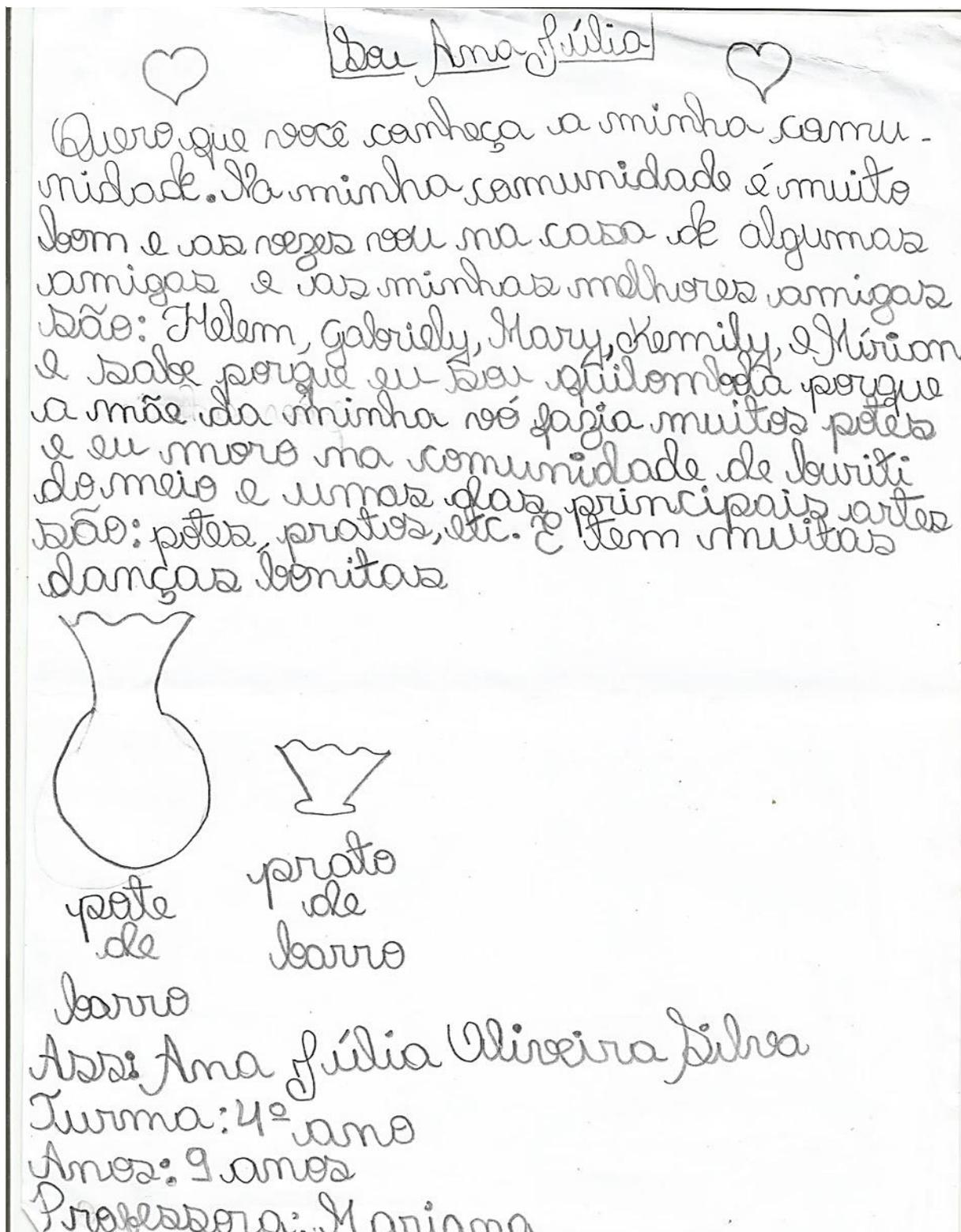
Avaliamos, portanto, que considerar a produção de desenhos²⁸ como técnica legítima de pesquisa implica o reconhecimento e o respeito aos modos próprios de dizer de si e do mundo à sua volta que as crianças possuem. Pensamos que defender o uso da técnica unicamente como uma maneira de se aproximar, estar junto das crianças, é negligenciar a potencialidade da técnica e a sua capacidade de revelar aquilo que a retórica, o corpo ou os gestos não revelam. Ademais, se as crianças dão tamanha importância ao desenho e se comunicam ou informam algo através dele, eles devem ser considerados dignos de estar nos nossos textos finais. Para além de uma dádiva, uma moeda de troca. Embora nada disso esgote as possibilidades do desenho infantil enquanto técnica de investigação.

No trabalho aqui proposto selecionei algumas cartas escritas pelas crianças, no exercício de elaborar outras técnicas analíticas na pesquisa etnográfica, realizo esse gesto como um recurso de acesso às narrativas infantis, e para além disso, reconheço a autoria das crianças no texto. Estou ciente dos perigos e equívocos que posso cometer com a escolha de interseccionar escalas distintas no texto etnográfico, como escrita, falas, desenhos.

Abaixo estão as cartinhas na íntegra, pois os conteúdos delas extrapolam a minha capacidade de analisar, e expressar na escrita a complexidade das narrativas das crianças; que envolve grafias e estéticas próprias, que são extremamente densas. Assim como a transcrição do texto em itálico. Opto em transcrever, pois algumas cartas ao serem digitalizadas perderam a qualidade da imagem original, o que de certa forma, dificulta a leitura.

²⁸ Disponível: <https://www.scielo.br/j/ha/a/V7gGJ47rf86VqnxpH5vgvVw/?lang=pt>. Acesso: 02 jan. 2021.

Figura 53 – Carta da Ana Júlia.



Fonte: Arquivo pessoal (2019).

Sou Ana Júlia

Quero que você conheça a minha comunidade. Na minha comunidade é muito bom e as vezes vou na casa de algumas amigas e as minhas melhores amigas são: Helem, Gabriely, Mary, Kemily e Mirian e sabe porque eu sou quilombola, porque a minha avó fazia muitos potes e eu moro na comunidade Buriti do Meio e uma das principais artes são: potes, pratos, etc. E tem muitas danças bonitas.

Ass.: Ana Júlia Oliveira Silva

Turma: 4º ano

Anos: 9 anos

Professora: Mariana

Ana Júlia, estudante do 4º ano do ensino fundamental, é aluna da professora quilombola Mariana. Ela inicia a sua cartinha, convidando o outro, mesmo que desconhecido a visitar a sua comunidade, reflete o jeito das pessoas de lá, que são abertas e receptivas. Conta que a vida na comunidade é boa e que gosta de visitar suas amigas. Traz na sua escrita o reconhecimento de si enquanto quilombola, “eu sou quilombola, porque a mãe da minha avó fazia muitos potes e eu moro na comunidade de buriti do meio”. Nesse trecho, ela afirma sua identidade étnica retomando as matriarcas da família e a produção de artesanato fundamental para reprodução social na comunidade. Ela encerra falando das danças que ao seu ver são bonitas. Ana Júlia domina o repertório cultural do seu grupo e faz questão de contar sobre ele.

A carta apresenta desenhos feitos a lápis, outro tipo de grafia e forma de comunicação. Ela exprime sentimentos de carinho ao desenhar corações nas bordas, e também materializa o artesanato de barro local com potes e pratos de barro. As legendas em cada desenho exprimem o caráter pedagógico e o cuidado com o outro, para se caso nunca tenha visto artesanatos em barro, consiga compreender o desenho e a cultura local.

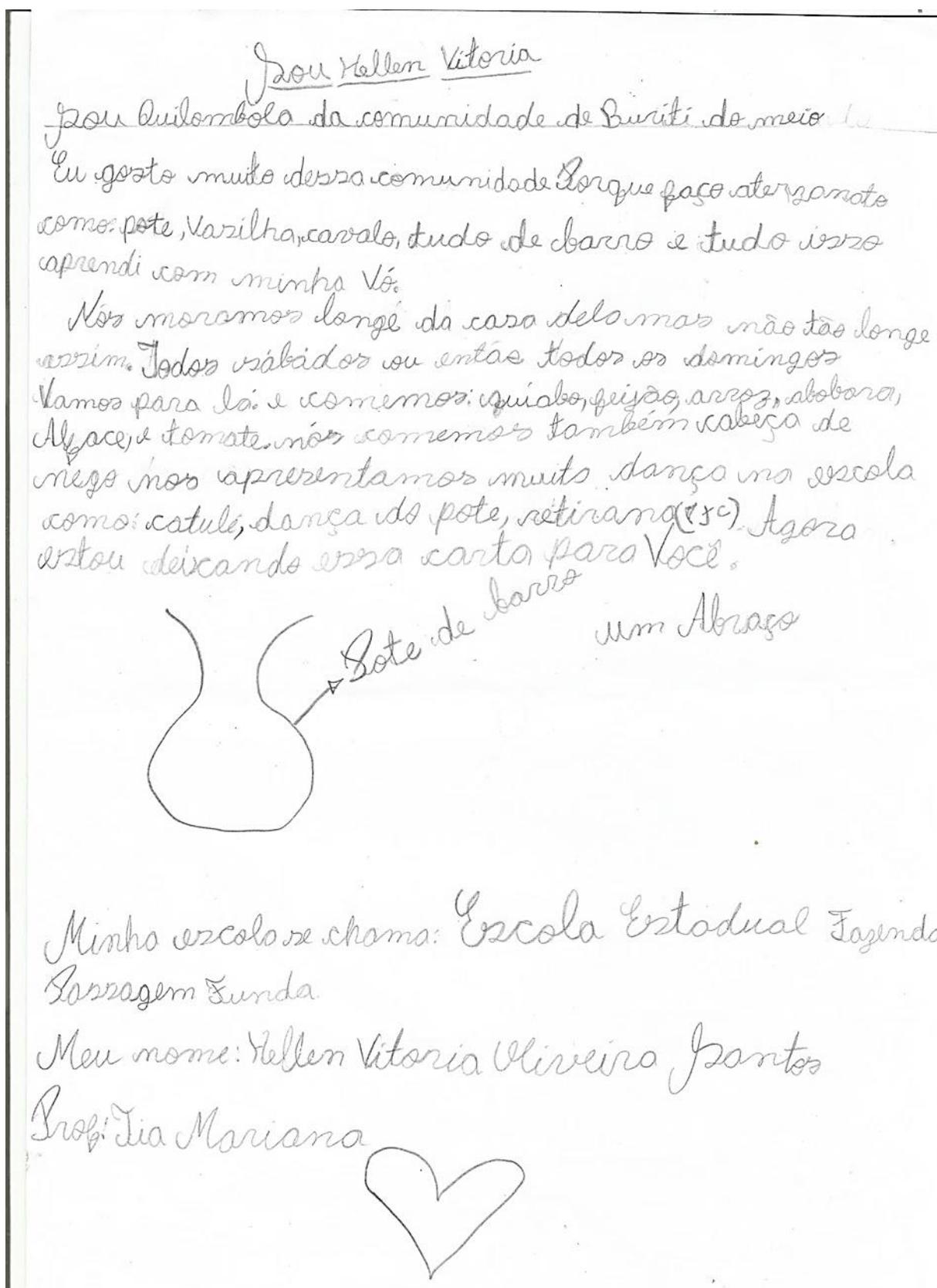
O artifício da legenda nos desenhos aparecerá em diversas cartas. Notei durante a atividade, quando escreviam as cartas, que observavam como os colegas faziam suas cartas, e algumas crianças reproduziam esse gesto. Também, ao indagar Ana Júlia sobre o significado do desenho, ela contou que é uma amostra para os novos amigos, conhecer o formato e a beleza dos potes, já que eram muito pesados para que eu levasse de presente. A fala dela apresenta o limite da escrita e da necessidade de outras estratégias para ser compreendida.

Outro elemento de recorrência presente nas cartinhas é a apresentação inicial com o “Eu sou...”, reconhecimento de si (eu sou porque nós somos). Em algumas, há um cabeçalho com o nome da diretora e/ou da supervisora. Percebo que é um hábito construído na escola no processo de alfabetização dos anos iniciais, que é a reprodução das fichas. Uma estratégia que aparentemente pouco reflexiva e que prepararia o estudante para simplesmente reproduzir o que

está no quadro, como também nas atividades impressas para o caderno, sem a compreensão dos elementos textuais e significados.

Porém, Hellen Vitória, também aluna do 4º ano, começa sua carta dizendo na primeira linha “Sou quilombola da comunidade Buriti do Meio”. Marcador identitário, a afirmação traz o orgulho em participar de uma comunidade e o reconhecimento da importância do coletivo em sua vida, como se pode verificar nas linhas subsequentes. Ela conta que gosta da comunidade porque aprendeu a fazer artesanato de barro com a sua avó. Essa carta, assim como a da Ana Júlia, traz a transmissão de conhecimento entre as gerações, e novamente a figura da matriarca como central. Conta ainda da relação de afeto com a avó e das suas visitas à casa dela, onde saboreia as comidas típicas da comunidade. Fala das danças típicas e a relação com a escola, onde elas apresentam as danças no espaço escolar. Percebe-se na carta que mesmo de forma pontual as manifestações culturais comunitárias começam a adentrar o muro institucional. Ao final interage com o destinatário, deixando a carta com um abraço, e também materializa por meio de desenho, o pote de barro que aprendeu com sua avó, e utiliza corações para demonstrar afeto e cuidado com o amigx em potencial.

Figura 54 – Carta da Hellen Vitória.



Sou Hellen Vitoria

Sou Quilombola da comunidade de Buriti do Meio.

Eu gosto muito dessa comunidade, porque faço artesanato como: pote, vasilha, cavalo, tudo de barro e tudo isso aprendi com minha avó.

Nós moramos longe da casa dela, mas não tão longe assim. Todos sábados ou então todos os domingos vamos para lá: comemos quiabo, feijão, arroz, abóbora, alface e tomate. Nós comemos também cabeça de nego. Nós apresentamos muita dança na escola, como: Catulé, Dança do Pote, Retirana (etc.).

Agora estou deixando essa carta para você.

Um abraço

Já Gleison, em sua cartinha, fala de suas preferências e das brincadeiras no quilombo, que fazem parte do repertório da infância, do ser criança, na comunidade. As brincadeiras que ele narra são, em sua maioria, coletivas, tais como: amarelinha, pega-pega, pique-esconde; e brincadeiras como “lutinha” e “bolinha de gude”, que fazem parte do repertório considerado do universo dos meninos. Também apresenta a relevância da capoeira e do Catulé para a comunidade, que se afirma quilombola a partir dessas tradições. A carta de Gleison traz um elemento que, ao meu ver, possibilita discutir a soberania alimentar e de água. Ao narrar as comidas que gosta, cita frutas que não são produzidas na comunidade, que são compradas na cidade quando os adultos vão até lá. Em Buriti do Meio, a produção de alimentos é algo desafiador devido ao acesso à água. A maioria das famílias conseguem plantar roças de feijão, gergelim e milho. Já que essas culturas não precisam de irrigação intensiva. Gleison é uma criança em fase de alfabetização e apresenta algumas dificuldades na escrita, analisá-las não é o foco.

Figura 55 – Carta do Gleison.

Eu sou Gleison Pereira dos Santos,
 Eu brinco aqui na comunidade de
 Pega-pega de bola de lutinha de
 esconde-esconde de amarelinha de bolinha
 de gude de apostar corrida de carrinho
 de soltar pipa de pique fruta de pique
 novela de montinho eu gosto de
 dança catulé gosto de cantar de
 lutar capoeira eu gosto de brincar
 de queimada eu de comer goiaba
 gosto de comer maçã eu gosto de
 uva eu gosto de comer banana eu
 como melancia eu gosto de comer
 café eu gosto de comer milho
 eu gosto de comer queijo

Yê Ana

Escola Estadual da Paz da Passagem
 Funda
 Professora Tia Mariana

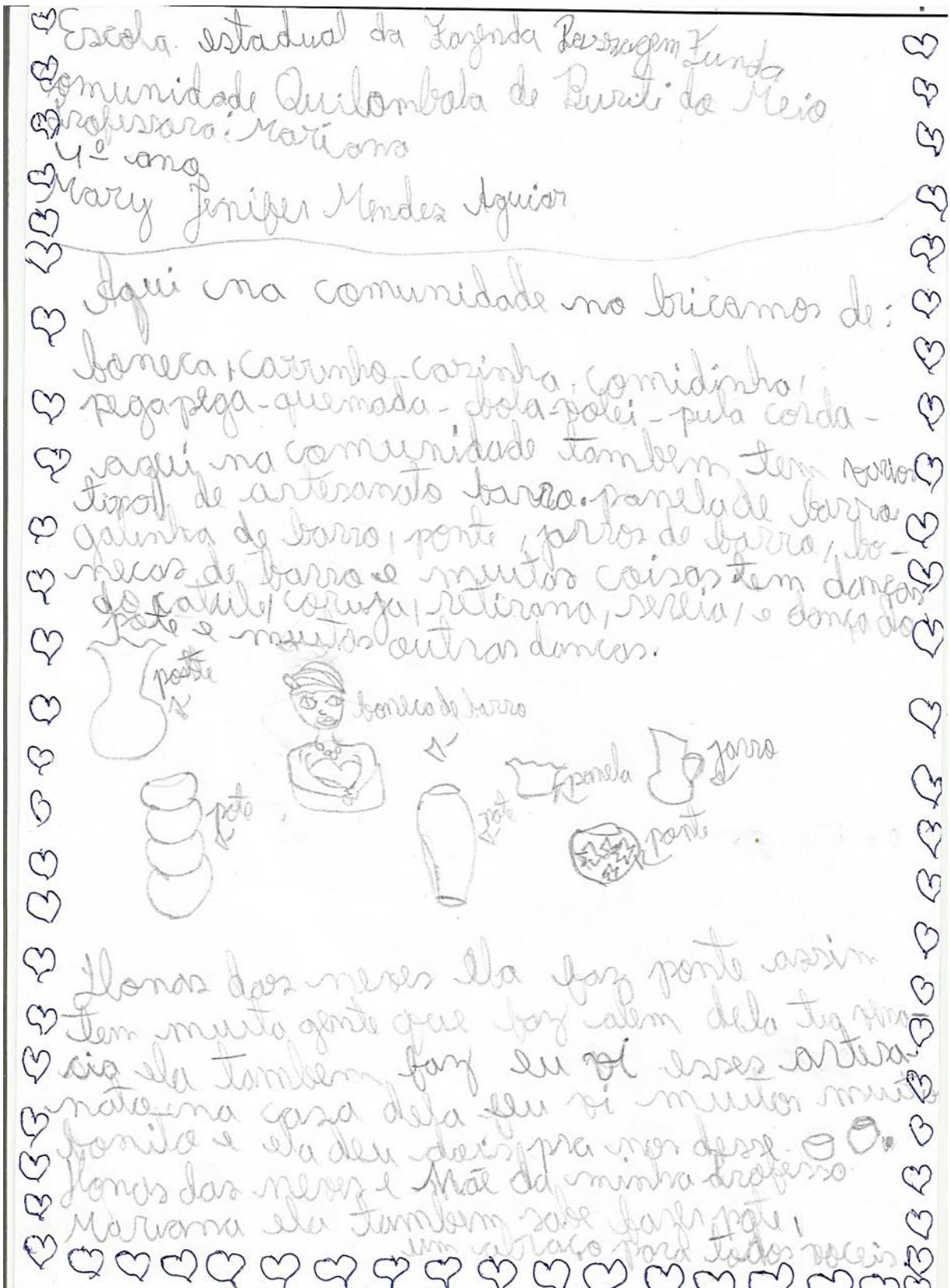
Fonte: Arquivo pessoal (2019).

