



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS - UNIMONTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO SOCIAL - PPGDS

CLAUDIOMAR LUIZ DE SOUZA

**“UM OLHAR DE DENTRO”: das origens do quilombo à oferta de educação escolar
diferenciada e seus desafios na Comunidade Quilombola Buriti do Meio / São
Francisco - MG**



Montes Claros/MG
Maio - 2024

CLAUDIOMAR LUIZ DE SOUZA

“UM OLHAR DE DENTRO”: das origens do quilombo à oferta de educação escolar diferenciada e seus desafios na Comunidade Quilombola Buriti do Meio / São Francisco - MG

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Desenvolvimento Social como exigência para obtenção do título de Mestre em Desenvolvimento Social.

Linha de pesquisa: Movimentos sociais; Identidades e Territorialidades

Orientadora: Profa. Dra. Mônica Maria Teixeira Amorim

Coorientadora: Profa. Dra. Andrea Maria Narciso Rocha de Paula

**Montes Claros/MG
Maio - 2024**

- S729o Souza, Claudiomar Luiz de.
“Um olhar de dentro” [manuscrito]: das origens do quilombo à oferta de educação escolar diferenciada e seus desafios na Comunidade Quilombola Buriti do Meio / São Francisco - MG / Claudiomar Luiz de Souza – Montes Claros (MG), 2024.
104 f. : il.
- Bibliografia: f. 99-[103].
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Montes Claros - Unimontes, Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Social/PPGDS, 2024.
- Orientadora: Profa. Dra. Mônica Maria Teixeira Amorim.
Coorientadora: Profa. Dra. Andrea Maria Narciso Rocha de Paula.
1. Quilombolas - Educação escolar. 2. Ensino diferenciado. 3. Desafios. 4. Comunidade Quilombola Buriti do Meio (São Francisco, MG). I. Amorim, Mônica Maria Teixeira. II. Paula, Andrea Maria Narciso Rocha de. III. Universidade Estadual de Montes Claros. IV. Título. V. Título: das origens do quilombo à oferta de educação escolar diferenciada e seus desafios na Comunidade Quilombola Buriti do Meio / São Francisco - MG.

CLAUDIOMAR LUIZ DE SOUZA

“UM OLHAR DE DENTRO”: das origens do quilombo à oferta de educação escolar diferenciada e seus desafios na Comunidade Quilombola Buriti do Meio / São Francisco - MG

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Desenvolvimento Social da Universidade Estadual de Montes Claros - Unimontes, em 29/05/2024 e submetida à avaliação da Banca Examinadora constituída pelos professores:

Profª Drª Mônica Maria Teixeira Amorim – PPGDS/Unimontes
(Orientadora – Presidente da banca)

Profª Drª Andreia Maria Narciso Rocha de Paula – PPGDS/Unimontes
(Coorientadora)

Prof. Dr. Johnisson Xavier Silva– IFNMG

Prof. Dr. Heiberle Hirsberg Horácio – PPGE/Unimontes

Prof. Dr. Daniel Coelho – PPGDS/Unimontes

Profª Drª Felisa Cançado Anaya – PPGDS/Unimontes (Suplente)

Montes Claros/MG
Maio - 2024

Fogo!...Queimaram Palmares, Nasceu Canudos.
Fogo!...Queimaram Canudos, Nasceu Caldeirões.
Fogo!... Queimaram Caldeirões, Nasceu Pau de Colher.
Fogo!... Queimaram Pau de Colher...
E nasceram, e nascerão tantas outras comunidades que
os vão cansar se continuarem queimando
Porque mesmo que queimem a escrita,
Não queimarão a oralidade.
Mesmo que queimem os símbolos,
Não queimarão os significados.
Mesmo queimando o nosso povo,
Não queimarão a ancestralidade.

Nego Bispo

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus, cuja graça e providência me concederam a oportunidade de ingressar no mestrado, um caminho que jamais imaginei trilhar. Agradeço profundamente à minha família, especialmente à minha querida mãe, Alzira (*in memoriam*), que, infelizmente, perdi aos oito anos de idade. Embora ela não tenha tido a oportunidade de estudar, sempre me aconselhava a superar barreiras e a me tornar uma pessoa "letrada", como costumava dizer.

À minha esposa, Isabella, pelo apoio incondicional nos momentos mais difíceis, por acreditar em minha capacidade mesmo quando eu duvidava de mim e por oferecer palavras de conforto que me sustentaram nesta jornada. À minha filha, Helena, que, apesar da pouca idade, demonstrou compreensão diante de minhas obrigações acadêmicas e da dedicação exigida durante o período de escrita.

Ao meu irmão Claudionor e à minha cunhada Lúcia, que tem um significado muito importante para mim, pois cumpriram e cumprem o papel de pais, visto que me criaram desde a infância após a perda de minha mãe, e sempre me incentivaram a seguir com os estudos. Só cheguei até aqui graças a eles. Estendo meus agradecimentos aos meus outros irmãos: Tina, Zé Domingos, Lucimar e Edimar, cujo apoio foi fundamental ao longo desta jornada.

Agradeço também à Comunidade Quilombola Buriti do Meio, meu lugar de fala, meu chão, onde está cravada minha ancestralidade, assim como à Escola Estadual da Fazenda Passagem Funda, onde fui aluno, professor, e hoje diretor, e que também foi campo da minha pesquisa. Sou grato a todos os profissionais, que sempre me acolheram desde o início deste trabalho, especialmente aqueles que cederam parte de seu precioso tempo para me conceder entrevistas, como a Especialista em Educação Básica Flávia e os professores Marcos, Geisiene, Gertrude, Bruno e Tânia, assim como outros com quem proseei informalmente.

Manifesto também a minha gratidão aos “mais velhos” de minha comunidade, moradores e pertencentes a ela, cujas contribuições foram essenciais para a compreensão das questões abordadas, em especial os bisnetos do fundador da comunidade, com quem tive a honra de conversar: Sr. Zeferino, Sr. Norindo, Sr. Inocência e Dona Vicença. Destaco também a entrevistada Dona Maria das Neves, uma das matriarcas da comunidade, artesã, coordenadora da cultura, uma mulher de fibra, cuja dedicação incansável manteve nossa cultura de pé para que não se perdesse ao longo dos anos, ademais contribuiu para o reconhecimento e certificação da comunidade pela Fundação Cultural Palmares.