Eu sou Gleison Pereira dos Santos

Eu brinco aqui na comunidade de pega-pega, de bola, de lutinha, de esconde-esconde, de amarelinha, de bolinha de gude, de apostar corrida de carrinho, de soltar pipa, de pique fruta, de pique novela, de montinho. Eu gosto de dançar Catulé, gosto de cantar, de lutar capoeira. Eu gosto de brincar de queimada, eu gosto de brincar de queimada, eu como goiaba, eu gosto de comer maçã, eu gosto de uva, eu gosto de comer banana, eu como melancia, eu gosto de carne e café, eu gosto de comer milho, eu gosto de comer queijo.

A cartinha de Mary Jenifer é decorada com todo o cuidado, com corações desenhados a caneta de tinta azul. O uso da caneta é para momentos especiais, já que no dia a dia em sala não é permitido. O restante do texto é escrito a lápis. Ela conta sobre as brincadeiras que as crianças se divertem na comunidade, conta sobre as bonecas, carrinho, casinha, comidinha, pega-pega, queimada, bola, vôlei, pula corda. Brincadeiras que em sua maioria são coletivas, elas próprias confeccionam seus brinquedos, como bonecas de sabugo de milho e carrinhos de garrafa pet, elaboram a partir dos recursos disponíveis e a criatividade. O artesanato também surge com força em sua narrativa, dos potes, bonecas e galinhas, assim como as danças. Na sua carta ela reconhece os saberes das anciãs Dona das Neves e Dona Venância, que são artesãs. Ela faz o link entre essas mulheres e a sua professora Mariana que também é artesã. Ela toca em um tema central para essa tese, que é a importância das professoras do quilombo na construção da identidade quilombola na escola.

Figura 56 – Carta da Mary Jenifer.



Escola Estadual da Passagem Funda
Comunidade Quilombola de Buriti do Meio
Professora: Mariana
4º ano

Mary Jenifer Mendes Aguiar

Aqui na Comunidade nós brincamos de: boneca, carrinho, casinha, comidinha, pega-pega, queimada, bola, vôlei, pula corda. Aqui na comunidade tem vários tipos de artesanato de barro, panela de barro, galinha de barro, pote, jarros de barro, bonecas de barro e muitas coisas. Tem dança do Catulé, Coruja, Retirana, a Dança do Pote e muitas outras danças.

Dona das Neves faz muitos potes assim, tem muita gente que faz além dela. Tia Vicência ela também faz, eu vi esses artesanatos na casa dela, eu vi muito muito bonito, ela deu dois para nós desse.

Dona das Neves é mãe da minha professora Mariana, ela também sabe fazer pote.

Um abraço para todos vocês.

Figura 57 – Carta da Mírian.



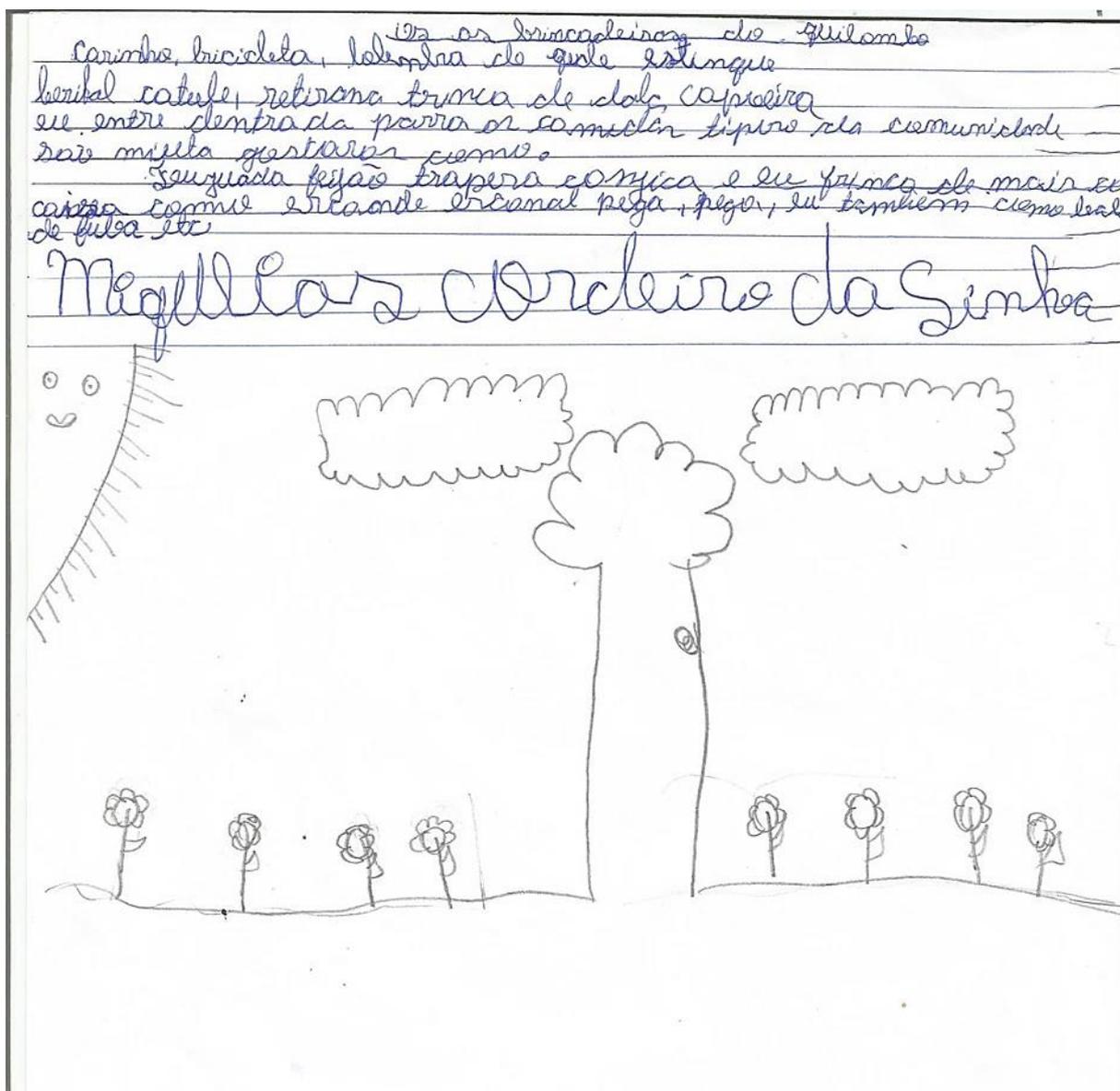
A carta de Mírian traz cores e afetos desde a sua assinatura. Antes das primeiras linhas, ela desenha um sol amarelo radiante, como o sol da comunidade, que é a pino quase todo ano. Na parte inferior da carta, há um jardim com gramas verdes e flores vermelhas, refletindo a estética das casas da comunidade, que têm flores ao redor, e do jardim da escola, que é bem cuidado pelas auxiliares de serviços gerais. O pássaro azul voando traz um pouco dos habitantes não-humanos e da biodiversidade presente na comunidade. Também desenha elementos feitos de barro, com suas respectivas legendas. O uso do lápis de cor é um marcador das condições socioeconômicas em sala de aula, pois muitas crianças não têm o que deveria ser básico: lápis, borracha e caderno. Observei que, durante as atividades que precisam de materiais para colorir, cortar, colar, juntam-se em grupo e partilham entre si. Por fim, a menina convida o destinatário a conhecer sua comunidade, que ao seu ver é muito legal, por ter brincadeiras, danças e músicas. Ela dá ênfase à união comunitária – “nós fazemos muitas coisas juntos” – e às relações de amizade dentro do quilombo. Algumas frutas típicas do cerrado, entre outras que plantam no quilombo, dão gosto e aroma à cartinha: “mangaba”, “pitomba” etc.

Sou Mírian

Eu quero que conheça a Comunidade Quilombola de Buriti do Meio. Aqui é muito legal brincamos de muitas coisas juntos na escola. Minha escola se chama Escola Estadual da Passagem Funda. Gostamos de muitas coisas e também somos muito amigos um do outro. Sou do 4º ano. Gostamos muito da nossa comunidade! Aqui dá mangaba, pitomba, laranja e etc. Nossas artes são. Minha professora é: Mariana Gonçalves Souza Rodrigues.

Miqueias é uma daquelas crianças que marca a vivência da antropóloga, com seu jeito de pirraçar bastante durante os dias em campo. Mesmo com muita resistência à atividade, apresentando dificuldades no aprendizado, o menino escreveu essa cartinha, contando das brincadeiras do quilombo, afinal é uma criança brincante, com muita energia, corre para todo o lado na escola. Adora dançar capoeira, e brincar com seu irmão gêmeo, Messias, e com os seus amigos da comunidade. Contou das comidas típicas, como o “bolo de fubá”. Em uma estética particular, representou, por meio de desenho, um dia ensolarado no quilombo, com nuvens no céu, árvores frondosas como as de lá, e as flores presentes nas casas.

Figura 58 – Carta do Miqueias.



Fonte: Arquivo pessoal (2019).

As brincadeiras do quilombo

Carrinho, bicicleta, bolinha de gude, estilingue, berimbau, Catulé, Retirana, brincar de dançar capoeira. Eu entro dentro da parada, as comidas típicas da comunidade são muito gostosas como: Feijoada, feijão tropeiro, canjica. E eu brinco demais coisas como esconde esconde, pega pega. E eu também como bolo de fubá, etc.

Miqueias Cardoso da Silva

Com a metodologia das cartas, foi possível perceber a resistência, entrega de si, a coragem de se expor a um outro desconhecido, que inclusive pode ser racista, preconceituoso. Mas, a certeza do que se é, da sua vida, do cotidiano e das redes de relações, faz com que essas

crianças narrem o que são, suas tradições. empoderando seus anseios, histórias, trajetórias, e o ser criança em uma comunidade que acolhe e educa em coletivo.

5.7.4 A Caixa da Diáspora

A atividade das cartas foi desenvolvida em vários momentos. Depois de uma longa viagem e de ter participado de uma audiência pública em Belo Horizonte (MG), em novembro de 2019, com os professores quilombolas em Minas Gerais, para pensar em encaminhamentos de um projeto de lei que supra as demandas dos professores quilombolas no âmbito da educação escolar, junto à Deputada Estadual Professora Beatriz Cirqueira, desloquei-me para o Buriti do Meio, para a festa da Consciência Negra.

A Festa da Consciência Negra na comunidade é algo tradicional, aguardado anualmente, envolve a participação coletiva para a sua realização. Ela é coordenada por Wendell, genro de Dona das Neves, em parceria com a associação quilombola, projeto Quilombo de Direitos, escola e iniciativa privada em São Francisco.

Uma grande estrutura é montada no território de Dona Das Neves, com tendas, barracas de comidas, bebidas e palco para shows. As comunidades e escolas quilombolas da região se deslocam para a festa, participam da gincana, que tem como desafios executar algumas atividades típicas do quilombo, como fazer a maior quantidade de bolinhas de barro, lascar lenha, apresentar peça teatral sobre a história da comunidade quilombola.

A festa acontece durante dois dias, com a participação de “convidados” de fora, para serem jurados da gincana. Abro aqui “parênteses” para um comentário: nunca estive em uma comunidade quilombola com tantxs antropólogxs presentes, éramos 5, de diversas instituições e com pesquisas distintas, a maioria com foco na produção do artesanato.

Conta com a participação massiva da comunidade e das crianças que vão uniformizadas durante as atividades matutinas, a escola migrar as suas atividades para essa festividade, todxs os professores comparecem no horário que deveria ser sua aula. Durante duas vezes ao ano (comemoração da abolição da escravatura e Consciência Negra), a escola se desloca dos seus muros para o chão da comunidade.

No período da tarde acontecem as oficinas, de turbante, de barro, de direitos quilombolas, de aposentadoria rural, capoeira e dança. As pessoas passam o dia envolvidas com as atividades, nem retornam para suas casas, o almoço e o lanche da tarde são servidos por lá mesmo.

A noite acontecem shows de forró com as bandas locais, as pessoas dançam e levantam poeira, a festa vai até o sol raiar. Numa das noites de festa aconteceu uma briga, um homem esfaqueou o outro enquanto dançava. Gerou um alvoroço, a presença da polícia militar se fez presente, quebrando com o clima da festa. As pessoas contavam que a briga era rixa antiga, iam se vingando. Há divisões familiares e conflitos históricos no quilombo.

No decorrer dos dias da festa, as crianças me perguntavam sobre as cartinhas, se eu havia trocado as delas. Pediam para que eu buscasse e mostrasse ali mesmo no quintal de Dona das Neves.

Com o retorno das aulas na escola, tomei a lotação junto de Flávia, na segunda etapa de campo me hospedei na casa de Dona Das Neves. Quando entrei no ônibus as crianças ficaram curiosas para saber o que tinha na caixa de tecido vermelho estampado. As crianças no ônibus também me pirraçavam, dizendo: “Eu te vi dançando forró na festa”; “Uhuuu, ela dança”; “o que tem na sua caixa Fran, é presente?”; e os risos ecoavam janelas a fora.

Ao chegar na escola fui recepcionada com abraços pelas crianças do 5º ano, que trataram de levar a caixa até a sala deles. Flávia e Mariana juntaram as turmas. Sentamos no chão, formaram uma roda ao meu redor, no centro sentei e coloquei a caixa.

Por meio de uma fermenta pedagógica de nome “Caixa da diáspora”, trabalhamos esse conceito e a importância dele para o movimento negro. Conte a história do tecido, que veio de África e como forma de carinho, de uma amiga, que quis presentear-los. Indagamos-lhes sobre o que acreditavam estar guardado dentro da caixa, e disseram: “presentes”, “chocolate”, “balas”.

Figura 59 – Partilha dos presentes.



Fonte: Arquivo pessoal (2019).

Comecei a pegar os objetos, mostrar às crianças e contar um pouco sobre eles. Enquanto os objetos circulavam na roda, eu contava suas histórias.

Contei que foram as crianças do Coletivo Educare que mandaram a caixa em retribuição das cartinhas. Perguntaram-me se as crianças daqui eram negras como elas, como era a escola dessas crianças, se eles iam de ônibus, se tinha horta, assim como na escola de Buriti do Meio, quais as comidas preferidas, se a escola era grande e de que brincavam.

À medida que eu ia respondendo às perguntas, outras surgiam. Acharam estranha a alimentação no Colê não conter açúcar. Messias disse que não quer ir num lugar desses, o que justifica: “o açúcar é bom demais”. Quando falei das galinhas, acharam interessante, porque, para eles, não se cria galinha na escola. Queriam saber se as crianças tinham bicicletas.

Contei do projeto sobre as bonecas e um pouco da réplica da boneca Ritxoko que as crianças confeccionaram e mandaram na caixa. Expliquei que o prendedor de cabelo era um presente das crianças Bororo e que as crianças do Educare tinham uma professora indígena.

Lemos juntos o livro de contos africanos que veio na caixa e também sobre a história das Abayomis, oficina que também desenvolvemos com as turmas do 4º e 5º ano.

Figura 60 – No chão da escola.



Fonte: Arquivo pessoal (2019).

Durante toda a atividade, Flávia e Marina estiveram presentes, as fotografias abaixo e acima são registros que Flávia (de tiara vermelha) fez da nossa atividade. As fotografias são socializadas por meio do grupo de WhatsApp dos professores quilombolas e também do grupo que articula os professores quilombolas do Estado de Minas Gerais. Esse espaço é utilizado para trocas de experiências pedagógicas que elencam como importantes.

Figura 61 – Professoras quilombolas.



Fonte: Arquivo pessoal (2019).

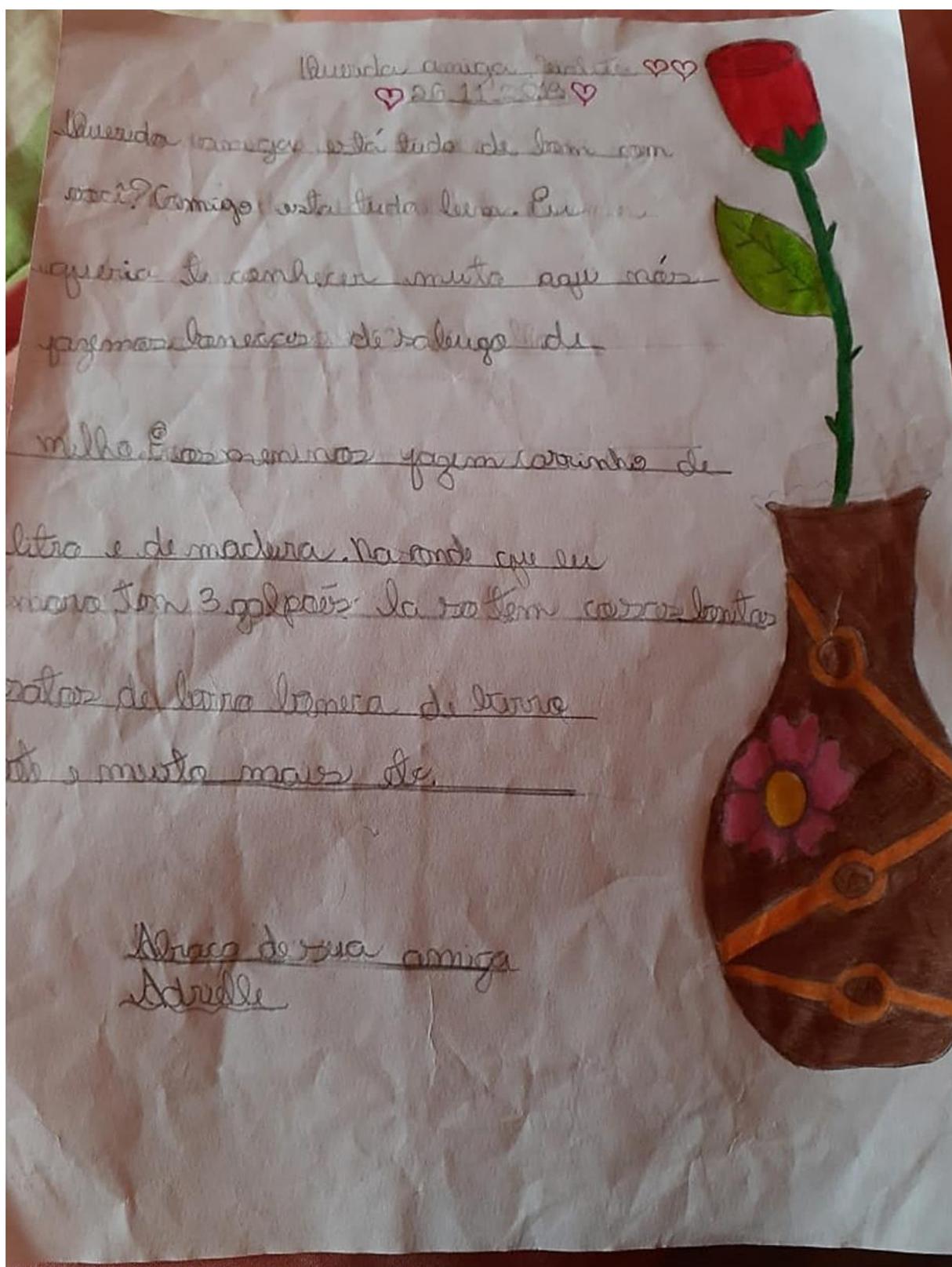
Para finalizar a atividade pedimos para as crianças responderem as cartinhas dos novos amigos que agora eles já conheciam. Por “já conhecerem”, as reações à atividade foram distintas da primeira vez em produziram cartinhas, marcada por certo desânimo.

Dessa vez, escolheram contar sobre a Festa da Consciência Negra da comunidade, que acontecera recentemente, e, com isso, compartilharam tradições comunitárias. A participação das crianças na Festa traz a importância da Educação quilombola ser a base da educação escolar, e as cartinhas evidenciam quando a escola se insere na comunidade.