Expresso também minha gratidão aos entrevistados Sr. Joaquim e sua esposa, Dona Lourdes; à Dona Aninha; ao Sr. Arnaldo; e novamente ao Sr. Claudionor que trouxeram informações riquíssimas para minha dissertação, assim como ao Sr. Paulo e sua esposa, Fátima, que ajudaram significativamente na pesquisa sobre a escola onde a maioria das pessoas de meia-idade da comunidade estudou, a qual funcionava na casa de Dona Eva, mãe do Sr Paulo. Também sou grato a Rodrigo, que, apesar de ter a mesma idade que eu, possui um profundo conhecimento sobre a história da comunidade, pois sempre foi uma criança curiosa, interessada em ouvir os mais velhos sobre o passado. Com ele, aprendi muito.

Agradeço a toda diretoria da associação, especialmente Simone, Joana e Geraldo, que contribuíram diretamente para meu texto. Agradeço também aos entrevistados externos: Sr. Antônio Alves, Sra. Maria Inês e sua irmã Lucinha, e à Sra. Olga Beatriz, cujas contribuições enriqueceram ainda mais minha pesquisa.

Não poderia deixar de citar alguns amigos e amigas pesquisadores, em especial ao Me. Adinei, egresso do PPGDS/Unimontes, em 2021 quando ingressei no mestrado, era doutorando do PPGAS/UFRN. Foi uma verdadeira âncora em minha vida acadêmica, encorajando-me desde o início e ajudando-me com toda a documentação necessária para meu ingresso. Em momentos de angústia, ele sempre reafirmava minha capacidade de superar desafios e concluir minha jornada. Também agradeço à minha amiga Ana Carolina (Carol), doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da PUC-Rio, que me auxiliou com alguns materiais de pesquisa, e à minha grande amiga Ana Cláudia, que foi mestranda no PPGH/Unimontes no mesmo período que ingressei, agradeço pelas trocas acadêmicas e pelo apoio mútuo.

Sou grato também à CONAQ, especialmente ao Coletivo Nacional de Educação Escolar Quilombola, do qual faço parte. Foi por meio dele que tive a oportunidade de aprender muito sobre o tema da minha pesquisa em eventos como a Jornada Nacional Virtual de Educação Quilombola e o Curso de Formação de Professoras e Professores Quilombolas. Destaco minha gratidão à Profa. Dra. Givânia, cuja atuação na educação quilombola e nas relações étnico-raciais é uma referência nacional de saber e resistência.

Agradeço à banca de qualificação e defesa, cujas sugestões foram fundamentais para o aprimoramento deste estudo, e à CAPES, pelo apoio financeiro. Agradeço ao Prof. Dr. Heiberle Hirsberg Horácio pela oportunidade de participar em dois capítulos de livros idealizados por ele. Minha profunda gratidão à Profa. Dra. Andrea Maria Narciso Rocha, minha coorientadora, cujas palavras de incentivo e orientações foram um presente de aprendizado e inspiração que levarei para toda a vida.

Por fim, à incomparável Profa. Dra. Mônica Teixeira Amorim, minha orientadora e guia nesta jornada de mestrado, cuja generosidade intelectual, perspicácia e olhar atento não apenas enriqueceram meu trabalho, mas também moldaram minha forma de enxergar o conhecimento. Sua orientação foi um verdadeiro farol que iluminou todo meu caminho, não dá para expressar em palavras minha profunda gratidão por tudo que tem feito por mim, suas orientações precisas, partilha de ideias, paciência e incentivo contínuo, foram fundamentais ao longo deste percurso.

À Unimontes e ao Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Social (PPGDS), colegas, professores e funcionários, minha mais sincera gratidão.

A todos que, de forma direta ou indireta contribuíram para a realização deste estudo, dedico o meu mais sincero agradecimento.

RESUMO

A educação escolar quilombola no Brasil é considerada enquanto modalidade educacional dirigida para populações quilombolas (Brasil, Resolução Nº 4, de 13 de julho de 2010) e que se fundamenta em “uma pedagogia pautada na valorização das especificidades étnico-raciais dessas populações, ou seja, na oferta de atendimento educacional diferenciado”. (Amorim, Souza e D’Aquino, 2022). Envolve a promoção de uma educação contextualizada tanto em escolas situadas em territórios quilombolas quanto em escolas que atendem estudantes de comunidades quilombolas. O presente estudo objetivou analisar o movimento pela implementação da educação escolar quilombola no Brasil, incluindo projetos, ações escolares e desafios, focalizando a escola do quilombo Buriti do Meio, no município de São Francisco-MG. Trata-se de pesquisa do tipo descritiva, com ênfase na abordagem qualitativa, que empregou como procedimentos técnicos o estudo bibliográfico, a análise documental e a realização de entrevistas com moradores da comunidade e com docentes. Os resultados indicam que, entre outros, a falta de recursos didáticos e a formação contínua de professores se colocam como principais desafios para a promoção do ensino contextualizado.

Palavras- chave: Educação escolar quilombola; Ensino diferenciado; Desafios.

ABSTRACT

Quilombola school education in Brazil is considered as an educational modality aimed at quilombola populations (Brasil, Resolution No. 4, of July 13, 2010) and which is based on “a pedagogy based on valuing the ethnic-racial specificities of these populations, that is, on offering differentiated educational services”. (Amorim, Souza and D’Aquino, 2022). It involves the promotion of contextualized education both in schools located in quilombola territories and in schools that serve students from quilombola communities. The present study aimed to analyze the movement for the implementation of quilombola school education in Brazil, including projects, school actions and challenges, focusing on the Buriti do Meio quilombo school, in the municipality of São Francisco-MG. This is descriptive research, with an emphasis on a qualitative approach, which used bibliographical study, document analysis and interviews with community residents and teachers as technical procedures. The results indicate that, among others, the lack of teaching resources and continuous teacher training are the main challenges for promoting contextualized teaching.