Algumas cartinhas foram direcionadas à afinidade que desenvolveram com a troca de Cartas. O cuidado com os desenhos e enfeites foram uma forma de dar o melhor de si ao outro.

Adrielle optou em mandar uma carta para Violeta, irmã de Aurora, por ter gostado da fotografia; ficou encantada com a amiga de apenas 3 anos, idade da sua irmã caçula. Na cartinha, o que chama a atenção é o desenho do vaso de barro com uma rosa vermelha, que narra o que gosta de brincar, marcando a diferença entre brinquedos produzidos pelas meninas e meninos. As bonecas de sabugo de milho fazem parte do contexto dos quintais, das possibilidades de se criar com o que se tem ao redor. Assim como nas primeiras cartas, o artesanato aparece com recorrência nas narrativas, constituindo um marcador diacrítico na identidade dos sujeitos de Buriti do Meio. O afeto é demonstrado pelo cuidado com a estética da carta e pela saudação de despedida: “Abraço de sua amiga Adrielle”.

Figura 62 – Carta da Adrielle.



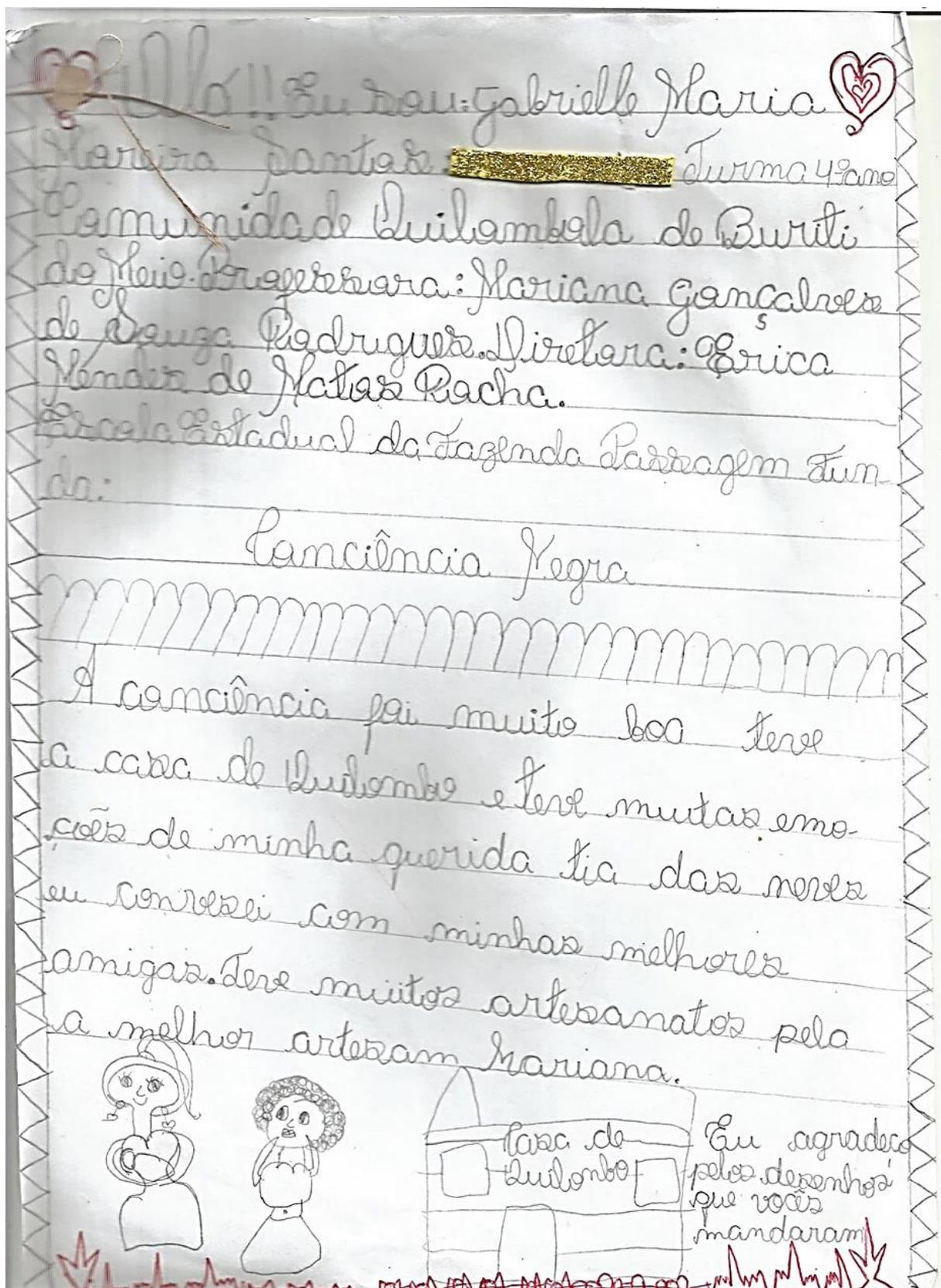
Querida amiga Violeta
20-11-2019

Querida amiga, está tudo de bom com você? Comigo está tudo bem. Eu queria te conhecer muito, aqui nós fazemos bonecas de sabugo de milho. E os meninos fazem carrinho de litro e de madeira. Na onde que eu moro tem 3 galpões, lá só tem coisas bonitas, artesanatos de barro, pote e muito mais.

Abraços de sua amiga
Adrielle

Gabriele enfeitou sua carta com tiras douradas, como forma de retribuir os mimos que recebeu e enviou uma pulseira de miçangas anexada na carta e uma árvore de Natal feita de livros didáticos reciclados que aprendeu na aula de arte. Durante os dias da festa, Gabriele participou de muitas atividades como a oficina de Turbante promovida por Flávia. Na carta, optou em contar sobre a celebração da Consciência Negra, dando ênfase a Casa de Quilombo, uma réplica das casas tradicionais que se tornaram ponto de Cultura, e de Dona Das Neves que se emocionou durante todo evento. Sua carta toca na importância do professor da comunidade ao reconhecer os artesanatos feitos por sua professora. Por meio de desenhos representou a casa do quilombo e as bonecas namoradeiras.

Figura 63 – Carta da Gabrielle.



Olá!! Eu sou: Gabrielle Maria Moreira Santos
Comunidade Quilombola de Buriti do Meio
Professora: Mariana Gonçalves de Souza Rodrigues
Diretora: Érica Mendes de Matos Rocha
Escola Estadual da Fazenda Passagem Funda

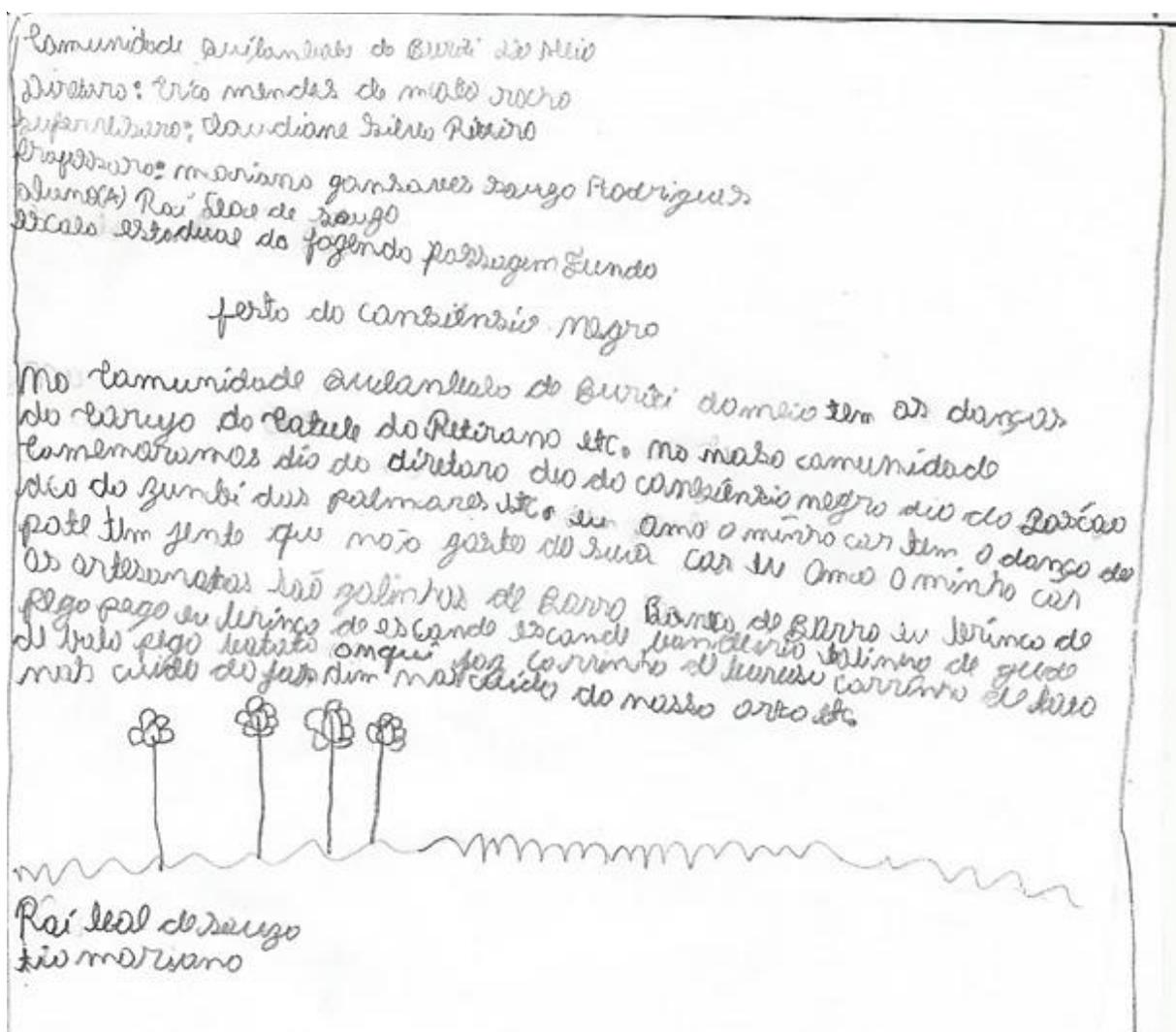
Consciência Negra

A consciência foi muito boa, teve a Casa de Quilombo e teve muitas emoções de minha querida tia das Neves, eu conversei com minhas melhores amigas. Teve muitos artesanatos pela melhor artesã Mariana. Eu agradeço pelos desenhos que vocês mandaram.

A sessão de cartas a seguir traz a resistência e um discurso antirracista trabalhado pelas professoras quilombolas ao longo do ano e intensificado no período da Consciência Negra. Retomo a importância do professor quilombola em sala de aula com seus corpos territoriais, com a construção de outra narrativa sobre quilombo e fugas, fuga como resistência e não como fraqueza e medo. As crianças aprenderam uma outra história sobre os seus antepassados e a si mesmos, diferente daquelas presentes nos livros didáticos, com fotografias que representam o povo negro como feio, em situações degradantes e pejorativas. Aos poucos vão aprendendo que ser negro é lindo, é poder.

Raí faz um resgate das danças tradicionais e das festas da comunidade, que, além de comemorar o dia de Zumbi dos Palmares (Consciência Negra), celebra o dia da Abolição da Escravatura. Dando outro significado à comemoração, retira o protagonismo e a centralidade que é dada à Princesa Isabel, e traz seus antepassados, como Eusébio Gramacho, para o centro das celebrações. Raí fala do amor pela sua cor. Com a ida para escola e as mudanças dentro da estrutura escolar, a relação de rejeição de si passa por transformações.

Figura 64 – Carta do Raí.



Fonte: Arquivo pessoal (2019).

Festa da Consciência Negra

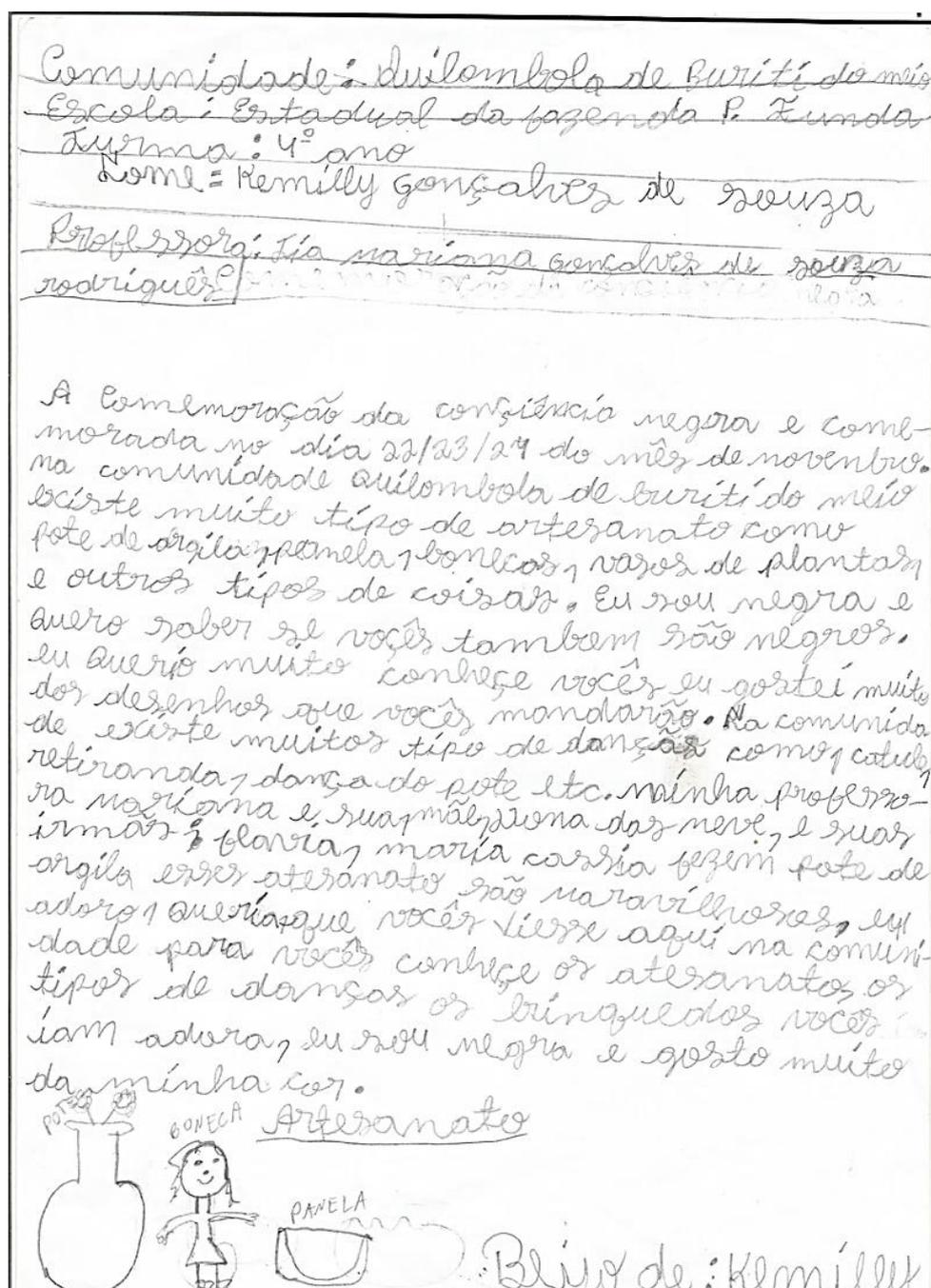
Na Comunidade Quilombola de Buriti do meio tem as danças, da Coruja, Catulé, Retirana, etc. Na nossa comunidade comemoramos o dia da diretora, dia da Consciência Negra, dia da Páscoa, dia do Zumbi dos Palmares, etc. Eu amo minha cor, tem a dança do pote, tem gente que não gosta da sua cor, eu amo a minha cor.

Os artesanatos são galinhas de barro, boneca de barro, eu brinco de pega – pega, eu brinco de esconde esconde, bandeira, bolinha de gude, de bola, pique, Anqui faz carrinho de sabugo carrinho de lata, nós cuida do jardim, nós cuida da nossa horta, etc.

Raí Leal de Souza
 Tia Mariana

Kemilly conta sobre a comemoração da Consciência Negra e os artesanatos produzidos localmente. Autodeclara-se negra se mostra movida pela curiosidade de saber se as crianças do Educare também são. Ela traz a genealogia das mulheres artesãs da família de sua professora, importante referência na comunidade e na escola, já que são professoras e rompem com esse limite entre escola e comunidade. Encerra sua carta trazendo um alento ao coração do leitor, mostrando que uma educação antirracista é possível: “eu sou negra e gosto muito da minha cor”.

Figura 65 – Carta da Kemilly.



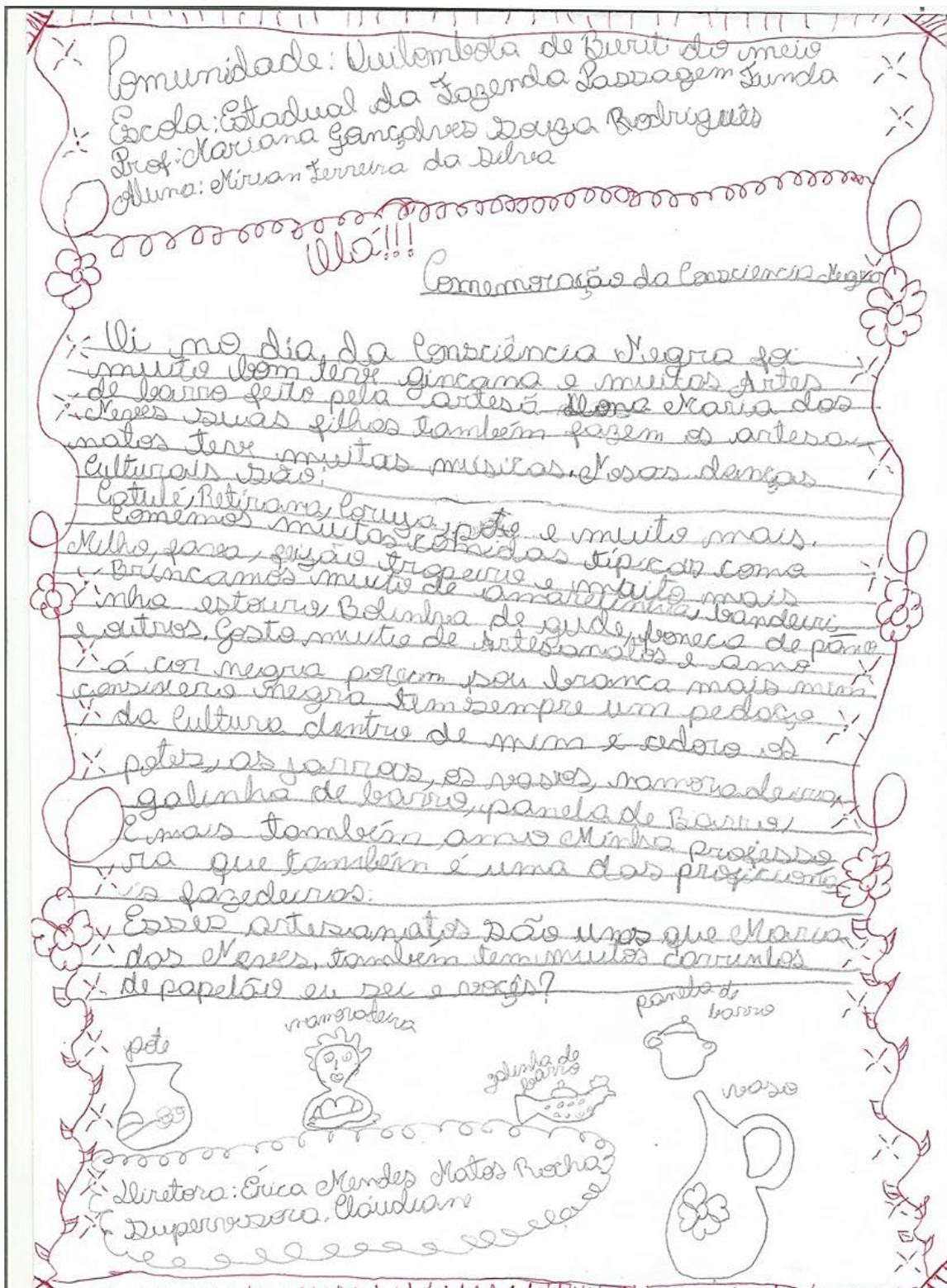
Fonte: Arquivo pessoal (2019).