Keywords: Quilombola school education; Differentiated teaching; Challenges.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Mapa da Comunidade Quilombola Buriti do Meio	19
Figura 2 - Placa informando a localização da comunidade, situada às margens da BR 402	20
Figura 3 - Água na Comunidade.....	39
Figura 4 - Poço de difícil acesso.....	40
Figura 5 - Curso de informática.....	42
Figura 6 - Espaços da Comunidade	43
Figura 7 - Frente e lateral da casa de Dona Eva, onde funcionava inicialmente a escola	73
Figura 8 - Frente e lateral da EE da Fazenda Passagem Funda.....	75
Figura 9 - Seminário de Educação Escolar Quilombola Realizado em São Francisco-MG	84

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Os filhos e filhas de Euzébio e de Manoela	30
Quadro 2 - Valores previstos no PPP de 2015 e 2020 – E. E. Fazenda Passagem Funda.....	80
Quadro 3 - Perfil dos entrevistados	85

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
1.1 O problema de pesquisa e sua importância.....	10
1.2 Os objetivos da investigação e a metodologia empregada	15
2 CAPÍTULO 1 - O QUILOMBO BURITI DO MEIO: HISTÓRIA, ORGANIZAÇÃO E ENFRENTAMENTOS	18
2.1 Entre memórias e documentos: Localização e origem da Comunidade.....	18
2.1.1 LOCALIZAÇÃO	18
2.1.2 ORIGEM DE RESISTÊNCIA: O BERÇO DA COMUNIDADE QUILOMBOLA BURITI DO MEIO	20
2.2 A dura realidade e a luta por direitos: sobre a organização e certificação da Comunidade	33
3 CAPÍTULO 2 - EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA NO BRASIL	45
3.1 A educação escolar quilombola: especificidades e fundamentos legais	45
3.2 Desafios para a implementação da educação escolar quilombola no Brasil	52
4 CAPÍTULO 3 - EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA NO QUILOMBO BURITI DO MEIO	70
4.1 Criação e organização da escola no Buriti do Meio: Um pouco de História.....	70
4.2 O PPP da escola e a educação diferenciada	76
4.3 Ações e desafios para implementação do ensino contextualizado na perspectiva de profissionais da instituição.....	83
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	94
REFERÊNCIAS.....	99
APÊNDICES	104

1 INTRODUÇÃO

1.1 O problema de pesquisa e sua importância

A educação é um tema de extrema abrangência para se abordar no mundo científico, como também no empírico. Falar de educação significa ampliar a discussão sobre as relações sociais, sobre políticas afirmativas, sobre seu papel no sentido de contribuir para o desenvolvimento de cada ser humano, entre outras questões. Implica tratar não apenas de processos escolares, pois a educação acontece para além da escola, em distintos espaços sociais.

Nesta pesquisa irei tratar em específico sobre “Educação Escolar Quilombola” (EEQ), reconhecida enquanto modalidade educacional dirigida para populações quilombolas, a partir da Resolução Nº 4, de 13 de julho de 2010¹. Busco, a partir deste estudo, analisar o movimento pela implementação da Educação Escolar quilombola, incluindo projetos, ações escolares e principais desafios para efetivação desta modalidade de ensino, sobretudo na Comunidade Quilombola Buriti do Meio, localizada no município de São Francisco/MG, objeto de estudo desta investigação. Contudo, muitas pessoas talvez nunca tenham ouvido falar dessa modalidade educacional, assim como acerca do conceito de “Quilombos” ou “Comunidades Quilombolas”, assim sendo, considero necessário fazer uma breve retrospectiva na história da formação dos quilombos no Brasil para, então, dar prosseguimento ao tema central desta pesquisa.

O termo “quilombo” surge no Brasil colônia a partir das disposições legais do século XVIII, em virtude de consulta feita em 1740 ao Conselho Ultramarino que definia como sendo “toda habitação de negros fugidos, que passem de cinco, em parte despovoada, ainda que não tenham ranchos levantados e se achem pilões neles” (Conselho Ultramarino, 1740 *apud* Almeida, 2002, p. 47). Tal conceito remete a uma criminalização desses povos que, segundo Miranda (2012, p. 372), está relacionada a elementos como “fuga, número mínimo de pessoas, isolamento geográfico e proximidade de uma natureza selvagem do que da civilização, moradia precária, autoconsumo”.

O período de colonização (1500-1822) foi marcado pela exploração e escravização dos povos nativos (indígenas), africanos e afrodescendentes. Estes eram trazidos das colônias africanas ao Brasil, pelos colonizadores. Segundo Costa (2008):

¹Resolução CNE/CEB Nº 4, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF: MEC/CNE/CEB, 14 de julho de 2010, Seção 1, p. 824.

A formação de quilombos em todas as colônias e países do Novo Mundo constituiu-se em estratégia utilizada pelos africanos que, escravizados, ansiavam por liberdade e, assim, instituíram alternativas ao sistema escravista hegemônico e, então, vigente. O princípio subjacente à formação de quilombo constituiu-se na busca de lugares de difícil acesso que propiciassem o estabelecimento de barreiras estruturais, que tanto podiam ser naturais quanto sociais. Os agrupamentos humanos aquilombados pretendiam, dessa forma, impedir o contato do mundo branco e escravista com o mundo negro vivendo em liberdade (Costa, 2008, p. 25).

Esses agrupamentos foram denominados de quilombos, mocambos ou calhambos, e muitos deles conseguiram agregar centenas e até milhares de pessoas. Somente em 1988, 100 anos após a abolição da escravidão, que a Constituição brasileira reconheceu pela primeira vez, a existência e os direitos dos quilombos contemporâneos. Atualmente, juridicamente conforme o art. 2º do Decreto nº 4.887, de 20 de novembro de 2003:

Consideram-se remanescentes das comunidades dos quilombos, os grupos étnico-raciais, segundo critérios de auto-atribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida (Brasil, 2003a).

Um levantamento de 2020, divulgado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) estima que existem no Brasil 5.972 localidades quilombolas, tendo a Coordenação Nacional de Articulação de Quilombos (CONAQ) registrado a existência de mais de 6.300 comunidades quilombolas, conforme consta na Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) 742. Os quilombolas possuem uma identidade própria, que forma a base das suas organizações sociais e culturais construídas historicamente. Por isso, essas comunidades se diferenciam do restante da sociedade, ficando evidente a diversidade étnico-racial desses povos.

O direito à educação, previsto no artigo 6º da Constituição Federal de 1988 como um direito fundamental de natureza social e detalhado nos artigos 204 a 214 desta Carta Magna, constitui uma propriedade individual, pertencente em essência a toda comunidade. Assim, sendo um direito de todos, deve ser prestado sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (cf. art. 3º, IV, CF/88). Porém, apesar dos padrões universais, sua implementação requer tratamento diferenciado de grupos específicos e reconhecimento das particularidades do público atendido. A Educação Escolar Quilombola é uma das modalidades de ensino que demanda tratamento específico.

Podemos considerar que a Educação Escolar Quilombola é uma novidade no âmbito educacional, pois somente na Resolução 08 de 20 de novembro de 2012 que tivemos a definição das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na

Educação Básica (DCNEEQ), que já em seu Artigo 1º deixa claro que esta modalidade educacional se fundamenta nos princípios:

a) da memória coletiva; b) das línguas remanescentes; 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 (Brasil, 2012).

A partir daí, essa modalidade de educação diferenciada no Brasil começa a ter visibilidade. Observando as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola citadas acima, fica evidente a necessidade de utilizar outras estratégias educacionais (diferentes da educação convencional), nas escolas localizadas em territórios/comunidades quilombolas.

Isso é fundamental para que a escola não seja um espaço focado em preparar alunos para o mercado de trabalho com práticas de ensino universais e padronizadas, mas sim, um espaço que promova uma educação transversal, que considere as práticas socioculturais, políticas e econômicas das comunidades quilombolas, bem como os seus processos próprios de ensino-aprendizagem e as suas formas de produção e de conhecimento, admitindo pedagogia própria em respeito às especificidades étnico-culturais de cada comunidade.

No entanto, a construção dessa pedagogia própria constitui um desafio, e uma das formas de superá-lo é a contratação de profissionais quilombolas para atuar nas escolas situadas em territórios quilombolas. Em Minas Gerais, felizmente, superamos parcialmente este desafio, por meio da Resolução SEE nº 3.658/2017, que instituiu as Diretrizes para a organização da Educação Escolar Quilombola no Estado de Minas Gerais.

Neste mesmo ano de 2017, começou-se a discutir uma resolução específica para designação de profissionais nas escolas quilombolas. No ano seguinte, em 05 de janeiro de 2018, foi publicada a Resolução SEE nº 3.677/2018, sendo considerada um marco para os profissionais quilombolas. Isso porque, depois de muita luta desses profissionais junto às lideranças quilombolas, tivemos a primeira resolução do Estado, na qual definia procedimentos para inscrição específica de candidatos quilombolas à designação de exercício de função pública nas escolas localizadas em territórios remanescentes de quilombo da rede estadual de ensino da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Trata-se de uma resolução que conferia prioridade aos profissionais quilombolas locais de trabalharem nas escolas estaduais localizadas em seus territórios ou em outras escolas quilombolas estaduais

de Minas Gerais. Desde então, todas as resoluções para designações subsequentes foram com os mesmos critérios.

Contudo, ao longo de minha trajetória como educador tenho percebido que grande parte dos profissionais da escola têm dificuldades em trabalhar a educação quilombola no ambiente escolar e, com isso, muitos estudantes entram e saem da escola sem conhecerem sua própria história. Ademais, as escolas geralmente trabalham com um conjunto de habilidades e competências impostas pela Secretaria Estadual de Educação – SEE-MG, seguindo as propostas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), do Currículo Referência de Minas Gerais e Conteúdos Básicos Comuns (CBC), padronizando assim, a educação escolar.

É relevante apontar, a partir de observações empíricas, que a educação nas escolas quilombolas ainda é ofertada de maneira universal para diferentes alunos. Inclusive, em conversas recorrentes com crianças, adolescentes e jovens da comunidade quilombola Buriti do Meio, onde sou morador e atuo como docente por mais de nove anos, ficou explícito que muitos trazem consigo sentimentos de incapacidade, talvez diante do que foi imposto ao longo dos anos por uma sociedade racista e capitalista, onde poucos negros conseguem assumir papéis mais importantes dentro das empresas/instituições e em espaços de poder.

Consoante a isto, a valorização da identidade negra, da cultura da comunidade, não tem ganhado o devido cuidado, apesar de orientações legais já garantirem tal valorização, como é o caso das Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana.

Segundo tais Diretrizes, cabe ao Estado promover e incentivar políticas de reparações, no que cumpre ao disposto na Constituição Federal, Art. 205, entendidas como:

medidas que visam a concretização de iniciativas de combate ao racismo e a toda sorte de discriminações que possam ressarcir os descendentes de africanos negros, dos danos psicológicos, materiais, sociais, políticos e educacionais sofridos sob o regime escravista (Brasil, 2004, p. 11).

Portanto, faz-se necessário uma educação diferenciada e emancipatória, que valorize os conhecimentos tradicionais, possibilitando uma formação histórica e social, permitindo que os estudantes consigam compreender criticamente o contexto de sua existência, acreditando em seus potenciais (inclusive que é possível alcançar seus sonhos - independente de raça, cor ou classe social). Ademais, é importante que esses alunos possam atuar ativamente em defesa dos seus direitos e que busquem alcançar seus objetivos, a fim de torná-los reais.