A Comemoração da Consciência Negra é comemorada no dia 22/23/24 do mês de novembro. Na comunidade Quilombola de Buriti do Meio existe muito tipo de artesanato como pote de argila, panela, bonecas, vasos de plantas e outros tipos de coisas. Eu sou negra e quero saber se vocês também são negros. Eu queria muito conhecer vocês, eu gostei muito dos desenhos que vocês mandaram. Na comunidade existem muitos tipos de danças, como: Catulé, Retirana, Dança do Pote, etc. Minha professora Mariana e sua mãe Dona das Neves, e suas irmãs: Flávia, Maria Cassia fazem pote de argila, esses artesanatos são maravilhosos. Eu adoro, queria que vocês viessem aqui na comunidade para conhecer os artesanatos, os tipos de danças, os brinquedos, vocês iam adorar, eu sou negra e gosto muito da minha cor.

Beijos de: Kemilly

Mírian é uma menina de pele clara que reconhece seu lugar da diferença dentro da comunidade, mas ao mesmo tempo reflete sobre o ser negro e quilombola, o que para ela está para além do tom de pele. Afirma-se quilombola porque a cultura da comunidade está dentro dela. E ela mostra isso a partir do relato das brincadeiras e por meio do saber fazer artesanato, como sua professora Mariana e Dona das Neves.

Figura 66 – Carta da Mírian.



Fonte: Arquivo pessoal (2019).

Olá!!

Comemoração da Consciência Negra

Oi no dia da Consciência Negra foi muito bom, teve gincana e muitos artes de barro feito pela artesã Dona das Neves, suas filhas também fazem os artesanatos, teve muitas músicas, nossas danças culturais são:

Catulé, Retirana, Coruja, potes e muito mais.

Comemos muitas comidas típicas como milho, fava, feijão tropeiro e muito mais.

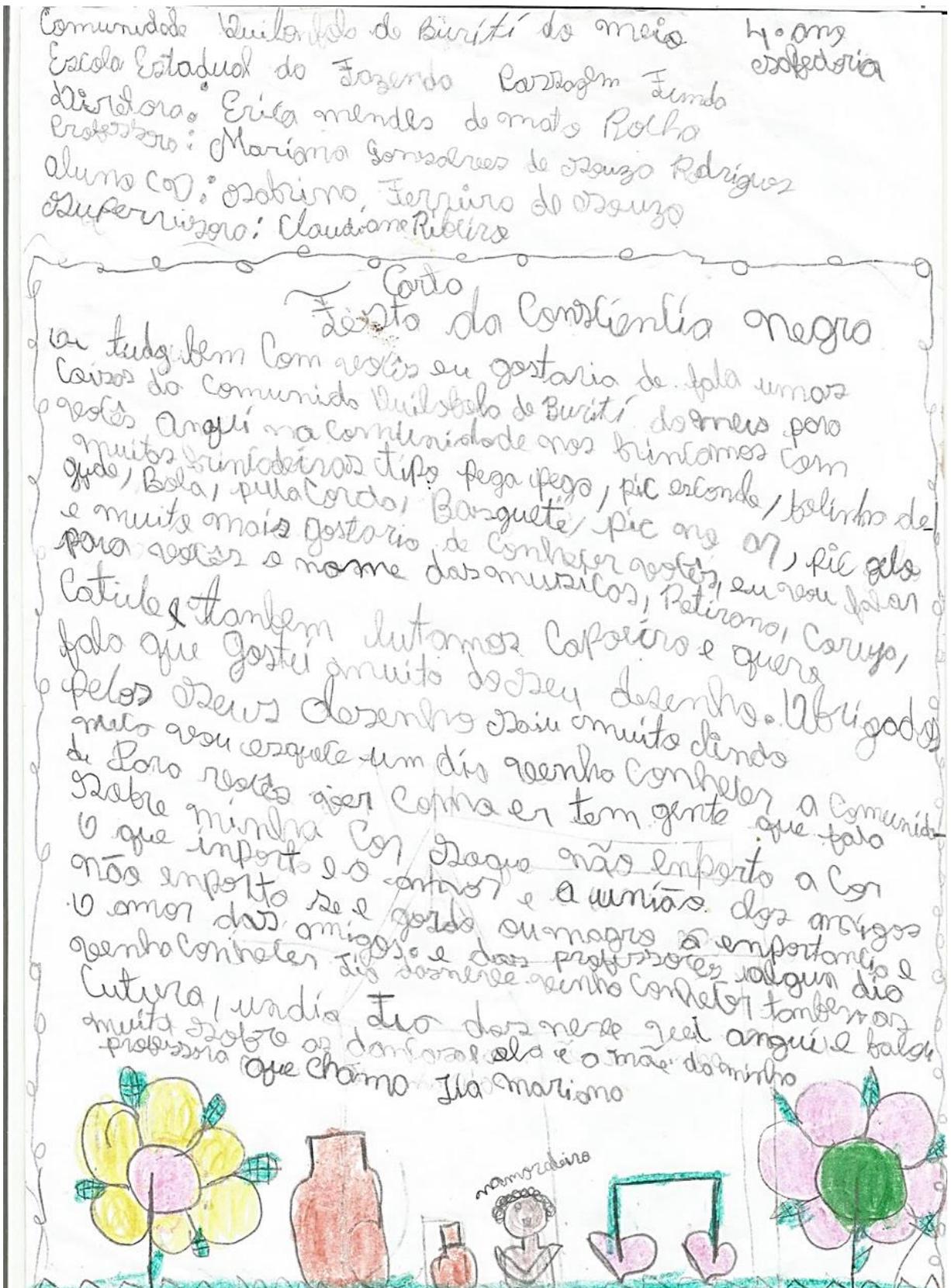
Brincamos muito de amarelinha, bandeirinha, estouro, bolinha de gude, boneca de pano e outros. Gosto muito de artesanatos e amo a cor negra, porém sou branca, mas mim considero negra, tem sempre um pedaço da Cultura dentro de mim e adoro os potes, as jarras, os vasos, namoradeira, galinha de barro, panela de barro.

E mais também, amo minha professora que também é uma das profissionais fazedeiras.

Esses artesanatos são uns que Maria Das Neves, também muitos carrinhos de papelão, eu sei e vocês?

Sabrina assim como seus colegas fala das brincadeiras e danças da comunidade, em sua cartinha traz um elemento que considero importante a presença dos anciãos no espaço escolar, a presença de Dona das Neves na escola ensinando sobre as danças surge com recorrência nas falas e escritas. Outro ponto que surge com força nas cartas é reconhecer a origem da professora, sua pertença e se orgulhar disso, do amor dela, de ter exemplos de que é possível escrever uma nova história, de poder se orgulhar da sua cor independente das críticas e do racismo.

Figura 67 – Carta da Sabrina.



Carta
Festa da Consciência Negra

Oi tudo bem com vocês, eu gostaria de falar umas coisas da Comunidade Quilombola Buriti do Meio para vocês. Anqui na comunidade nós brincamos com muitas brincadeiras tipo pega pega, pique no ar, pic gelo e muito mais, gostaria de conhecer vocês, eu vou falar para vocês o nome das músicas: Retirana, Coruja, Catulé e também lutamos capoeira e quero falar que gostei muito do seu desenho, obrigado pelos seus desenhos, saiu muito lindo, nunca vou esquecer, um dia quero conhecer a comunidade para vocês ver como é. Tem gente que fala sobre a minha cor, só que não importa a cor, não importa se é gordo ou magro, a importância é o amor dos amigos, das professoras, algum dia venha conhecer Tia Das Neves, venha conhecer também as Culturas. Um dia Tia Das Neves veio Anqui e falou muito sobre as danças e ela é mãe da minha professora que se chama Tia Mariana.

As cartinhas trazem a noção de comunidade, os saberes construídos em coletivo, apontam para as potencialidades da educação escolar quilombola, que apesar dos desafios, aos poucos vêm reforçando a identidade e o sentimento de pertença a uma ancestralidade, a um pouco detentor de conhecimento.

Com a pandemia, fiquei impossibilitada de ir ao quilombo e levar as novas cartinhas das crianças de Goiânia para as crianças do quilombo. Ambos os lados me cobram com recorrência sobre o retorno, seguimos mediando esses vínculos de forma virtual, com envio de fotos daqui para lá e de lá para cá. Acompanho as aulas síncronas no Coletivo Educare, e os PETs no quilombo, as dificuldades, deslocamentos e adaptações. No quilombo, o maior desafio é a ausência de ferramentas, internet, computador e o PETs com uma linguagem que não dá conta da profundidade da Educação Escolar quilombola. Do lado de cá o desafio é o tempo, de estar juntos, as múltiplas tarefas.

Figura 68 – Crianças quilombolas.



Fonte: professora Maria Cássia (2020).

A professora Maria Cássia me encaminhou essa fotografia das crianças fazendo as atividades dos Pets em família durante a pandemia, para que o nosso vínculo não se rompesse, essa estratégia de recebimento e envio de fotos é utilizada por ela também para fortalecer os vínculos com os estudantes, de se fazer presente em meio ao distanciamento, remodela as práticas pedagógicas existentes na construção de um educar para as relações étnico-raciais.

5.7.5 Outros espaços formativos

Em conversa, o professor quilombola de Educação física Roney afirma que, para que a escola se torne “quilombola” de fato, é necessário avançar nas questões pedagógicas, propiciar que os saberes da comunidade tenham espaço: “falta mais materiais e espaço para que possamos ensinar os alunos... um pouco mais... a cultura como sala para ensinar... como fazer potes... artesanatos de barro, etc.” (Roney, 2020).

Igualmente, falta espaço para os mais velhos ensinarem no espaço escolar. Dona das Neves conta que são raras as vezes que é convidada a ir na escola transmitir um pouco dos seus conhecimentos, que as ações que faz é através das suas filhas que são professoras e consulta os seus saberes. Ela entra na escola pelas bocas das filhas dela. Entra pelas beiradas, não podem entrar pela porta da frente, muitos outros anciões nem chegam a entrar.

A relação entre as gerações na comunidade é construída com respeito, e com o reconhecimento dos mais velhos como detentores de conhecimentos fundamentais para a vida em coletivo. No espaço escolar, os anciões ficam de lado, não há um reconhecimento oficial dos seus saberes.

No entanto, eles entram por outras portas, pelos fundos, através das formas de ensinar dos professores quilombolas não violenta que respeita o ser crianças responsabilidade de toda a coletividade. As anciãs e anciãos entram na sala de aula pela voz das crianças, netxs, bisnetxs, ao trazerem na memória os ensinamentos dos mais velhos sobre danças, artesanatos, comidas afetivas etc. Observei que os mais velhos “entram” na escola quando a escola vem ao território, ao chão da comunidade, nos momentos de festas, como no dia da Consciência Negra e Abolição da Escravatura. Assim, muito precisa avançar ainda, pois as anciãs e os anciãos não fazem parte da estrutura escolar, o que é uma perda para a educação escolar como um todo.

Um exemplo de como é potente a presença dos mais velhos na educação escolar quilombola como detentores de conhecimentos importantes na formação das crianças e construção da identidade delas, pode ser observado nessa fotografia que a professora Maria Cássia compartilhou comigo via WhatsApp. A atividade foi desenvolvida com alguns alunos

da professora quilombola, como uma forma de não perder os vínculos. Dona das Neves ensina sobre a riqueza do barro, principal fonte de renda das famílias da comunidade, que tem no artesanato uma das suas expressões mais fortes. Mesmo com a pandemia, a educação quilombola, que vem do cotidiano em comunidade, prossegue.

Observando-se a estrutura da escola, nota-se que ela não foi pensada para que saberes como esses tenham espaço. Recordo-me da fala do professor Roney: “é preciso construir um forno para que os mais velhos... mãe Das Neves, Tia Venância... ensinar as crianças a trabalhar o barro”. Não só na fala ou nas exemplificações, como observei nos dias em campo, mas que as crianças possam tocar o barro, criar e aprender a partir da práxis.

Figura 69 – O barro ancestral.



Fonte: Arquivo pessoal (2020).²⁹

²⁹ Utilizo as imagens para possibilitar a visualização dos corpos negros e seus territórios, na maioria.

Esse é um dos grandes anseios dos professores quilombolas em Buriti do Meio: que a escola tenha espaço para os mais velhos ensinarem as crianças sobre os saberes comunitários. Eles acreditam que só assim a escola passa de fato a ser quilombola e deixa de ser somente uma escola no quilombo.

5.8 Diálogo com os quilombolas: etnografia em tempos de pandemia – o campo virtual.

Apesar do cenário pandêmico que assola o mundo e da política genocida dos principais governantes brasileiros, xs quilombolas seguem na luta pelos direitos ao território, saúde, seguridade alimentar e educação, se reinventam, confluem suas práticas pedagógicas, mesmo de forma adaptada ao campo virtual, às tecnologias e ferramentas disponíveis.

Um dos eixos propostos nesta tese é dialogar com a compreensão dxs professorxs quilombolas sobre a interface das suas práticas pedagógicas com a realidade sociocultural da comunidade a qual a escola está inserida. Como o momento exigiu mudanças metodológicas, as idas presenciais a campo se tornaram inviáveis. Assim como xs quilombolas, a Antropologia e xs antropólogxs se reinventaram, encontrando no campo on-line possibilidades de dar continuidade às investigações propostas.

Dessa forma, para complementar as informações necessárias para a conclusão dessa tese, adaptei o trabalho de campo presencial inviável no momento, para um trabalho de campo de forma remota (online), na programação da I Jornada Nacional Virtual de Educação Quilombola: territorialidades, saberes e a luta por direitos³⁰.

O trabalho de campo ocorreu nos dias 3 e 4 de dezembro de 2020, através de *lives*, mesas redondas e vídeos sobre os saberes quilombolas. O evento é fruto da articulação do Coletivo Nacional de Educação Quilombola e a Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas (CONAQ), em parceria com o Mestrado Profissional em Sustentabilidade junto a Povos e Territórios Tradicionais (MESPT). Um dos intuitos foi reunir professorxs, pesquisadorxs, lideranças quilombolas, especialistas, estudantxs, mestrxs de saberes quilombolas e profissionais aliadxs para compreender e fortalecer a educação dos/nos quilombos (ou que atendam estudantes quilombolas), como ferramenta de luta política, e em defesa dos direitos territoriais quilombolas.

Ao analisar as falas dos participantes, observei uma centralidade em discursos sobre os avanços e desafios que de forma coletiva estão presentes em diversos territórios, ressaltaram

30 Disponível em: <<http://jornadaquilombola.site.com.br/>>. Acesso em: 21 jan. 2021.

como na última década xs educadorxs quilombolas estão conseguindo a inserção nas universidades, melhorando a formação e retornando para as comunidades com o intuito de construir uma Educação escolar quilombola, que tem como base epistemológica a educação quilombola, os saberes comunitários em diálogo com os saberes tidos como “hegemônicos”.

A Jornada retoma o entendimento de Ratts (2001), de que para se pensar quilombo é preciso fortalecer a história, a memória e a prática. Nesse sentido a Jornada Nacional faz um retorno na história e memória do movimento Negro/ quilombola para que inspire e fortaleça as práticas políticas e educacionais para esse povo.

Nesse sentido, remonta-se ao processo de luta do movimento negro pelos direitos que historicamente foram negados pelo Estado, ausente no que se refere às políticas públicas destinadas à população negra no Brasil, desta forma, fez com que xs negrxs buscassem suas próprias estratégias de acesso à educação. Como afirmam Gonçalves e Silva (2000, p. 140): “Foram as entidades negras que, na ausência dessas políticas, passaram a oferecer escolas visando a alfabetizar os adultos e promover uma formação mais completa para as crianças negras”. Essas ações se deram em diversos momentos, muito antes das legislações que asseguram formalmente o direito à educação aos negrxs brasileirxs. Todo esse histórico mostra o caráter educador do movimento negro (GOMES, 2019), e também do movimento quilombola.

A I Jornada Nacional *Virtual* de Educação Quilombola foi uma oportunidade para a reflexão nacional dos quilombolas sobre o tema da educação escolar, e da necessidade de criar mecanismos estaduais para que as diretrizes Nacionais sejam a base de todas as escolas em territórios quilombolas em interface com uma educação antirracista e emancipatória.

As mesas foram compostas em sua maioria por intelectuais quilombolas, que apresentaram suas pesquisas e vivência no âmbito da educação. A sessão de abertura ocorreu no dia 03/12/2020, contou com a participação de Biko Rodrigues, da Coordenação de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas (CONAQ), Cleber Santos Vieira, da Associação Brasileira de Pesquisadora(e)s Negra(o)s (ABPN), Ieda Leal, da Confederação Nacional de Trabalhadores da Educação (CNTE) e do Movimento Negro Unificado (MNU), Alexandre Pilati, Coordenador Técnico de Extensão, do Decanato de Extensão (DEX) da Universidade de Brasília (UnB), com a mediação de Gessiane Nazário, da Rede Municipal de Armação dos Búzios, Rio de Janeiro.

A CONAQ apresentou seu desenho institucional, as bandeiras de lutas e as conexões com as políticas públicas de saúde, educação, território, entre outras. Os convidados que são representantes de instituições governamentais e não governamentais expuseram seus pontos de vista e as ações que contribuem para a efetivação e institucionalização da Educação Escolar

Quilombola e de uma educação antirracista. Abordaram as medidas tomadas pelas instituições para mediar o ensino e o acesso às atividades propostas pelos professorxs, durante a pandemia.

Após a mesa de abertura, ocorreu a palestra *Educação escolar quilombola, desafios e as lutas territoriais*³¹, presidida por Givânia Maria da Silva (CONAQ / UnB / Conceição das Crioulas, Pernambuco), mediada por Cristiane Portela (MESPT/HIS, Universidade de Brasília). A educadora discutiu a construção das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, indicando como outro currículo se faz necessário, um que articule história, memória e a luta pelo território tradicional. Propõe pensar as práticas pedagógicas da Educação Quilombola como locus de valorização da diversidade e descolonização do pensamento, concebendo a escola como espaço político onde se constrói a conscientização das lutas por direitos quilombolas.

Optei em etnografar de forma mais atenta e detalhada a fala de Givânia Maria da Silva, uma das minhas principais interlocutoras e referência nos debates sobre a educação escolar quilombola. Sua fala me inspira, reforça a minha tese de que, apesar dos desafios a serem transpostos, a Educação Escolar Quilombola, ao longo dos anos, vem emergindo como uma modalidade escolar com potências antirracistas e estratégia de luta, fortalecimento da identidade e das territorialidades.

Givânia Maria da Silva rememora o 1º Encontro Nacional dos Quilombos, em 1995, ocorrido em Brasília, dos desafios em participar. Conta que foi só com a passagem de ida, tendo voltado de carona, e que se alojou no Estádio Mané Garrincha. “Meu mundo era o quilombo e continua sendo o quilombo”.