Obviamente que a implementação de uma educação diferenciada em escolas quilombolas implica um conjunto de lutas e ações. Desde minha juventude tornei-me ativista

e mobilizador social em defesa da efetivação da educação quilombola nas escolas quilombolas. Em 2015, surgiu uma proposta da Cáritas Brasileira Regional-MG da execução de um projeto de desenvolvimento comunitário, com ênfase nos direitos das crianças e adolescentes. Acompanhei e ajudei desde o princípio na elaboração do mesmo. Um dos objetivos específicos deste projeto era potencializar o desenvolvimento integral de crianças, adolescentes e jovens a partir de processos políticos e sociais envolvendo estratégias voltadas à arte, cultura e educação, visando que ao final do projeto, os professores conhecessem a realidade da comunidade quilombola e realizariam as atividades escolares de acordo com as territorialidades comunitárias.

Neste mesmo ano recebemos a ótima notícia da aprovação do projeto, sendo assim, fui contratado pela Cáritas para atuar como educador social. Foi então que me apaixonei mais ainda por essa temática, e meus conhecimentos no campo da Educação Escolar Quilombola se ampliaram significativamente. Desde então, tive a oportunidade de participar de diversos eventos, oficinas, seminários, fóruns e debates, todos voltados ao tema. Além disso, ministrei algumas palestras voltadas à educação quilombola e à cultura.

Esta pesquisa emerge e ganha força das inquietações originadas de minhas vivências e estudos sobre a Educação Escolar Quilombola. A atualidade do tema e a necessidade de ampliar as análises sobre o objeto em questão justificam a relevância desta investigação. Assim, o problema central deste estudo se dirige aos processos educativos escolares, incluindo proposições, práticas e desafios relacionados à implementação da Educação Escolar quilombola na Escola Estadual da Fazenda Passagem Funda, localizada na Comunidade Quilombola Buriti do Meio/MG.

A problemática envolve um conjunto de questões a serem investigadas, a saber: O trabalho educativo proposto e desenvolvido na escola do Quilombo Buriti do Meio contempla as especificidades da identidade, cultura e história da comunidade? A escola do Quilombo Buriti do Meio estabelece alguma relação com a comunidade de modo a promover o ensino contextualizado? Quais desafios os professores da escola campo desta pesquisa, enfrentam para implementar o ensino contextualizado?

Tais questões nos remetem a outra indagação, alusiva à história da Comunidade: Como surgiu e se organizou a Comunidade do Buriti do Meio? A incipiência de pesquisas

sobre o tema, de modo especial sobre a Comunidade mencionada², reforça a importância desta investigação, almejando contribuir não apenas para a análise da educação escolar quilombola no Quilombo Buriti do Meio, mas com o registro da história da Comunidade em tela.

1.2 Os objetivos da investigação e a metodologia empregada

Objetiva-se de forma geral, analisar o movimento pela implementação da Educação Escolar quilombola, incluindo projetos, ações escolares e desafios. Especificamente, este estudo pretende:

- Discutir as especificidades da Educação Escolar Quilombola e os desafios relacionados a sua implementação no Brasil;
- Contextualizar o processo histórico de surgimento e organização da Comunidade Quilombola Buriti do Meio, por meio de entrevistas com os moradores antigos do quilombo;
- Averiguar se o trabalho educativo proposto e desenvolvido na escola do Quilombo Buriti do Meio, contempla as especificidades da identidade, cultura e história da comunidade, mediante análise do Projeto Político Pedagógico da escola;
- Verificar se a escola do Quilombo Buriti do Meio estabelece alguma relação com a comunidade, visando a promoção do ensino contextualizado;
- Identificar e analisar os principais desafios de professores na implementação do ensino contextualizado, realizando entrevistas com estes sujeitos para tal.

Em função dos propósitos do estudo considerei pertinente privilegiar a abordagem qualitativa. Ainda em função de seus objetivos, a pesquisa se caracteriza como um estudo do tipo descritivo. Como procedimentos técnicos foram realizados estudo bibliográfico, análise documental e entrevistas com docentes da escola.

É necessário observar que como o pesquisador reside na própria comunidade, é quilombola e atua na escola campo da pesquisa, o trabalho se propôs a trazer esse “olhar de dentro”³. Trata-se de um olhar ancorado em minhas experiências enquanto um homem negro,

²Em levantamento no Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), localizamos apenas uma tese a partir da pesquisa com as palavras-chave “Quilombo Buriti do Meio”, a saber, a tese intitulada “Das sombras das árvores aos galpões de produção: Mulheres em movimento na comunidade Quilombola Buriti do Meio no sertão Norte-Mineiro”, de autoria de Ana Carolina Radd Lima, doutora pela PUC-Rio em 2019. Em pesquisa no Google Acadêmico identificamos outras investigações sobre o Quilombo Buriti do Meio, entre os quais destacamos as dissertações de Susi Karla Almeida Santos (2013), Wanderleide Berto Aguiar (2016), Hamilton Pimentel Lopes Pires (2018) e Gustavo Ferreira Fialho (2018). Contudo, ainda há poucos estudos produzidos sobre o objeto dessa investigação.

³No título já anunciamos essa intenção, ou seja, de trazer “um olhar de dentro” sobre a “Educação Escolar Quilombola no Quilombo Buriti do Meio”.

liderança quilombola, atuante como membro do Coletivo Nacional de Educação da CONAQ, membro da Comissão Permanente de Educação Escolar Quilombola – CPEQ SEE/MG, membro da Associação Quilombola de Buriti do Meio, professor e diretor escolar, residente na comunidade pesquisada. Um olhar que se aproxima da perspectiva posta por Brandão (2007), de que pesquisar requer envolvimento do pesquisador com o contexto pesquisado, pesquisar demanda participar e pressupõe pensar a si, mas também se colocar no lugar do outro. Esse “olhar de dentro” ao qual me refiro, vem da perspectiva da experiência, mas, igualmente, vem da perspectiva da alteridade, da coletividade, da pesquisa enquanto compromisso ético-político com o mundo e com as gentes, com meu povo e nossa história.