Na ocasião, ela era uma das poucas professoras quilombolas no país e uma das únicas naquele coletivo, e inserida em um curso superior, o que fazia da sua responsabilidade como professora muito maior. Não se tratava simplesmente de aprender a ler esse mundo que a escola não tinha mostrado para ela, era mais que isso, tratava ela de contribuir para que os quilombolas do Brasil pudessem ler sua própria história, uma história negada e silenciada.

Para se consolidar a Educação escolar quilombola é necessário um exercício de ruptura interna com o adestramento que o pensamento colonial impõe, aquele que esvazia os debates acerca dos quilombos nos espaços escolares e reforça a noção de negros fugidos, sem identidade, sem saberes. No processo de contra-colonizar, Givânia Maria da Silva ressignifica a noção de “fuga”, conferindo novo significado ao termo, visto agora como resistência:

³¹ I Jornada Virtual Nacional de Educação Quilombola - Sessão 1- Abertura e Palestra.

Eu como professora convido todxs a reler a palavra fuga, mas mais do que isso, nós precisamos ler fuga como estratégia, se João Alberto tivesse podido fugir da mão daqueles seguranças brancos ele estaria vivo. E nós se somos mais de 65.000 quilombos, distribuídos em mais de 1.600 municípios só estamos vivos e vivas porque fomos capazes de fugir das mãos dos algozes, das mãos dos tiranos. Então quilombo é sim espaço de negro fugido, mas fuga como estratégia. Quando ouvimos falar de quilombo na escola é como se tivesse um único quilombo o quilombo dos Palmares, não houve um quilombo, houveram e há muitos quilombos. (Silva, 2020).

E, como resistência, a passagem dos negros, quilombolas, indígenas, ribeirinhos, pelas universidades não pode ser apenas uma passagem de seus corpos, não poder ser apenas estética a presença desses sujeitos, “ela tem que ser com nossos corpos territórios, nossos saberes”. Desta forma, educação quilombola, territorialidades, saberes e as lutas por direito fazem parte de uma articulação que o movimento negro, como educador, sempre fez: na construção de um outro pensamento, de novas epistemologias.

Aponta como tarefa, aos professores quilombolas, perceber a potência em ser insurgente, em romper com a história de extermínio da população negra, “porque se extermina os corpos extermina o pensar, desterritorializa as pessoas”. Deste modo, a educação escolar quilombola tem como principal tarefa incidir no processo genocida que o Estado brasileiro impõe ao povo quilombola, indígena, do campo.

Então uma educação antirracista que é a base das diretrizes curriculares precisa se preocupar com esse extermínio. Por outro lado, ao constatarmos que essa educação viabilizou e apagou muitas histórias não dá mais para nós ficarmos no nosso lugar de conforto é preciso que a gente tenha desconforto. (Silva, 2020).

Em suas teorizações, Givânia Maria constrói dois conceitos importantes na relação entre os limites e a fronteira. A “educação escolar quilombola” nasce da “educação quilombola”. Apesar de semelhantes, são conceitos distintos, ambos extremamente úteis para se pensar o quilombo de modo aprofundado, com uma teoria própria dos quilombolas.

Tenho dito assim, como tantas outras, nós (Marcia Juscilene da Pedagogia Crioula, Vanessa Rocha, Gessiane Ambrósio, Romero Almeida, Diva quilombola). Temos dito que, educação escolar quilombola é a relação desse saber a partir da estrutura do Estado. Essa é a educação escolar quilombola, onde essa educação escolar bebe, onde ela se sustenta, em quem ela se inspira?! É preciso que voltemos e recuperemos o papel educador no movimento quilombola e pensemos que o fazer quilombola, os saberes quilombolas; o chá, as rezas, as parteiras, a forma das mulheres se organizarem, as produções, o fazer viver quilombola, é um processo educativo e histórico na nossa existência. É isso que nós chamamos de educação

quilombola. É o que os quilombolas fazem e o que as quilombolas fazem, com ou sem o estado. O Estado muitas das vezes ele chega para anular esse conhecimento, aí é onde nós temos o poder de não deixar mais e não permitir que o Estado apague as memórias, que o Estado apague o nosso modo de pensar. Porque eu estou falando o estado, porque a gente recebe receitas, e nos nossos quilombos a gente faz a receita, essa que é a diferença para educação escolar quilombola, nós queremos fazer a nossa receita, e a nossa receita nós vamos fazer pelas diretrizes Nacional para a educação escolar quilombola. (Silva, 2020).

Então, a educação para os quilombolas não pode ser apenas aprender a ler e escrever, ela precisa aprender como as mulheres produzem, como as mulheres se organizam, como os homens se organizam, como território organiza suas lutas. Apesar do cenário de avanços no campo intelectual e jurídico, a implementação das diretrizes curriculares para educação escolar quilombola ainda é um grande desafio.

A escola é outro desafio, pois é um espaço de reprodução da violência, não porque os professores em si são violentos, mas a estrutura e as ferramentas são. “Como o material didático que chega na escola, que não fala dos quilombos, as situações didáticas não levam os estudantes para entender os quilombos como um lugar bom”. Ou seja, nesse espaço há violência simbólica, violência epistêmica, violação de direitos, ao apagar os quilombolas das narrativas.

Outro desafio é a grande investida do capital sobre os territórios quilombolas, seja para a mineração, seja para a monocultura. “A monocultura não combina com o fazer da educação escolar quilombola”. Outro desafio é o desmonte, “um Estado entregue a um racista confesso”.

A formação docente é outro entrave, e uma crítica contundente à educação continuada, que reproduz os padrões coloniais, ensina mais do mesmo e não dialoga com os interesses e saberes quilombolas.

Quero perguntar o que a educação continuada traz para o ensino da educação infantil até a graduação. Para isso eu pergunto; se eu quero continuar com silêncio aos povos indígenas, as lutas territoriais, ao direito dos povos do campo, das periferias, das mulheres, se eu quero continuar com esses silêncios eu vou seguir essa educação continuada da forma que ela está, senão, eu quero interromper, romper esse ciclo, e quero fazer formação permanente e talvez descontínua, nessa lógica colonial. (Silva, 2020).

Outro tema é o dos materiais didáticos.

Qual é a lógica de material didático que nós temos? Eu não sou contra o livro didático, eu sou contra o conteúdo dos livros didáticos; que vem sem as mulheres negras, sem as pessoas indígenas, sem os trabalhadores do campo, sem as empregadas domésticas, mas de forma bonita como somos. E não dessa

forma enfiada, que eles sempre colocam sobre nós. Então, eu quero produzir material didático, eu quero que as editoras produzam materiais didáticos, a partir da beleza que existe nos quilombos, a partir da beleza que existe nos terreiros e da beleza das pessoas. O livro didático na verdade tem servido para segmentar os estereótipos do racismo e da colonialidade.

Se nós estamos comprometidos com esse refazer educação, nós precisamos realmente repensar outras possibilidades de leitura e não dá mais para gente continuar, para falar de quilombo a gente precisa ler o pensamento negro contemporâneo, a gente precisa ler os que os quilombolas estão escrevendo, e a leitura também tem que sair da ideia de que a leitura é só no papel, a fala dos mais velhos, a programação, os ensinamentos, as práticas. O melhor material didático para educação escolar quilombola é o próprio quilombo. (Silva, 2020).

A palestra de Givânia Maria da Silva escancara os desafios para a consolidação da Educação Escolar Quilombola, ao mesmo tempo em que traz esperança ao apontar como os quilombolas vêm ocupando os espaços da universidade, ocupando os mestrados e doutorados no país, fruto de uma trajetória de luta do movimento quilombola ao lado do movimento negro. Givânia Maria é uma das pessoas que plantaram a semente da Educação Quilombola ainda em 1995, no 1º Encontro Nacional de Comunidades Negras Rurais, e que, hoje, colhem autorias em importantes obras e disputam espaços epistêmicos.

Dentre as diversas atividades que compõem a programação do evento, de forma atenta, participei da mesa redonda *Formação docente, currículo e práticas pedagógicas: a união pela educação escolar quilombola*³², por contribuir diretamente com alguns objetivos desse trabalho, ao problematizar a presença das comunidades quilombolas no auxílio da formação docente, nas práticas pedagógicas e na elaboração de materiais didáticos, e com vistas a se desenvolver uma proposta curricular diferenciada.

Nesse sentido, convida-nos a refletir sobre se o currículo da Educação Escolar Quilombola deve ser orientado a partir das especificidades inerentes a cada comunidade quilombola ou se devemos pensar em como a implementação de uma Base Nacional Comum Curricular implica em um silenciamento cultural, que precisa ser amplamente debatido na modalidade Educação Escolar Quilombola.

A mesa teve como debatedora a professora Georgina Helena Lima, da Universidade de Federal de Pelotas (UFPel), no Rio Grande do Sul. Ela dá início saudando os participantes, fala que faz parte da cidade de pelotas, a mais preta do Sul e com muitas comunidades quilombolas ao redor. “De norte a sul do país, permanecemos todxs aquilombadas”.

³² I Jornada Virtual Nacional de Educação Quilombola - Sessão 2 - Mesa 1.

O debate foi iniciado por Romero Almeida, quilombola da comunidade de Trigueiros, em Pernambuco, professor e mestre em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Com apresentação intitulada *Currículo e práticas pedagógicas um encontro na escola*, o autor faz considerações que emergem da luta do movimento quilombola do Brasil, uma delas no campo da educação, no sentido de pensar a educação presente nas comunidades.

Ele propõe que a ressignificação do currículo está presente na nossa prática e na nossa vivência, e que a educação escolar quilombola deve propor um currículo transgressor e romper com os currículos engessados. Ultrapassar a ideia de que os currículos são a BNCC ou que são pensados apenas pelo Estado. “Os currículos são todos os documentos que pensam a educação brasileira. São todos os documentos que norteiam onde estamos, nosso fazer pedagógico e nossas práticas pedagógicas”.

O currículo não é um documento novo, está sendo discutido há vários anos, ele estabelece o que ensinar e o que aprender e como aprender as coisas, através de conteúdos e conseqüentemente esse currículo vai sofrendo alterações de como fazer ao longo da história da educação. Essas duas características passam pelo professor, ensinar e aprender. O currículo não passa só pelo aluno, passa pelo professor também, ao ensinar também aprende e suas experiências pregressas contam no processo. Essas experiências perpassam o currículo, um currículo vivo e não um currículo prescrito e dito como deve ser. (Almeida, 2020).

A educação escolar quilombola já propõe e executa, em diferentes escolas quilombolas Brasil afora, um currículo diferenciado. E o que é esse currículo diferenciado? É o currículo da presença, da escola na comunidade, o currículo diferenciado o que a gente coloca? A presença da comunidade na escola, em suas práticas, em seu fazer, nos acontecimentos e em sua vida? O palestrante propõe uma tríade do que comporia um currículo quilombola.

1º um currículo transgressor ao passo de violar os padrões estabelecidos do que é currículo e ressignificar o currículo em nossas práticas, trazer essa significação enquanto vivência

2º ser um currículo antirracista – que pense o estabelecimento da nossa sociedade brasileira extremamente racista, pensarmos que somos construídos em uma sociedade racista, conseqüentemente precisamos todos os dias lutarmos nas nossas salas de aula em nosso currículo a presença antirracista, nos faz pensar e ver o mundo de outra forma.

3º um currículo quilombola sendo pautado na história, na história da comunidade, na memória, na territorialidade, na presença da terra, isso significa territorialista que a comunidade tanto faz presente. Na identidade, na ancestralidade e no reconhecimento étnico, sociocultural e protagonista das comunidades através dos currículos. (Almeida, 2020).

O autor propõe pedagogias, metodologias, formas de execução e práticas pautadas nas próprias comunidades, que vão conceber e compreender o como fazer na prática pedagógica e compartilhar o currículo com o seu presente.

O currículo na educação escolar quilombola é um instrumento de poder político, que o autor desmembra em três frentes:

1. Poder político educacional: acionado nas especificidades educacionais, como a educação escolar diferenciada;
2. Poder político histórico-social: acionado ao se ter nas escolas as características socioculturais, passadas e presentes, dos quilombos – não ver os quilombos só como históricos, mas como atuais e presentes, tanto no rural, quanto no urbano;
3. Poder político de resistência e existência: acionado enquanto um instrumento de afirmação do conhecimento e reconhecimento do ser quilombola.

As reflexões propostas por Almeida caminham no sentido da complexidade das práticas pedagógicas. Elas não começam ao se chegar na escola, carregam em si experiências de vida, o que reafirma a importância da presença dxs professorxs quilombolas nas escolas quilombolas. Essa prática docente na educação escolar quilombola tem uma função de resistência.

Como instrumento de poder, ao passo que tem a força de falar e pensar o mundo a partir da comunidade quilombola. Um instrumento de conhecer a comunidade em suas pessoas, história e memória. Um instrumento de denúncia à prática docente do professor na educação escolar quilombola, em questões que passam pela vida e pelo mundo da comunidade. Esses 3 instrumentos são importantes para nós pensarmos a prática docente na educação escolar quilombola. (Almeida, 2020).

Encerra propondo um olhar revolucionário para as práticas docentes, conseqüentemente para os currículos quilombolas, essa revolução parte da ação diária, das lutas das comunidades, dos professores e das professoras, das próprias lideranças da comunidade, da compreensão desses fatores todos. “É na prática docente que a teoria se transforma em realidade, em vida, em vivências e existências”.

Marcia Juscelino Nascimento (Márcia Crioula), quilombola de Conceição das Crioulas, Município de Salgueiro, Pernambuco, professora e mestra em *Sustentabilidade junto aos povos e territórios tradicionais*, apresenta o processo de construção de uma “pedagogia crioula” e de reconstrução da escola, com a materialização de um currículo vivo, dinâmico e interseccionado.

O nome da gente diz da nossa história, vem de 6 crioulas, mulheres fortes e insurgentes, que chegaram no nosso território, começaram a fazer a nossa história, nossos descendentes dessas mulheres. Conceição tem origem na força feminina, essa força permanece imortal até hoje. Germana, Mendonça, Romana, Francisca presidenta, Francisca Macário, Francisca Ferreira. Francisca Ferreira essa mulher que está simbolizada no Caruá, esse colar (tem uma boneca negra) simboliza uma das 11 mulheres da nossa comunidade que lutou. Mulheres que estão refazendo esses currículos e escolas que colonizou mentes, apagou histórias e silenciou vozes e até hoje ainda faz. Parceria entre homens e mulheres pela escola, por uma escola que estivesse presente nossa luta, que servisse de instrumento para luta dos direitos que foram negados. Então, quando eu falo das lideranças contemporâneas, foram lideranças que meados de 1980, organizadas em grupos de jovens e pastorais rurais começaram a compreender o quanto de negação existia para os quilombolas. (Nascimento, 2020).

Ela apresenta ainda as estratégias do seu território, fundamentais para gestar a pedagogia crioula. Uma delas foi reconstruir a escola, uma escola que nem existia ainda.

A escola que estava na memória, que estava na luta, que estava na vivência dos saberes, essa escola passa a existir em 1995, com a construção da Escola Professor José Mendes, foi o primeiro professor negro da comunidade, antes as outras escolas era a escola do fazendeiro, a escola dos santos, nunca a escola de uma pessoa da comunidade, de um líder de um negro. (Nascimento, 2020).

Foi pensando em refazer, reconstruir essa escola, esse currículo que contasse a história do povo de Conceição das Crioulas, falasse sobre as gentes do lugar, que fortalecesse as lutas, é que pensaram e começaram a escrever o Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas que compõem o território de Conceição das Crioulas.

Pedagogia Crioula (Jeito de fazer educação em Conceição das Crioulas), fundamentado na história, nas lutas e na cultura de Conceição. o PPP construído através de 7 eixos temáticos, que fundamenta o fazer pedagógico nas escolas. 4 escolas quilombolas dentro do território, uma escola de Ed. Infantil do primeiro ao quinto, outra escola José Mendes do 6º ao 9º, a escola Benevenuto Simão também de Educação Infantil, e a Escola Rosa Doralina, que foi última conquista nossa, de ensino médio, creio eu que uma das primeiras escolas de ensino médio em comunidades quilombolas. Todas as ações perpassam em todas as etapas de ensino, é lógico diferenciar a partir do público, a forma de fazer e de abordar, todas essas nesse jeito de trazer e ir buscar na comunidade. A comunidade é a escola e a escola é a comunidade. A comunidade dentro da escola, as pessoas mais velhas, as lideranças e os jovens, e essa escola fora dos muros, aliás ela está mais fora dos muros, do que dentro do muro. (Nascimento, 2020).

Eixos do PPP das Escolas do território de Conceição das Crioulas:

1. História
2. Território
3. Identidade
4. Saberes e Conhecimentos Próprios
5. Organização
6. Gênero
7. Interculturalidade

Construindo um PPP:

A gente quer e precisa de outros conhecimentos, de outras vivências e outras culturas, mas esses conhecimentos precisam servir para gente se fortalecer nas lutas, quando a gente foi construir nosso PPP, escrever de fato, a gente fez um diagnóstico com as famílias, as lideranças, os mais velhos, os jovens e as crianças. Os mais velhos diziam: A gente quer ler e escrever bem, que esse escrever bem sirva para as nossas lutas, para fortalecer a nossa história, e também a gente sabe que é importante a história da pesquisa do conhecimento outro, está na universidade, por onde a gente passou, mas que a gente saia da nossa escola fortalecidos, sabendo quem somos o que foi negado para gente, o que a gente quer. Por isso esse currículo, por isso esse currículo tem que ser feito e posto em prática. (Nascimento, 2020).

Ela traz ainda exemplos de posturas e práticas pedagógicas contra-coloniais e materiais didáticos próprios à Educação Escolar Quilombola:

A Lurdinha, que é uma boneca, está contando a história de retomada da fazenda. A gente retomou essa fazenda em 2012, temos a prática de levar os estudantes para o reconhecimento do território. Alguns materiais construídos na e pela comunidade – trazendo nossa história de como somos bonitos e resistentes. Não é ser contra o livro didático, mas contra o conteúdo dele. Eles produzem os seus materiais, livros, parceria entre professores e estudantes, sobre o território, a medicina do lugar, umbuzeiro, educação patrimonial, estudantes fazem as pesquisas. Importante demais o professor ser pesquisador, não existe educação escolar quilombola, não existe essa vivência sem pesquisar sua história, sem estar lá, sem buscar lá, sem viver com os mais velhos e com os espaços sagrados do território. (Nascimento, 2020)

Ela afirma que há muitos avanços, como o caso do concurso específico para professor. A sua talvez seja a única comunidade quilombola do país que já teve 3 concursos específicos para professor quilombola. Mas um dos desafios é o enfrentamento do sistema colonizador, principalmente do material didático e das avaliações externas, e da própria BNCC, que não traz a história do povo quilombola, não ouve os quilombolas, levando à desobediência dessas leis e

recomendações injustas. A situação que ela descreve reflete a realidade de muitas escolas nos quilombos e me lembra o caso da escola em Buriti do Meio, que, aos poucos, por meio da luta dos professores quilombolas, é reconstruída, e cujas práticas pedagógicas emergem da própria comunidade.

Vanessa Rocha, da Comunidade Quilombola de João Surá, que é mestra em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR) e professora “aquilombada”, levanta questões acerca da docência, quando pensada a formação específica, inicial e continuada para a educação escolar quilombola. E não estamos a falar de uma formação continuada no sentido de dar sequência àquela formação que incentiva o silenciamento dos nossos estudantes, o apagamento das histórias e memórias que estão presentes na comunidade. “Nós falamos de uma formação que insista na valorização do território, no diálogo com os sujeitos que constroem a história, que promovam um saber que garanta a resistência das pessoas nos quilombos”.