Ainda nessa direção, trata-se de um olhar de “envolvimento”, mas igualmente pautado no entendimento de que é preciso atenção ao processo de “distanciamento”, ou seja, se fez imprescindível dialogar com a literatura produzida sobre o tema, entendendo que esta permite ampliar as percepções sobre a realidade vivida e as experiências construídas. Nesse sentido, as orientações de Freire (1996) sobre curiosidade epistemológica foram aporte essencial:

Não há para mim, na diferença e na “distância” entre a ingenuidade e a criticidade, entre o saber de pura experiência feito e o que resulta dos procedimentos metodicamente rigorosos, uma ruptura, mas uma superação. A superação e não a ruptura se dá na medida em que a curiosidade ingênua, sem deixar de ser curiosidade, pelo contrário, continuando a ser curiosidade, se critica. Ao criticizar-se, tornando-se então, permito-me repetir, curiosidade epistemológica, metodicamente “rigorizando-se” na sua aproximação ao objeto, conota-se seus achados de maior exatidão (Freire, 1996, p. 34-35).

Ademais, não se trata de um “distanciamento” que aposta em neutralidade, pelo contrário, assumo politicamente o lugar de pesquisador quilombola, conforme disse anteriormente, e sujeito comprometido com as lutas contra a colonização, o racismo e injustiça social. Assumo, como disse, que uma investigação não deve se dar apartada de uma ética do cuidado, comprometida com nosso povo e nossa história e, portanto, atenta aos cuidados éticos que envolvem a pesquisa com seres humanos e que são essenciais no processo de coleta e tratamento dos dados. Ancorado nesta perspectiva, o conjunto de dados obtidos foi organizado em três capítulos que se encontram articulados aos objetivos determinados pela investigação.

Assim, o capítulo 1 está baseado em análise documental, combinada com entrevistas aos moradores antigos do quilombo, tencionando contextualizar o processo histórico de surgimento e organização da Comunidade Quilombola do Buriti do Meio. Partindo de estudo bibliográfico e documental, o capítulo 2 objetivou discutir as especificidades da Educação

Escolar Quilombola, as legislações que a instituem e os desafios relacionados a sua implementação no Brasil.

O capítulo 3, por sua vez, envolveu estudo bibliográfico e análise do Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual da Fazenda Passagem Funda, localizada no Quilombo Buriti do Meio, bem como entrevistas com docentes, com o intento de averiguar se a proposta educativa e as práticas pedagógicas da escola contemplam as especificidades da identidade, cultura e história da comunidade, bem como, se promovem o ensino contextualizado. Por fim, nas considerações finais, o problema do estudo é retomado e as conclusões obtidas com a pesquisa são indicadas.

**CAPÍTULO 1 - O QUILOMBO BURITI DO MEIO:
HISTÓRIA, ORGANIZAÇÃO E
ENFRENTAMENTOS**



2 CAPÍTULO 1 - O QUILOMBO BURITI DO MEIO: HISTÓRIA, ORGANIZAÇÃO E ENFRENTAMENTOS

A partir de análise documental e de entrevistas com moradores antigos da comunidade, o presente capítulo objetiva contextualizar o processo histórico do surgimento e organização da Comunidade Quilombola Buriti do Meio. O capítulo foi estruturado em duas partes: a primeira parte contempla a discussão acerca da localização e origem da comunidade, a segunda parte trata do processo de certificação da comunidade e de sua luta por direitos.

2.1 Entre memórias e documentos: Localização e origem da Comunidade

2.1.1 LOCALIZAÇÃO

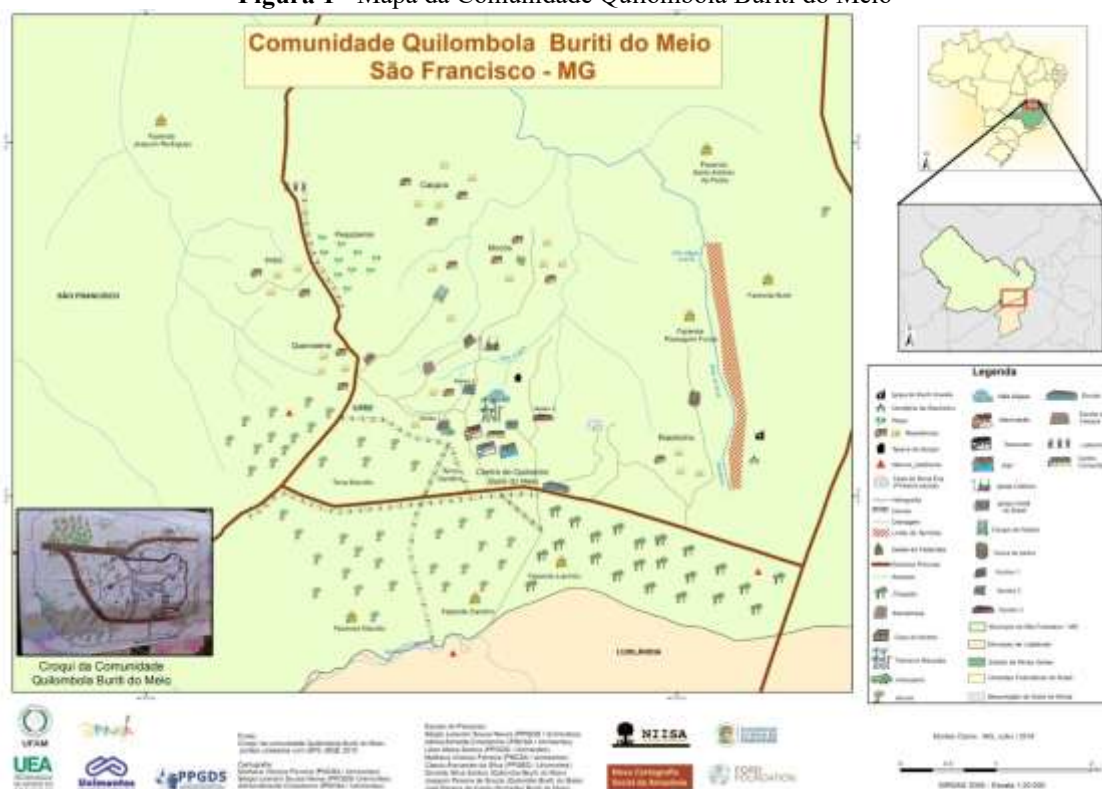
Ao Norte de Minas, na zona rural à 43 km do município de São Francisco, fica localizada a Comunidade Quilombola Buriti do Meio. É uma das 6 Comunidades remanescentes de Quilombos do município. Apesar de pertencer a São Francisco, fica mais próxima das cidades de Luislândia (15 km) e Brasília Minas (34 km).