Então, compreender os potenciais do quilombo na formação docente, quando pensamos na educação escolar quilombola como modalidade de educação básica, remete a um histórico de orientação muito recente. As diretrizes escolares para a educação diferenciada são resultado da resolução n. 08 do MEC, de 2012, bastante recente. E as discussões recentes da formação docente para executar essa modalidade não aparecem nos cursos de licenciatura com a força necessária para que essa modalidade aconteça da forma com que ela vem sendo planejada pelas comunidades. Porque a educação escolar quilombola vem da luta das comunidades, e uma pauta que os movimentos quilombolas reivindicam é a educação nos territórios.

Salvo os cursos específicos para as licenciaturas em Educação do Campo, que muitas das vezes já acontecem nos territórios e que têm um público-alvo já composto por quilombolas, indígenas, ribeirinhos e camponeses. Nesses cursos, as comunidades quilombolas apareciam com mais protagonismo. Mas isso acontece de forma pontual, pois são poucos os cursos em Educação do Campo com que mantém contato ainda.

João Surá no Paraná mantém esse contato com o curso de Educação do Campo. Travou-se aí também a luta da comunidade para acessar cursos superiores, e a universidade veio até o território para atender essa demanda, ainda que com ações pontuais. A formação educacional para a docência quilombola ainda é bem frágil dentro dos cursos de licenciatura.

Além de formação específica para atuar na educação quilombola, as diretrizes estaduais para a educação escolar quilombola sinalizam para que eles estejam dispostos de fato a conhecer física e culturalmente os territórios quilombolas, afinal eles atuarão e estarão neste espaço com uma missão importante, recebendo a confiança das comunidades para cuidarem do processo de escolarização dos sujeitos quilombolas, que surtirá efeito nas pautas e lutas das comunidades.

Para falar da docência quilombola, Vanessa fala através do colégio que ela está inserida, o Colégio Estadual Diogo Ramos, que fica na comunidade quilombola de João Surá, que fica no Município de Adrianópolis, região do Vale do Ribeira, no lado paranaense. No Paraná, há dois colégios quilombolas, sendo que o outro, o Colégio Estadual Joana Ferreira, fica na cidade de Palmas. Funcionando desde antes das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) e tendo iniciado o processo de escolarização nas comunidades 2009, esses colégios atendem estudantes do Ensino Médio e da EJA. No Paraná, tem-se um diferencial, de reivindicação das próprias comunidades, que é a carta de anuência. Carta esta que também é utilizada na educação escolar indígena, ela vem fortalecendo a autonomia que as comunidades quilombolas têm para definir o perfil dos profissionais que serão contratados pelo Estado, para trabalhar como educadores nas escolas quilombolas, desde a função de técnico administrativo e agente escolar até o quadro docente.

Esse recurso vai dar uma força para a educação escolar quilombola, no sentido de que a comunidade ganha autonomia para estabelecer esses perfis docentes e para investir na formação desses profissionais, visando desenvolver a docência na própria comunidade quilombola.

Ao falar de investir, fala-se do papel de protagonista das comunidades e como instâncias que promovem o debate, que promovem de fato uma formação continuada, e agora eu falo de fato em educação continuada, uma educação continuada a serviço da educação quilombola na comunidade.

Xs professorxs tomam a frente para fazer uma educação escolar que de fato respeite as singularidades daquele espaço e as lutas – no sentido de que mais pessoas se incorporem.

Como o território pode se tornar um espaço de formação docente para a educação escolar quilombola? Se xs professorxs não percebem esses espaços como formativos, é preciso garantir sua total entrega à educação escolar quilombola, com um olhar para o cotidiano que auxilie nas práticas pedagógicas em sala de aula. Um olhar que seja “comprometido” dentro da educação escolar quilombola em cada comunidade. Os territórios quilombolas tiveram processos bastante diversificados de formação, de modo que as comunidades são também diversas. É importante que o docente vivencie o quilombo em todas as suas interfaces.

Assim, fechando as reflexões evocadas na fala de Vanessa e as falas da mesa, podemos concluir que é por meio disso que a gente chamou de “aquilombar-se” ou de um processo de aquilombamento que a docência vai encontrar seu caminho para de fato termos uma educação escolar quilombola, em acordo com os anseios das comunidades – e pensando as comunidades não somente como ponto de partida do diálogo para planejar a formação docente, mas partindo das próprias comunidades como protagonistas para se constituir a docência quilombola.

Georgina, que presidiu a mesa, encerra com uma síntese do que foi debatido. Essa mesa discutiu a necessidade de construção de um outro currículo, que articule história, memória e a luta pelo território nas comunidades quilombolas. Propõe-se também que pensemos as práticas pedagógicas da educação quilombola como locus da valorização, diversidade e decolonização do pensamento, considerando a escola como espaço político onde se constrói a consciência das lutas dos sujeitos quilombolas e a própria formação docente.

Os quilombolas aos poucos estão acessando as universidades e as pós-graduações, o que traz mudanças significativas no campo da educação escolar quilombola. E são autores, trazem as epistemologias e os saberes próprios para problematizar o espaço escolar.

Acredito que esse trabalho de campo on-line, a partir da I Jornada Nacional *Virtual* de Educação Quilombola, possibilitou-me ir em diversos territórios e conhecer várias escolas que, por questões geográficas e de recursos, eu jamais conseguiria conhecer.

Um dos eixos do evento foi a partilha de Práticas Pedagógicas e Saberes Quilombolas. Os relatos retrataram a história, a luta, vivências e a produção intelectual de quilombolas Brasil afora.

Esse conjunto de falas foi organizado em três grupos: i) depoimentos das mais velhas e mais velhos, destacando a importância dos saberes tradicionais e a história de como aprenderam os ofícios tradicionais; ii) testemunho de quilombolas sobre o que já escreveram; iii) registros de educadoras quilombolas sobre as experiências de educação na comunidade.

Dentre esses eixos, aprofundi-me nos dois últimos, focando as produções acadêmicas e os registros das educadoras quilombolas sobre as suas experiências de educação escolar em algumas comunidades, tendo em vista, meu interesse nas práticas pedagógicas contra-coloniais produzidas no quilombo e por quilombolas como possibilidade de ruptura com o adestramento e mercantilização dos saberes. Abaixo, apresento as vozes e corpos quilombolas que constroem a educação na contramão da colonialidade.

Figura 70 – Elionice Sacramento.

Fonte: I Jornada Nacional *Virtual* de Educação Quilombola (2020).

Ao longo dos anos, o repertório de experiências educacionais inovadoras vem aumentando, Elionice Sacramento³³, do Quilombo Pesqueiro Conceição de Salinas, na Bahia, por exemplo, apresenta como o Projeto Escola das Águas, que propõe um equilíbrio entre os saberes comunitários e os hegemônicos. É um projeto de formação quilombola idealizado pela anciã Dona Maria, pescadora quilombola do Recôncavo, que não sabia escrever, nem ler. Não obstante, Dona Maria sempre acreditou no poder da leitura e da escrita para o fortalecimento da luta quilombola. Em 2011, fundou a Escola das Águas, com o intuito de elevar a escolaridade dos quilombolas, por meio de uma formação técnica, mas não distante do saber tradicional. “Um técnico que dialogue com os saberes da pesca, com os saberes da agricultura, com os conhecimentos próprios do cotidiano do povo, dos territórios, e que também atue na formação política para a qualificação diferenciada, para incidir na demanda dos direitos quilombolas”. O Projeto Escola das Águas ocorre de forma itinerante, em especial, no território de comunidades do recôncavo e do baixo sul, atentando para os tempos das marés, à disposição dos ventos e ao tempo da agricultura. É uma escola que não está entre quatro paredes e que, sobretudo, propõe-se dialogar com os conhecimentos tradicionais, sem tornar menor a herança ancestral.

³³ Partilha de Práticas e Saberes Quilombolas- Elionice Sacramento, Quilombo Pesqueiro Conc. Salinas-MA.

Figura 71 – Cassiane Aparecida de Matos.

Fonte: I Jornada Nacional *Virtual* de Educação Quilombola (2020).

Dentre as escolas que se propõem um equilíbrio entre os saberes comunitários e alheios, o Colégio Quilombola Diogo Ramos é uma grande conquista da Associação dos Remanescentes de Quilombo do Bairro João Surá, no Paraná. Segundo a educadora Cassiane Aparecida de Matos³⁴, a proposta político-pedagógica da escola tem como base conhecimentos comunitários e práticas pedagógicas amparadas em temas geradores, que, por meio das disciplinas, integram os conhecimentos da cultura e a valorização da identidade quilombola. Desta forma, o aluno se compreende e se integra à proposta pedagógica. Para Cassiane, a modalidade escolar quilombola é muito importante e muito significativa: “Estamos formando cidadãos conscientes, preparados, aptos para atuar aqui na comunidade e mundo afora, sabendo valorizar sua identidade, valorizar sua cultura, estando pronto para a luta aí na sociedade”.

³⁴ Partilha de Práticas e Saberes Quilombolas - Cassiane Aparecida de Matos, Quilombo João Surá, PR.

Figura 72 – Gonçalina Almeida.



Fonte: I Jornada Nacional *Virtual* de Educação Quilombola (2020).

Para Gonçalina Almeida³⁵, que é mestra em educação, ocupar os espaços acadêmicos é uma forma de resistência e de fortalecimento dos quilombolas, pois reforça a importância de uma educação básica de qualidade e que proporcione aos quilombolas escolherem entre quais caminhos seguir.

Gonçalina conta que, na escola do seu território, Quilombo Mata Cavallo, no Estado do Mato Grosso, trabalha com uma abordagem baseada nos “etnosaberes”, na qual os educadores pegam a abordagem dos saberes e fazeres da comunidade e transformam em conteúdo para a sala de aula. O objetivo de trabalhar com os “etnosaberes” é a valorização dos saberes e fazeres da cultura quilombola. Como exemplo de conteúdo na abordagem dos “etnosaberes”, apresenta a casa da cultura construída na escola.

Com a casa da cultura nós trabalhamos matemática, artes, história, geografia, língua portuguesa, ou seja, nós colocamos a casa da cultura que é uma casa

³⁵ Partilha de Práticas e Saberes Quilombolas - Gonçalina Almeida, quilombo Mata Cavallo- MT.

tradicional quilombola dentro dos conteúdos escolares, isso foi um sucesso, onde os alunos puderam ter acesso a construção da casa, a história a casa e isso com certeza ajuda na valorização da identidade no sentimento de pertencimento a comunidade quilombola. (Almeida, 2020).

Figura 73 – John Kleber Santiago.



Fonte: I Jornada Nacional *Virtual* de Educação Quilombola (2020).

Outro intelectual quilombola que fez do seu estar na universidade uma possibilidade de propor melhorias em sua comunidade é John Kleber Santiago³⁶. Educador, pesquisador e militante do movimento quilombola, a partir do território de Jambuaçu, vê a sua produção de conhecimento como forma de resistência aos grandes empreendimentos que ameaçam o seu território. Sua pesquisa de mestrado rememorou as estratégias de resistência da comunidade quilombola Jambuaçu, no Pará. Para ele, repensar estratégias atuais de resistência é garantir a existência e reprodução social no território quilombola Jambuaçu, que se encontra ameaçado, na atualidade, por ferrovias, portos (seco e molhado), hidrovias e grande obras de infraestrutura dos Governos Federal, Estadual e Municipal. Dessa forma, John nos ensina como a sua inserção na universidade pôde transformar os mundos, tanto o da universidade, com uma pesquisa sobre resistências, e o da comunidade, ao aplicar na prática e em sala de aula sua pesquisa, ensinando às crianças que a origem comunitária é de luta e resistência.

³⁶ Partilha de Práticas e Saberes Quilombolas - John Kleber, quilombo Jambuaçu Moju- PA.

Figura 74 – Rafaela Fonseca da Silva.



Fonte: I Jornada Nacional *Virtual* de Educação Quilombola (2020).

Rafaela Fonseca da Silva³⁷ é pedagoga da Associação das Crioulas do Barranco de São Benedito, um quilombo urbano. Conta ela sobre o calendário anual escolar construído com base no calendário comunitário, através das suas festas tradicionais, como a de São Benedito.

Nessa agenda nós trabalhamos com as crianças a história dos nossos ancestrais em forma lúdica, nós fazemos os bonecos fantoches de cada um que veio antes de nós, para mostrar para eles quem era quem, quem era a nossa avó, quem chegou aqui, mostrando também a religião, em forma de fantoche São Benedito, para que eles entendam a importância da nossa história dentro do quilombo, dentro da cidade de Manaus, estado do Amazonas, então é trabalhado todo tempo com as crianças para que elas aprendam a sua história, de onde elas vieram, essa é a importância da educação quilombola. (Da Silva, 2020).

³⁷ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=QX8zC7ZYOCE&list=PLLFV_XA9mvoS_ZQJm_-GeuYTdaCk5YBdM&index=8>. Acesso em: 02 fev. 2021.

Figura 75 – Rosilda Alves Coutinho.



Fonte: I Jornada Nacional *Virtual* de Educação Quilombola (2020).

Rosilda Alves Coutinho³⁸ é professora quilombola da comunidade São José, Município de Cavalcante, em Goiás. Ela apresentou sua experiência em fala de título *Transmitindo saberes: educação e conhecimento tradicional no quilombo São José*, resultado de projeto construído junto ao MESPT/UnB. Seu trabalho é voltado para a escola e para a comunidade, relacionando a educação escolar e o conhecimento tradicional sobre as plantas medicinais, que é passado de geração em geração. “Um trabalho muito rico das nossas matriarcas da nossa comunidade em relação aos nossos alunos e professores, pais e as nossas plantas medicinais, as nossas conhecedoras medicinais da nossa comunidade”.

³⁸ Partilha de Práticas e Saberes Quilombolas - Rosilda Alves Coutinho, quilombo São José/Kalunga-GO.

Figura 76 – Rogério Ribeiro Coelho.



Fonte: I Jornada Nacional *Virtual* de Educação Quilombola (2020).

Rogério Ribeiro Coelho³⁹ é professor de Matemática de uma escola rural em Arraiais, Tocantins, a Escola Estadual Girassol, de tempo integral e agrícola. Conta-nos ele sobre sua experiência exitosa de educação escolar dentro da comunidade Kalunga do Mimoso, por meio do programa Escola da Terra, em 2017, na qual era formador do módulo de Matemática, junto com o professor Kaled Sulaiman Khidir, da UFT.

A metodologia usada criou um diálogo entre as práticas socioculturais da comunidade e o currículo escolar.

O curso foi realizado de forma presencial na própria comunidade, primeiro momento teve o levantamento das práticas socioculturais pelos professores, através das conversas com as pessoas mais velhas das comunidades, depois a socialização dessas práticas socioculturais e a partir daí desenvolveram atividades matemáticas para serem trabalhadas nessas escolas.

Em 2020, houve a continuidade desse trabalho com o projeto de educação escolar quilombola *Práticas socioculturais no ensino*. A metodologia desse projeto de extensão foi utilizar autores quilombolas para desenvolvimento da formação.

³⁹ Partilha de Práticas e Saberes Quilombolas Rogério Ribeiro, Quilombo Kalunga/Kalunga de Mimoso TO/GO.

Figura 77 – Maria Diva Rodrigues.



Fonte: I Jornada Nacional *Virtual* de Educação Quilombola (2020).

Maria Diva da Silva Rodrigues⁴⁰ é professora quilombola na comunidade de Conceição das Crioulas e mestra da segunda turma do MESPT/UNB. Em sua pesquisa sobre nucleação escolar, ela pôde perceber e mostrar à sociedade envolvente o quanto o fechamento de escolas interfere negativamente na vida das pessoas, principalmente, no que diz respeito à cultura, à identidade, à aprendizagem e à organização social do povo.

⁴⁰ Partilha de Práticas e Saberes Quilombolas- Maria Diva, Quilombo Conceição das Crioulas Salgueiro-PE.

Figura 78 – Olindina Serafim.



Fonte: I Jornada Nacional Virtual de Educação Quilombola (2020).

Olindina Serafim⁴¹ é intelectual quilombola do território do Sapê do Norte, no Espírito Santo, e atualmente é também doutoranda na Universidade Federal Fluminense (UFF). Na sua pesquisa, ela se propõe a trazer a memória dos mais velhos para reverberar nas escolas do seu território. Conta ela que elencou 8 mais velhos dos dois territórios, alguns primos e tios, e sua irmã, e, como metodologia, propôs uma escuta sensível, de modo que suas memórias pudessem reverberar na escola, compreendendo (e analisando) a prática dos professores no território.

Como resultado da sua pesquisa de mestrado, publicou o livro *Caminhos do Quilombo: histórias não contadas na educação escolar quilombola território do Sapê do Norte*, com o qual ela aparece, em mãos, na fotografia acima. Ela explica:

A capa do livro... são estudantes, meus alunos, quando eu dei aula na escola de São Jorge. E o professor e antropólogo Sandro da Silva cedeu a fotografia

⁴¹ Partilha de Práticas e Saberes Quilombolas - Olindina Cirilo Serafim, Quilombo de Sapê do Norte-ES.

para a capa do livro. As crianças estão em casa no momento, brincando e cantando uma música, um canto que se diz: “São Jorge e seus dragões”. Como eles, foi a capa maravilhosa e perfeita para esse momento, para coadunar com a memória que os mais velhos contam aqui dentro desse livro... a teoria é deles. O caminho do quilombo foi feito por mim e pelos meus mais velhos. Durante esse período, eu observei nas escolas como que as escolas utilizava ou como que a escola trabalhava [o que] estava em volta da escola. A Educação escolar quilombola aqui no território tem sido de muita luta e tensionamento para que nossas práticas, nosso saber-fazer, nossas memórias incorporada ao currículo, e nossas escolas, tanto as escolas dentro do quilombo, quanto as que recebem crianças fora do quilombo. Está sendo um momento gratificante de trazer a prática docente, e [que] essa prática, após análise, ela possa ser motivo do conteúdo dos nossos currículos, para que essa memória, que também seja conteúdo nos currículos das escolas quilombolas, das escolas que recebem estudantes quilombolas.

Figura 79 – Tânia Aparecida dos Santos.



Fonte: I Jornada Nacional *Virtual* de Educação Quilombola (2020).

Tânia Aparecida dos Santos⁴² é uma das minhas interlocutoras diretas na comunidade quilombola de Buriti do Meio, e ver a sua partilha de experiências na I Jornada Nacional Virtual de Educação Escolar Quilombola reforça essa articulação dos quilombolas em rede nacional. Conta ela como a sua comunidade preserva a cultura a partir dos festejos; agosto, em Bom Jesus,

⁴² Partilha de Práticas e Saberes Quilombolas - Tânia Aparecida, Quilombo Buriti do Meio-MG.

outubro, em Nossa Senhora Aparecida, São Benedito e São Judas Tadeu; em novembro, há os festejos da Consciência Negra. A semana da Consciência Negra é celebrada tanto na escola, com a *Semana pela Vida*, como também na comunidade.

E todas essas festas... ela é celebrada com a partilha do alimento e com muito batuque. Também nós temos agricultura familiar, onde nós produzimos a mandioca, o feijão, o andu, a fava. Nós temos também plantas medicinais que nós plantamos, desde os nossos ancestrais nós continuamos com essas plantas passando para nossos filhos, nossas crianças principalmente na escola a gente tenta trabalhar com as crianças várias plantas.

Figura 80 – Antônio Bispo dos Santos.



Fonte: I Jornada Nacional *Virtual* de Educação Quilombola (2020).

Antônio Bispo dos Santos⁴³ debate sobre como as escolas são construídas a partir da lógica da educação. Ao seu ver, a educação e o adiestramento são muito parecidos, são práticas colonialistas, com metodologias colonialistas, sendo o que ele chama de “ensinamento” uma possibilidade de ruptura.

O ensinamento é uma metodologia contra-colonial, isso é pra dizer que ninguém consegue descolonizar a educação, porque a educação é um dos instrumentos mais eficaz do colonialismo, o que nós podemos é contra-colonizar as vidas, e contra-colonizar as vidas é a partir dos saberes orgânicos. A educação é uma mercadoria, o saber orgânico não é mercadoria, então, fica aqui nítido o grande embate que nós temos entre a colonização e a contra-

⁴³Partilha de Práticas e Saberes Quilombolas -Antônio Bispo, Quilombo Saco do Curtume-PI.

colonização e a desmercantilização do saber e a substituição da educação pelo ensinamento.

A I Jornada Nacional *Virtual* da Educação Quilombola se encerra com a *Carta da I Jornada Nacional Virtual de Educação Quilombola – 2020*.⁴⁴

O documento resgata a Carta do 1º Encontro Nacional dos Quilombos do Brasil, realizado em 1995, ressaltando como o tema da educação sempre esteve presente nas mobilizações dos movimentos nacionais quilombolas. Desde 1995, o direito à uma educação que levasse em conta a diversidade nos quilombos e reconhecesse os professores quilombolas enquanto categoria era uma demanda.

A I Jornada Nacional *Virtual* de Educação Quilombola trouxe à tona desafios existentes e as estratégias de superação dxs quilombolas pela educação escolar, como luta política para a reprodução social nos quilombos. Encerro essa sessão com um trecho da carta que, ao meu ver, sintetiza a grandiosidade desse evento para a sociedade Brasileira.

A resistência segue na luta pelo direito à Educação Escolar Quilombola. Num país que teve quase quatro séculos de escravidão, cuja sociedade segue ainda ancorada no racismo estrutural, estão também presentes outras narrativas, outras oralidades, outras canções que ressaltam a riqueza plural de nossa sociedade. As comunidades quilombolas são parte fundamental dessa riqueza, e seguem lutando por suas identidades e por seus territórios. A aliança com pesquisadoras/es, professoras/es e pensadoras/es que lutam por um país mais livre, democrático e antirracista fortalece essa histórica caminhada por uma sociedade mais equânime.

5.9 Festa da Consciência Negra em Buriti do Meio, em tempos de COVID

Todo ano, a comunidade quilombola de Buriti do Meio, em parceria com a escola local, realiza a Festa da Consciência Negra, momento de inversão dos espaços, onde os protagonistas passam a ser os anciões e a comunidade celebra seus antepassados, que ainda entram na escola pelas portas dos fundos. Anualmente, a comemoração da Consciência Negra promove uma série de atividades, como: gincanas, danças e apresentações culturais. Ocorre também o intercâmbio com outras escolas da região, quilombolas e não quilombolas, que se deslocam para participar da Festa. O almoço é coletivo. Os visitantes compram um prato de barro, que lhes assegura o direito à refeição. Os valores arrecadados com a venda dos pratos subsidiam o almoço feito pelas pessoas da comunidade, porque, afinal, é dia de festa, de partilha coletiva. Uma vez ao

⁴⁴ Para acessar a carta na íntegra: [Carta_I Jornada Nacional de Educação Quilombola_2020.pdf](#).

ano, a escola migra da sua sede (fechada com muros) para o território de Dona das Neves, onde as pessoas celebram a cultura e a liberdade.

Em 2020, não pude estar presente na Festa (ao menos, fisicamente) devido a pandemia. Mas, assim como eu redesenhei a metodologia da pesquisa, xs quilombolas também o fizeram com suas dinâmicas locais. Xs meus parceirxs de diálogos enviaram fotos e vídeos para que eu pudesse participar mesmo que a distância. A festa ocorreu de modo itinerante, em um mini trio elétrico, que percorreu a comunidade, com paradas nos locais onde as crianças tomam a lotação. Em cada parada, as professoras quilombolas tocavam atabaque, berimbau e tambor, cantavam Catulé, Retirana e Penerei Fubá, e as crianças cantavam e dançavam. A festa se encerrou na casa de Dona das Neves, que recebeu a comunidade de braços abertos, como faz todo ano. A foto a seguir é o registro de sua fala de acolhida na escola em seu território.⁴⁵

Organizei as fotos que recebi via WhatsApp em um diário on-line. Essas fotografias sintetizam os “deslocamentos” que os quilombolas estão fazendo em tempos de pandemia para manter a união e a força da comunidade.

Esse ano, nós tivemos o diferencial por conta da pandemia, nossa festa foi móvel com carro de som dentro da comunidade, circulando nos pontos da comunidade fazendo festejos sem ter muitas aglomerações como a gente tem o costume de fazer. (Tânia, 2020).

Em todas as fotos, percebe-se que os quilombolas seguem se cuidando para evitar a propagação do vírus da COVID-19, estando todos de máscara, dos idosos às crianças. Segundo alguns dos meus interlocutorxs, todxs xs idosxs e adultxs já a receberam a segunda dose da vacina, e segue ainda a vacinação dos adolescentes, que não estão todxs imunizados.

⁴⁵ Por meio do *link* que se segue, é possível ouvir a comunidade em festa: <https://soundcloud.com/francy-eide-leal/festa-da-consciencia-negra-itinerante-2020/s-O9YEW4zzdbT>. Acesso em: 25 out. 2020.

Figura 81 – Território ancestral.



Fonte: Acervo Comunitário (2020).

Figura 82 – Os tambores ecoam.



Fonte: Acervo Comunitário (2020).

Figura 83 – Respeito à diversidade.



Fonte: Acervo Comunitário (2020).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nessa tese, propus-me investigar as possibilidades de construção da educação escolar quilombola que tenha como base os saberes das comunidades em que as escolas estão situadas, deixando de ser escolas nos quilombos e passando a ser escolas dos quilombos, com pedagogias próprias que reforcem a identidade étnica das crianças numa perspectiva antirracista.

Para tanto realizei o movimento de volta ao contexto histórico onde a pauta da educação é gestada, sendo um processo de luta cotidiana para sua existência e permanência, afinal a garantia do território é essencial para assegurar o direito à educação. O movimento quilombola enquanto educador, em suas mobilizações nacionais, trouxe a pauta do direito à educação atrelado, a luta pelo território, reconhecimento da identidade étnicas, saúde e soberania alimentar, desde as suas primeiras articulações pré CONAQ, como no 1º Encontro Nacional dos Quilombos do Brasil, realizado em 1995, e a essa forma de pensar os direitos continuam articulados, como na I Jornada Nacional *Virtual* de Educação Quilombola.

Da Constituição de 1988 para os dias de hoje, muito se tem avançado no que tange a educação escolar quilombola, a começar pela existência dos quilombolas enquanto sujeitos jurídicos, passando pelas Diretrizes que regulam a Educação Escolar quilombola no âmbito nacional e cria prerrogativas para que as escolas nos quilombos formulem pedagogias próprias que tragam para o espaço escolar o modo de educar nos quilombos.

Em Minas Gerais, muitos avanços ocorrem, como as resoluções que possibilitam que os quilombolas tenham prioridade nas designações e eleições nas escolas situadas nos territórios quilombolas. As diretrizes estaduais de educação escolar quilombola, apesar de recentes, apontam uma possibilidade de ruptura com as epistemologias que historicamente foram e são impostas nos currículos de referência.

Em Buriti do Meio, no chão da escola, pude observar a construção de uma escola que carrega um dever em ser totalmente quilombola. A cada dia, a escola da Fazenda Passagem Funda vai rompendo com o poder político dos fazendeiros, que historicamente expropriaram o território coletivo. A chave de ruptura com o colonialismo está na inserção dos quilombolas nas universidades enquanto intelectuais, que teorizam e produzem sobre as suas comunidades e escolas. É no retorno desses professores das universidades para o ensinar no espaço escolar comunitário que novas práticas pedagógicas são elaboradas.

O trabalho de campo etnográfico evidenciou como as práticas pedagógicas que levam a educação da comunidade como marca são importantes para uma educação contra-colonial. Xs professorxs quilombolas me ensinaram muito sobre pedagogia, por exemplo, com as suas aulas

antirracistas, que fortalecem a identidade das crianças, e projetos como as oficinas de Abayomi, tranças e Shisima.

Percebi, durante o trabalho de campo, que uma categoria importante para se pensar a educação escolar quilombola em Buriti do Meio é a noção de “comunidade”, presente nas falas e grafias das crianças, em cartinhas e brincadeiras. A comunidade também aparece nos modos de ensinar dos professores, que trazem para o espaço escolar a vida em coletivo, ao tratar das festas, músicas, danças e do barro.

Algo que ainda me inquieta é como os saberes e os anciãos entram na escola de forma indireta, pela “porta dos fundos”, e por meio da fala dos seus descendentes. Creio que a escola só será de fato quilombola quando abrir suas portas para a comunidade e convidar os mais velhos para ensinarem nela.

A pandemia de COVID-19 trouxe novos desafios para todxs. Xs professorxs tiveram que adaptar ferramentas e tecnologias, bastante escassas na realidade comunitária. Por exemplo, como o sinal de internet é ruim e xs estudantes em sua maioria não tem acesso, fez-se necessário um esforço coletivo para disponibilizar atividades impressas e entregá-las nas casas das crianças e para se utilizar o WhatsApp como ferramenta de mediação pedagógica.

Além da pandemia como um desafio latente, a municipalização da educação escolar quilombola em Minas Gerais é um novo ataque aos direitos conquistados, como conta Wendell.

Isso são acordos feitos entre governos estaduais e municipais. Na verdade, tem as forças do município que rege a questão de ter poder a mais e isso dificulta muito as escolas estaduais a dialogarem com eles. Então, São Francisco está enfrentando esses embates todos, dessa luta, desse momento de reuniões com os professores do estado, mas nada chega num consenso, fica tudo à deriva sempre a posição que a gente vê que não tem resultados. E através disso tem outros embates, que a gente acredita que a municipalização é a maneira de você passar uma responsabilidade pro município e ele se dá conta de arcar com toda a despesa que tem com as escolas estaduais.

A luta dos quilombolas não cessa, ressignifica-se, visto que a todo instante os ataques às populações quilombolas ocorrem por meio de diversas frentes, como pelos governantes não quilombolas que querem perpetuar seu poder a partir do espaço escolar. Ao longo deste texto de tese, evidenciei como essa luta vem sendo construída historicamente enquanto resistência e fortalecimento da identidade. Parafraseando Antônio Bispo dos Santos, afirmo: mesmo que fechem todas escolas, surgirão outras e outras, afinal, o quilombo é a escola.

Figura 84 – Um sorriso negro, um abraço negro, traz felicidade (...) Negro é a raiz da liberdade.



Fonte: Acervo Comunitário (2020).

7 REFERÊNCIAS

- AGOSTINHO, Cristina; ROCHA, Rosa Margarida de Carvalho. **Alfabeto Negro**. 2. ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2000. 54 p.
- AGUIAR, Wanderleide Berto. **Buriti do Meio**: relações de gênero em uma comunidade quilombola. Trabalho de Conclusão de Curso. (Graduação em Ciências Sociais) – Universidade Estadual de Montes Claros, Montes Claros, 2012.
- AGUIAR, Wanderleide Berto. **“Não tínhamos conhecimento nenhum”**: a voz ativa e política das mulheres quilombolas da comunidade Buriti do Meio – Norte de Minas Gerais. 139 f. Dissertação. (Mestrado em Desenvolvimento Social) – Universidade Estadual de Montes Claros, Montes Claros, 2016.
- ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de. Os quilombos e as novas etnias. *In*: LEITÃO, Sérgio. (Org.). **Direitos Territoriais das Comunidades Negras Rurais**. São Paulo: Instituto Socioambiental, 1999.
- ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de. Quilombos: sematologia face a novas identidades. *In*: PVN. (Org.). **Frechal**: terra de preto, quilombo reconhecido como reserva extrativista. São Luís: SMDDH/CCN – PVN, 1996.
- ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de. **Terras de preto no Maranhão**: quebrando o mito do isolamento. São Luís: SMDH: CCN-MA: PVN, 2002. (Coleção Negra Cosme, v.3.).
- ANZALDÚA, Gloria. Falando em línguas: uma carta para as mulheres escritoras do terceiro mundo. **Revista Estudos Feminista**, Florianópolis, v. 8, n. 1, p. 229-236, 2000. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/9880>. Acesso em: 24 out. 2021.
- ARRAES, Jarid. **Heroínas negras brasileiras**: em 15 cordéis. Ilustrações Gabriela Pires. São Paulo: Seguinte, 2020.
- ARRUTI, José Maurício Andion. Políticas Públicas para quilombos: terra, educação e saúde. *In*: PAULA, Marilene de; HERINGER, Rosana. (Org.). **Caminhos convergentes**: Estado e sociedade na superação das desigualdades raciais no Brasil. Rio de Janeiro: Fundação Heinrich Boll, ActionAid, 2009.
- ARRUTI, José Maurício Andion. Da “Educação do Campo” à “Educação Quilombola”: identidade, conceitos, números, comparações e problemas. **Raízes**, v. 31, n. 1, jan.-jun., p. 164-179, 2011. Disponível em: <http://raizes.revistas.ufcg.edu.br/index.php/raizes/issue/view/27>. Acesso em: 25 out. 2021.
- ARRUTI, José Maurício Andion. A emergência dos “remanescentes”: notas para o diálogo entre indígenas e quilombolas. **Revista Mana**, v. 3, n. 2, out., p. 7-38, 1997. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-93131997000200001>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/mana/a/QBXXBw99XxgcmcS35sND3Rk/?lang=pt>. Acesso em: 25 out. 2021.
- ARRUTI, José Maurício Andion. **Mocambo**: antropologia e história do processo de formação quilombola. Bauru, SP: EDUSC, 2006.

ARRUTI, José Maurício Andion. Quilombos. *In*: SANSONE, Lívio; ARAÚJO, Osmundo. (Org.). **Raça: novas perspectivas antropológicas**. 2. ed. Salvador: Associação Brasileira de Antropologia/EDUFBA: 2008.

bell hooks. **Meu crespo é de rainha**. São Paulo: BoitaTá!, 2018.

BENEDICT, Ruth. **Patterns of culture**. New York: Houghton Mifflin, 1934.

BERTELY BUSQUETS, María. **Conociendo nuestras escuelas**. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar. México, Ed. Paidós, 2000. 131 p. (Maestros y enseñanza, 6).

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A educação como cultura**. 2. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1986.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. Brasília: MEC, 2004.

BRASIL. **Certificação Quilombola**. Comunidades Certificadas. Brasília: Fundação Cultural Palmares. Disponível em: https://www.palmares.gov.br/?page_id=37551. Acesso em: 25 out. 2021.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. Brasília: MEC, 2010.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 16/2012, aprovado em 5 de junho de 2012**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2012.

BRITO, José Eustáquio. Do quilombo ao canavial: desafios e perspectivas para a implementação da educação escolar quilombola numa comunidade do médio Jequitinhonha. **Anais...** 36ª Reunião Nacional da ANPED. 29 de setembro a 02 de outubro de 2013.

CARNEIRO, Edson. **O quilombo dos Palmares**. São Paulo: Brasiliense, 1947.

CENTRO DE CULTURA DE NEGRA DO MARANHÃO et al. **Relatório 1º Encontro Nacional de Comunidades Negras Rurais** (17 a 19 de novembro de 1995), Brasília, 1995.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 2, p. 177-229, 1990.

DA SILVA, Delma Josefa. A emergência da Educação Escolar Quilombola no contexto das relações étnico-raciais no Brasil. **Tópicos Educacionais**, Recife, v. 20, n. 1, p. 99-132, jan.-jun., 2020. ISSN 2448-0215. Disponível em: <<https://periodicos.ufpe.br/revistas/topicoseducacionais/article/view/22378>>. Acesso em: 25 out. 2021.

DANTAS, Luis Thiago Freire. **Descolonização curricular: a Filosofia Africana no Ensino Médio**. São Paulo: Editora PerSe, 2015.

DAUSTER, Tania; TOSTA, Sandra Pereira; ROCHA, Gilmar. Introdução. *In*: DAUSTER, Tania; TOSTA, Sandra Pereira; ROCHA, Gilmar. (Org.). **Etnografia e educação: culturas escolares, formação e sociabilidades infantis e juvenis**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2012. 248 p.

D'AMBRÓSIO, Ubiratan. Etnomatemática e História da Matemática. *In*: FANTINATO, Maria Cecília de Castello Branco. (Org.). **Etnomatemática – Novos desafios teóricos e pedagógicos**. Niterói: Editora da Universidade Federal Fluminense, 2009. p. 17-28.

DE LIMA, Juliana Domingos. Conceição Evaristo: ‘minha escrita é contaminada pela condição de mulher negra’ (Entrevista com Conceição Evaristo). **Nexo Jornal**, 6 de maio de 2017 (atualizado 02/07/2018 às 16h27). Disponível em: <https://www.nexojornal.com.br/entrevista/2017/05/26/Concei%C3%A7%C3%A3o-Evaristo-%E2%80%98minha-escrita-%C3%A9-contaminada-pela-condi%C3%A7%C3%A3o-de-mulher-negra%E2%80%99>. Acesso em: 29 out. 2021.

DOS SANTOS, Antônio Bispo. **Colonização, Quilombos: modos e significações**. Brasília: INCTI; UnB; INCT; CNPq; MCTI, 2015.

DOS SANTOS, Antônio Bispo. Confluências: o modo quilombola de vida, e a sociedade do século XXI. **ColaborAmerica Tv**, 16 de dezembro de 2019. 21min 07s. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=CQoJOiHyaTY>. Acesso em: 24 out. 2021.

DOS SANTOS, Antônio Bispo. A difícil arte da confluência. **Culturgest**, 28 de outubro de 2020. 1h 51min 05s. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=XZhs98SVxc>. Acesso em: 24 out. 2021.

ECKERT, Cornelia; GUSMÃO, Neusa M. M. de; TOSTA, Sandra Pereira; DAUSTER, Tania. Apresentação. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, v. 49, p. 9-18, 2017. Disponível em: <https://journals.openedition.org/horizontes/1711>. Acesso em: 25 out. 2021.

EVARISTO, Conceição. Da grafia-desenho de minha mãe um dos lugares de nascimento da minha escrita. *In*: ALEXANDRE, Marcos Antônio. (Org.). **Representações performáticas brasileiras: teorias, práticas e suas interfaces**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2007. p. 16-21.

FARIA, Louise Scoz Pasteur. **Etnografia na pandemia: algumas experiências de trabalho de campo**. UFRGS, ICHF, Notícias, 2020. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/ifch/index.php/br/etnografia-na-pandemia-algumas-experiencias-de-trabalho-de-campo-1>. Acesso em: 25 out. 2021.

FAVRET-SAADA, J. Ser afetado. Tradução Paula de Siqueira Lopes. **Cadernos de Campo**, n. 13, p. 155-161, 2005.

FERNANDES, Ricardo Cid. (Org.). **Relatório Histórico Sócio Antropológico da Comunidade Remanescentes de Quilombo João Surá**. Curitiba: INCRA, 2007.

FERREIRA, Augusta Eulália. CASTILHO, Suely Dulce de. Reflexões sobre a Educação Escolar Quilombola. **RP3 – Revista de Pesquisa em Políticas Públicas**, Brasília, v. 3, n. 1,

[S. I.], p. 12-25, ago., 2014. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/rp3/article/view/14561>. Acesso em: 25 out. 2021.

FIGUEIREDO, André Videira de. **O caminho quilombola**: sociologia jurídica do reconhecimento étnico. Curitiba: Appris, 2011.

FONSECA, Claudia. Quando cada caso NÃO é um caso. Pesquisa etnografia e educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 10, p. 58-78, jan./abr. 1999. Disponível em: https://poars1982.files.wordpress.com/2008/03/rbde10_06_claudia_fonseca.pdf. Acesso em: 25 out. 2021.