Com a distância curta de Luislândia, a população da comunidade a frequenta constantemente para diversos fins, como saque de dinheiro, compras em supermercado, compras de produtos de material de construção, etc. Porém, quando há necessidade de utilizar serviços de instituições públicas e bancárias, faz-se necessário o deslocamento até São Francisco. A cidade-polo mais próxima é Montes Claros, que fica a 139 km da comunidade. Já a capital de Minas Gerais, Belo Horizonte, fica a 568 km de distância, enquanto a capital do Brasil, Brasília-DF, fica a 463 km.

Por vezes, a população do município se desloca até Montes Claros para resolver problemas que não são possíveis de serem solucionados em São Francisco. Por exemplo, na área da saúde, muitas vezes os pacientes são encaminhados para Montes Claros, pois o município não conta com infraestrutura adequada e/ou suficiente para atender os munícipes.

O mapa a seguir foi construído pelos próprios moradores, por meio de oficinas junto à Unimontes, pelo Projeto Conflitos Sociais e Desenvolvimento Sustentável no Brasil Central. Com ele, é possível verificar a localização exata da comunidade.

Figura 1 - Mapa da Comunidade Quilombola Buriti do Meio



Fonte: Fascículo nº 6 jan. - Projeto Conflitos Sociais e Desenvolvimento Sustentável no Brasil Central, (2019).

Não é difícil chegar até a Comunidade, mesmo para aqueles que nunca a visitaram. Para localizar-se, há duas opções: quem vem de Montes Claros, Buriti do Meio fica à margem direita da BR 402. Quem vem de São Francisco, fica à margem esquerda. Até meados de 2015, a referência para chegar à comunidade era a placa contendo o nome do povoado Lapa do Espírito Santo, que ainda existe. Entretanto, em 2015, Buriti do Meio já estava bastante conhecida por sua cultura, tradições, artesanato, etc., deste modo, foi feita solicitação por parte de um morador (o Sr. Eudes) ao DER/MG, para a inserção de uma placa contendo o nome da própria comunidade Quilombola.

Na ocasião, o pedido foi autorizado pelo DER, desde que tivesse uma distância mínima de 30 metros das placas já existentes na entrada da comunidade, portanto, foram colocadas 2 placas nos dois lados da BR. Com o passar do tempo, uma das placas sumiram, restando somente uma, conforme imagem adiante.

Figura 2 - Placa informando a localização da comunidade, situada às margens da BR 402



Fonte: Arquivo pessoal, (2023).

A placa indica que a comunidade se encontra à esquerda, com distância de 7 km da BR MG-402. Seguindo a orientação, ao entrar na estrada de chão e percorrendo uma distância de 5 km, a estrada principal se divide em 2: a estrada à esquerda conduz ao Laticínio Saboroso (uma das maiores empresas privadas do município de São Francisco), embora seja possível chegar à comunidade por essa via, torna-se mais difícil para quem não está familiarizado; a estrada à direita é, portanto, a via na qual nós moradores recomendamos seguir, pois bastam mais 2 km de trajeto para adentrar na comunidade.

2.1.2 ORIGEM DE RESISTÊNCIA: O BERÇO DA COMUNIDADE QUILOMBOLA BURITI DO MEIO

Segundo os “nossos mais velhos”, moradores mais antigos de nossa comunidade, Buriti do Meio surgiu há a mais de 200 anos, através de seus fundadores: o Sr. Euzébio Gonçalves Gramacho, e sua esposa Dona Manoela Francisca de Barros. Os relatos estão bastante vivos na memória dos moradores mais antigos, os quais mencionam que Euzébio chegou à comunidade fugindo da escravidão no Estado da Bahia. Na fuga, ele passou pelo município de Grão Mogol, onde adquiriu recursos financeiros trabalhando na mineração,

saindo de lá, passou pelo território Gorutubano⁴, e veio seguindo em direção ao rio São Francisco.

Ao chegar à cidade que recebe o mesmo nome do rio (São Francisco), na zona rural do município, comprou a Fazenda “Burity do Meio” das mãos de um homem chamado Cypriano Pereira de Oliveira. Algumas pesquisas, como as dissertações de Aguiar (2012), Santos (2013) apontam que Euzébio comprou a terra em meados do século XIX, mas é possível que sua chegada tenha ocorrido anteriormente, uma vez que, no momento de seu falecimento, na década de XX, deixou oito filhos já adultos e a fazenda feita (Melo, 1999). Com relação ao proprietário anterior (Cypriano), não encontrei fontes que falam acerca dele, e nenhum morador tem informações sobre, sendo assim, supõe-se que ao vender a terra, ele não permaneceu na comunidade.

Sempre que precisamos de informações sobre o passado da comunidade, recorremos a Dona das Neves, pois não dá para falar sobre a história da comunidade sem dialogar com ela, isto porque, ela é considerada uma das lideranças mais potentes da comunidade, além de atualmente trabalhar como coordenadora da cultura.

Embora não seja a mais idosa da comunidade, Dona das Neves desempenhou um papel crucial no processo de reconhecimento e certificação de Buriti do Meio como remanescente de quilombolas, pela Fundação Cultural Palmares (FCP). Reconhecida por sua liderança e dedicação à preservação da tradição oral, ela também é uma das principais artesãs responsáveis pelo comércio de artesanato local (Santos, 2013).