FUNARTE, SALA DO ARTISTA POPULAR. (Org.). **Nós do pano**: bonecas negras Abayomi. Ministério da Cultura, Coordenação do Folclore e Cultura Popular: Rio de Janeiro, 1995.

GOLDMAN, Marcio. Os tambores dos mortos e os tambores dos vivos. Etnografia, antropologia e política em Ilhéus, Bahia. **Revista de Antropologia**, São Paulo, v. 46, n. 2, p. 445-476, 2003. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0034-77012003000200012>. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ra/article/view/27171>. Acesso em: 25 out. 2021.

GOMES, Ana Maria. O processo de escolarização entre os Xacriabá: explorando alternativas de análise na Antropologia da educação. In: Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, 2004, XXVII. **Apresentação oral...** (GT 03 – Movimentos Sociais e Educação). Rio de Janeiro: ANPEd, 2004.

GOMES, Flávio dos Santos. **Mocambos e Quilombos**: uma História do campesinato negro no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

GOMES, Nilma Lino. **Betina**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2009.

GOMES, Nilma Lino. Desigualdade e diversidade na educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 687-693, jul.-set. 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302012000300002>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/sZMWK9Q7ZFGnVpV55X85WZD/?lang=pt>. Acesso em: 24 out. 2021.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios políticas e práticas. **RBP AE**, Porto Alegre, v. 27, n. 1, p. 109-121, jan./abr. 2011. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19971>. Acesso em: 25 out. 2021.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro Educador**: saberes construídos na luta por emancipação. Petrópolis: Vozes, 2017.

GOMES, Nilma Lino. **Sem perder a raiz**: corpo e cabelo como símbolo da identidade negra. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Movimento negro e educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 15, p. 134-158, set.-dez., 2000. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/8rz8S3Dxm9ZLBghPZGKtPjv/?lang=pt#>. Acesso em 25 out. 2021.

GROSGOUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, n. 80, p. 115-147, mar., 2008. DOI: <https://doi.org/10.4000/rccs.697>. Disponível em: <https://journals.openedition.org/rccs/697>. Acesso em: 25 out. 2021.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes. Antropologia e educação: Origens de um diálogo. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 18, n. 43, p. 8-25, dez., 1997. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32621997000200002>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/yB4YnZDv73qWqYZJpQZmbWb/?lang=pt#>. Acesso em: 25 out. 2021.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. Antropologia, Estudos Culturais e Educação: desafios da modernidade. **Pro-Posições**, Campinas, v. 19, n. 3 (57), p. 47-82, set.-dez., 2008. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-73072008000300004>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/gf5Sxt3S7FqFpDt8RTfZKTM/?lang=pt>. Acesso em: 23 out. 2021.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. Entrelugares: antropologia e educação no Brasil. **Educação**, Santa Maria, v. 34, n. 1, p. 29-46, jan.-abr., 2009. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/1586>. Acesso em: 25 out. 2021.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. Herança quilombo: negros, terras e direitos. *In*: BACELAR, Jeferson; CAROSO, Carlos. (Org.). **Brasil: um país de negros?** 2. ed. Rio de Janeiro: Pallas; Salvador: CEAO, 2007.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. Herança quilombola: negros, terras e direitos. *In*: MOURA, Clóvis. (Org.). **Os quilombos na dinâmica social do Brasil**. Maceió: EDUFAL, 2001.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de; SOUZA, Márcia Lúcia Anacleto de. Educação quilombola: entre saberes e lutas. *In*: DAUSTER, Tania; TOSTA, Sandra Pereira; ROCHA, Gilmar. (Org.). **Etnografia e educação: culturas escolares, formação e sociabilidades infantis e juvenis**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2012. p. 222- 245.

HERBETTA, Alexandre. A dinâmica dos temas contextuais e as transformações na escola indígena. *In*: CASALI, Alípio; CASTILHO, Suely Dulce de. (Org.). **Diversidade na Educação: implicações curriculares**, São Paulo: EDUC, 2016.

KASHINDI, Jean Bosco Kakozi. Ubuntu como crítica descolonial aos Direitos Humanos: uma visão cruzada contra o racismo. **Ensaios Filosóficos**, Rio de Janeiro, v. 12, p. 8-21, 2019. Disponível em: http://www.ensaiosfilosoficos.com.br/Artigos/Artigo19/02_KAKOZI_Ensaios_Filosoficos_Volume_XIX.pdf. Acesso em: 24 out. 2021.

LANDER, Edgardo. Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêntricos. *In*: LANDER, Edgardo. (Org.). **A Colonialidade do Saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Buenos Aires: Clacso Livros, 2005. p. 21-53.

MACÊDO, Dinalva de Jesus Santana. Educação em comunidades quilombolas do Território de Identidade do Velho Chico/BA: indagações acerca do diálogo entre as escolas e as comunidades locais. **Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 11, n. 2, p. 276-288, mai.-ago. 2018. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/fe67/c1d7b6c1e83a10ba8a186aa668958e8e58bc.pdf>. Acesso em: 25 out. 2021.

MARTINS, Leda Maria. Performance do tempo espiralar. *In*: RAVETTI, Graciela Ravetti; ARBEX, Márcia. (Org.). **Performance, exílio, fronteiras**: errâncias territoriais e textuais. Belo Horizonte: Departamento de Letras Românicas, Faculdade de Letras/UFMG; PósLit, 2002. 320 p. p. 69-92.

MATOS, Maria Zilá Teixeira de. **Bonecas negras, cadê?** 2. ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2021.

MEAD, Margareth. **Growing up in New Guinea**: a comparative study of primitive education. New York: Blue Ribbon Books, 1930.

MILLER, Daniel. Notas sobre a pandemia: como conduzir uma etnografia durante o isolamento social. Tradução e Apresentação Camila Balsa e Juliane Bazzo. **Blog do Sociófilo**, 23 de maio de 2020. Disponível em: <https://blogdolabemus.com/2020/05/23/notas-sobre-a-pandemia-como-conduzir-uma-etnografia-durante-o-isolamento-social-por-daniel-miller>. Acesso em: 25 out. 2021.

MIRANDA, Shirley Aparecida de. Dilemas do reconhecimento: a escola quilombola que “vi de perto”. **Revista da ABPN**, São Paulo, v. 8, n. 18, nov./2015-fev./2016., p. 68-89, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/37242/2/RevABPNv8n18-2016-p68.pdf>. Acesso em: 25 out. 2021.

MIRANDA, Shirley Aparecida de. Educação escolar quilombola em Minas Gerais: entre ausências e emergências. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 50, p. 369-383, mai.-ago. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/vtvxW4PdPS4DjsgsjXqxHN/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 25 out. 2021.

MOURA, Clóvis. **Rebeliões da Senzala**: quilombos, insurreições, guerrilhas. 3. ed. São Paulo: LECH, 1981.

MUNANGA, Kabengele. Apresentação. *In*: MUNANGA, Kabengele. (Org.). **Superando o Racismo na escola**. 2. Ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. 204 p. p. 15-20.

O'DWYER, Eliane Cantarino. “Remanescentes de Quilombos” do Rio Erepecuru: o lugar da memória na construção da própria história e de sua identidade étnica. *In*: BACELAR, Jeferson; CAROSO, Carlos. (Org.). **Brasil**: um país de negros? 2. ed. Rio de Janeiro: Pallas; Salvador, BA: CEAO, 2007.

O'DWYER, Eliane Cantarino. Relatório Antropológico sobre terras de quilombo: balanço e perspectivas de uma antropologia em ação. *In*: O'DWYER, Eliane Cantarino. (Org.). **O fazer antropológico e o reconhecimento de direitos constitucionais: o caso das terras de quilombo no Estado do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: E-papers, 2012.

O'DWYER, Eliane Cantarino. Nota introdutória: construções identitárias: nada vem do nada. *In*: O'DWYER, Eliane Cantarino. (Org.). **O processo identitário e a produção da etnicidade**. Rio de Janeiro: E-papers, 2013.

O'DWYER, Eliane Cantarino. **Terra de quilombos**. Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Antropologia, 1995.

OLIVEIRA, Suely Noronha de. **Diretrizes Curriculares para a educação escolar quilombola: o caso da Bahia e o contexto nacional**. 232 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

ONOFRE, Joelson Alves. **A Lei 10.639/03 e seus desdobramentos em uma escola quilombola**. 171 f. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Língua e conhecimento lingüístico: para uma história das idéias no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

PASSOLD, Sirlene Barbosa Corrêa. **Desapocadas: concepções de beleza e conhecimentos tradicionais de mulheres quilombolas do Puris- MG**. 147 f., il. Dissertação (Mestrado Profissional em Sustentabilidade junto a Povos e Territórios Tradicionais) – Universidade de Brasília, Brasília; Planaltina, 2017.

PEREIRA, Alexandre Barbosa. Do controverso “chão da escola” às controvérsias da etnografia: aproximações entre antropologia e educação. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 23, n. 49, set.-dez., 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-71832017000300006>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ha/a/W9zgrV5qYHM5qgYqSbWZZLf/?lang=pt>. Acesso em: 23 out. 2021.

PEIRANO, Mariza. Etnografia, ou teoria vivida. **Ponto Urbe**, São Paulo, n. 2, p. 1-11, 2008. DOI: <https://doi.org/10.4000/pontourbe.1890>. Disponível em: <https://journals.openedition.org/pontourbe/1890>. Acesso em: 25 out. 2021.

PIMENTEL DA SILVA, Maria do Socorro. A pedagogia da esperança na construção de práticas pedagógicas contextualizadas e emancipatórias. *In*: PIMENTEL DA SILVA, Maria do Socorro; BORGES, Mônica Veloso. (Org.). **Educação intercultural, experiências e desafios políticos pedagógicos**. Goiânia: Prolind/Secad-MEC/Funape, 2013.

PIMENTEL DA SILVA, Maria do Socorro; HERBETTA, Alexandre. Atualizando, juntando e esticando a universidade: considerações sobre a possibilidade de uma pluriversidade. **PRACS**, Macapá, v. 11, n. 1, p. 11-26, jan./jun. 2018. Disponível em: <https://periodicos.unifap.br/index.php/pracs/article/view/4424/herbettav11n1.pdf>. Acesso em: 24 out. 2021.

PRAXEDES, Vanda Lúcia; MIRANDA, Sílvia. Tensões, intenções, desafios e possibilidades na formação de docentes da Educação Básica das comunidades remanescentes de quilombo em Minas Gerais. *In: SILVA, Santuza Amorim da; PRAXEDES, Vanda Lúcia. (Org.).*

Educação e relações étnico-raciais: desafios, limites e possibilidades. Belo Horizonte: EdUEMG, 2017. p. 154-171.

PURIFICAÇÃO, Josemar Oliveira. **Educação Escolar Quilombola: um estudo sobre os aspectos difundidos no Quilombo Rio das Rãs.** 220 f. Dissertação. (Mestrado em Educação e Contemporaneidade). Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2015.

RAPPAPORT, Joanne; RODRÍGUEZ, Mariela Eva. Más allá de la escritura: la epistemología de la etnografía en colaboración. **Revista Colombiana de Antropología**, Bogotá, v. 43, jan-dez., p. 197-229, 2007. DOI: <https://doi.org/10.22380/2539472X.1108>. Disponível em: <https://revistas.icanh.gov.co/index.php/rca/article/view/1108>. Acesso em: 25 out. 2021.

RATTS, Alecsandro José Prudêncio. **O mundo é grande e a nação também: identidade e mobilidade em territórios negros.** 158 f. Tese. (Doutorado em Antropologia Social) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

RATTS, Alex. **Eu sou atlântica: sobre a trajetória de vida de Beatriz Nascimento.** São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo; Instituto Kuanza, 2007.

REIS, João José; GOMES, Flávio dos Santos. (Org.). **Liberdade Por um Fio: história dos quilombos no Brasil.** São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

REIS, Maria Clareth Gonçalves. Escola e contexto social: um estudo de processos de construção de identidade racial numa comunidade remanescente de quilombo. *In: Concurso Negro e Educação, II, São Paulo, 2001-2003. Anais... Negro e Educação: identidade negra – pesquisas sobre o negro e a educação no Brasil.* São Paulo: ANPED; Ação Educativa, 2003.

RIBEIRO, Claudia; ECKERT, Cornelia; BARRETO, Fabricio; RODRIGUES, Felipe da Silva. Etnografias do confinamento: apresentação. **Fotocronografias**, Porto Alegre, v. 6, n. 15, p. 6-11, 2020. Disponível em: <https://medium.com/fotocronografias/etnografias-do-confinamento-apresenta%C3%A7%C3%A3o-32788f85771a>. Acesso em: 23 out. 2021.

ROCHA, Gilmar. A caminho da escola: reflexões sobre o cotidiano como método. *In: TOSTA, Sandra Pereira; ROCHA, Gilmar. (Org.). Diálogos sem fronteiras.* História, etnografia e educação em culturas ibero-americanas. Belo Horizonte: Autêntica, 2014. p. 167-188.

ROCHA, Gilmar; TOSTA, Sandra Pereira. **Antropologia & Educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2009. 160 p.

ROCHA, Rosa Margarida de Carvalho. **Almanaque Pedagógico Afro-brasileiro.** 3. ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. 168 p.

RODRIGUES, Mauro Toledo Silva. **“Sertão de Preto”:** dinâmicas identitárias e territoriais na comunidade quilombola de Buriti do Meio. Monografia. (Bacharelado em Ciências Sociais) – Universidade Estadual de Montes Claros, Montes Claros, 2013.

RODRIGUES, Ruth Meyre Mota. **Educação das relações raciais no DF: desafios da gestão.** Dissertação (Mestrado em Educação). 196 f. Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

SANTANA, Patrícia Maria de Souza. **Modos de Ser Criança no Quilombo Mato do Tição – Jaboticatubas - Minas Gerais.** 247 f. Tese. (Doutorado em Educação), Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2008. (A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência. Vol. 1.)

SANTOS, Carlos Alexandre Plínio dos. **Fiéis descendentes: redes-irmandades na pós-abolição entre as comunidades negras rurais sul-mato-grossenses.** 477 f. Tese. (Doutorado em Antropologia Social). Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

SANTOS, Jaqueline Santana Nascimento dos; PEREIRA, Josivelto Cardoso. Cultura quilombola *versus* ranços da sociedade escravista no currículo: desafios para a educação formal de escolas urbanas do Alto Sertão da Bahia. **Revista Letrando**, Paripiranga, v. 3., p. 104-114, jul.-dez., 2013. Disponível em: <http://www.revistaletrando.com.br/revista/volume3/00.Volume.pdf>. Acesso em: 25 out. 2021.

SANTOS, Maria Elisabete Gontijo dos; CAMARGO, Pablo Matos. **Comunidades quilombolas de Minas Gerais no séc. XXI – História e resistência.** Autêntica; CEDEFES, 2012. 392 p.

SANTOS, Renato Emerson dos. Ensino de Geografia e Currículo: questões a partir da Lei 10.639. **Terra Livre**, São Paulo, n. 34, p. 141-160, 2010. Disponível em: <https://www.agb.org.br/publicacoes/index.php/terralivre/article/view/315>. Acesso em: 25 out. 2021.

SANTOS, Tatiane Campos dos. **Relações entre território e educação na comunidade quilombola Vila de Santo Isidoro – Berilo/MG.** 178 f. Dissertação. (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

SARTORELLO, Stefano Claudio. La co-teorización intercultural de un modelo curricular en Chiapas, México. **RMIE**, Ciudad de México, v. 19, n. 60, p. 73-101, mar., 2014. Disponível em: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662014000100005&lng=es&nrm=iso. Acesso em: 25 out. 2021.

SEPPPIR. **Sistema de monitoramento de políticas de promoção da igualdade racial.** Brasília, 2016.

SILVA, Aracy Lopes da. Uma antropologia sobre a educação no Brasil? Reflexões a partir da escolarização indígena. *In:* SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana Kawall Leal. (Org.) **Antropologia, História e Educação: a questão indígena e a escola.** São Paulo: Global, 2001. p. 29-43.

SILVA, Givânia Maria da. **Educação como processo de luta política**: a experiência de “educação diferenciada” do território quilombola de Conceição das Crioulas. 199 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2012

SILVA, Givânia Maria da. Identidade, territorialidade e educação na comunidade quilombola de Conceição das Crioulas. *In: Anais...* 34ª Reunião Nacional da ANPEd, 2011.

SILVA, Janssen Felipe da; FERREIRA, Michele Guerreiro; SILVA, Delma Josefa da. Educação das relações étnico-raciais: um caminho aberto para a construção da educação intercultural crítica. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 7, n. 1, p. 248-272, mai., 2013. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/570>. Acesso em: 25 out. 2021.

SOARES, Edimara Gonçalves. **Educação escolar quilombola**: quando a diferença é indiferente. 143 f. Tese. (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012.

SOARES, Edimara Gonçalves. Educação Escolar Quilombola: reafirmação de uma política afirmativa. *In: ANPEd Sul – Reunião Científica Regional da ANPEd. Educação, movimentos sociais e políticas governamentais, XI, Curitiba, 2016. Anais...* Curitiba: ANPEd SUL, 2016. p. 1-13.

SOUSA, Emilene Leite de.; PIRES, Flávia Ferreira. Entendeu ou quer que eu desenhe? Os desenhos na pesquisa com crianças e sua inserção nos textos antropológicos. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, n. 60, p. 61-93, 2021. Disponível em: <https://journals.openedition.org/horizontes/5343>. Acesso em: 25 out. 2021.

SOUZA, João Francisco de. Prática pedagógica e formação de professores. *In: BATISTA NETO, José. SANTIAGO, Maria Eliete. (Org.). Formação de professores e prática pedagógica*. Recife: Editora Universitaria da UFPE. 2009.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** 1. ed. Tradução Sandra Regina Goulart Almeida; Marcos Pereira Feitosa; André Pereira. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010.

TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz. Escola indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras da educação. *In: SILVA, Aracy Lopes; FERREIRA, Mariana Kawall Leal. (Org.). Antropologia, História e Educação: a questão indígena e a escola*. São Paulo: Global, 2001. p. 44-70.

TOSTA, Sandra de Fátima Pereira. Antropologia e educação: culturas e identidades na escola. **Magis**. Revista Internacional de Investigación en Educación, Bogotá, v. 3, n. 6, p. 413-431, jan.-jun., 2011. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/2810/281021734010.pdf>. Acesso em: 25 out. 2021.

TOSTA, Sandra Pereira. Etnografia para a América Latina: um outro olhar sobre a escola no Brasil. *In: TOSTA, Sandra Pereira; ROCHA, Gilmar. (Org.). Diálogos sem fronteiras*. História, etnografia e educação em culturas ibero-americanas. Belo Horizonte: Autêntica, 2014. p. 73-101.

TOSTA, Sandra Pereira; ROCHA, Gilmar. (Org.). **Diálogos sem fronteiras**. História, etnografia e educação em culturas ibero-americanas. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

TV UFBA na íntegra HD – Angela Davis – Conferência Completa em Alta Definição. Produção: Gisele Santana e Karina Serra. Edição: Dan Hudson. Publicado pelo canal TV UFBA. [S. l.: s. n.], 2017. (2h10min). Disponível em: <https://youtu.be/waCyuZZap9I>. Acesso em: 22 out. 2021.

VIEIRA, José Glebson. Educação quilombola e o direito à diferença. **Sempre Ciência** – Revista FAPERN, Natal, ano 7, p. 65-69, nov.-dez. 2012.

VIEIRA, Suzane de Alencar. **Resistência e pirraça na Malhada**: cosmopolíticas quilombolas no alto sertão de Caetité. 425 f. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Universidade Federal do Rio de Janeiro/Museu Nacional, Rio de Janeiro, 2015.

WALSH, Catherine. **Pedagogia decoloniales**: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Quito: Abya Yala, 2013.