Em 2008, chegou à comunidade um estudante universitário chamado Lucas Bento, na época cursava geografia na Unesp e gradualmente, fizemos amizade. Em uma conversa informal, ele me perguntou se tínhamos algum site ou *blog* com informações daqui, respondi que não. Assim, ele me falou acerca da importância de criar um site gratuito sobre a comunidade, pois muitas pessoas desejavam conhecê-la e não encontravam quase nada na internet. Sendo assim, ele me mostrou o passo a passo de como criar uma página na plataforma *blogger*.

⁴De acordo com Costa Filho (2005, p. 57), o “território quilombola gurutubano está assentado na Depressão Sanfranciscana, na periferia da Bacia Sedimentar Bambuí, nas terras da fazenda do Ramalhudo Mártires, que em origem na sesmaria recebida pelo Conde da Ponte, na época das capitânicas hereditárias, e fazia parte da Capitania da Bahia, compreendendo uma faixa de terras com área total de 41.124.805 hectares. Limita-se ao Norte com o estado da Bahia pelo rio Verde Pequeno e com a fazenda Aguilhadas pelo córrego Cabeceiras; ao Sul, com as fazendas Passagens e Angicos, a fazenda da Barra no município de Mato Verde, e Fazenda Raposa e Pageú, no município de Monte Azul; a Oeste, com as terras devolutas da Jaíba, nos municípios de Manga e São João da Ponte, rio Verde Grande”. A medição e a demarcação, segundo Costa Filho (2005) foi feita pelo agrimensor José Vieira de Alquimim em 1955. Os municípios onde o Território Gurutubano se situa são: Catuti, Gameleiras, Jaíba, Janaúba, Monte Azul, Pai Pedro e Porteira.

Foi então que procurei ela [Dona das Neves], que mora a menos de 400 metros da minha casa. No encontro, perguntei a ela justamente sobre o passado da comunidade, no qual ela compartilhou algumas histórias sobre o fundador da comunidade e como era a vida dos moradores no passado. Nas palavras dela, ficou evidente que Euzébio não apenas adquiriu as terras, mas também foi responsável por estabelecer a primeira família na localidade.

Segundo ela:

As famílias originaram a partir de um indivíduo negro chamado Sr. Eusébio Gramacho, vindo de Grão Mogol, que foi o primeiro habitante da comunidade, ele se casou com Dona Manoela Francisca de Barros. A partir dessa união, nasceram os filhos, netos e bisnetos e a população cresceu significativamente, chegando a mais de setecentos⁵ habitantes na comunidade (D. das Neves, 2008).

O relato apresentado por Dona das Neves e outros moradores mais antigos, nos permite entender que apesar de serem poucas as informações sobre o fundador da comunidade, permaneceu fixado na memória do povo o que podemos chamar aqui de “memória coletiva”, de quem foram os fundadores, como chegaram à comunidade e de onde vieram. Nesta perspectiva, Miranda (2019) sustenta que:

Quando há uma lembrança que foi vivida por uma pessoa – ou repassada para ela – e que diz respeito a uma comunidade, ou grupo, essa lembrança vai se tornando um patrimônio daquela comunidade. As informações mais relevantes dessas lembranças vão sendo repassadas de pessoa a pessoa e vão constituindo a história oral de um determinado lugar, ou grupo. Essa memória coletiva, geralmente tenderá a idealizar o passado e, na maioria das vezes, estará vinculada a um acontecimento pontual, que será considerado o de máxima relevância (Miranda, 2019)

A partir dessa afirmação, depreende-se que essa informação foi contada de geração em geração, até chegar aos dias atuais, por ser considerada de grande relevância para a população local. Atualmente, os parentes mais próximos que temos dos fundadores da comunidade (Sr. Euzébio e Dona Manoela) são de 3º grau, ou seja, os bisnetos, e destes, infelizmente poucos ainda são vivos.

Dos que residem na comunidade, só há um homem (Sr. Zeferino, 78 anos) bisneto por parte de sua mãe Romana e duas mulheres, (Dona Josefa, 97 anos) que é bisneta por parte da sua mãe Francisca (Chiquinha), e (Dona Venância, 87 anos), é bisneta por parte de seu pai Aprígio.

Destes, foi possível entrevistar somente o Sr. Zeferino, pois Dona Josefa sofreu derrame em 2020 e já não se comunica bem, tendo em vista que somente algumas palavras

⁵Número aproximado de habitantes em 2008, época em que realizei a entrevista.

saem. Já D. Venância foi acometida pela doença Mal de Alzheimer em 2021, e por isso não se lembra de quase nada, logo, conversando com a família sobre uma possível entrevista, eles me orientaram a não fazê-la, pois ao mesmo tempo em que D. Venância está lúcida, começa a falar coisas sem nexos, e não seria possível obter sucesso nas respostas.

Dona Josefa é citada pelo professor e escritor da Cidade de São Francisco, o prof. João Naves de Melo, no artigo intitulado “Os negros de Buriti do Meio” que escreveu para a Revista de Folclore Mineiro (1999), e nele, ela conta uma versão um pouco diferente dos demais moradores. Ela afirma que Euzébio chegou à São Francisco ainda criança, acompanhando seu pai que “*fugiu*” de Grão Mogol, local onde existem marcas significativas da presença de escravos. Aqui, ele teria crescido e casado com Dona Manoela, sobrevivendo oito filhos deste casamento.

Na entrevista com Sr. Zeferino, falamos sobre a chegada de Euzébio à comunidade. Ele conta que ouviu dizer que “ele chegou aqui foi corrido de um lugar chamado Vaca Brava. Ele teve uma confusão lá e saiu fugido, mas toda vez que puxava assunto sobre o caso, ele parava de falar e mudava de assunto, mas ele *num* era daqui não”.

De acordo a fala do Sr. Zeferino, fica subtendido que Euzébio procurava manter sigilo sobre seu passado, talvez como medida de proteção para não ser recapturado e devolvido aos seus proprietários. Portanto, compartilhar informações sobre o que aconteceu e sobre sua origem autêntica poderia colocar em risco sua liberdade, o motivando a mudar de assunto sempre que começavam a falar sobre isso.

Em busca de mais informações, procurei outros bisnetos do ancestral primitivo, que moram fora da comunidade. Desloquei-me até a Comunidade Quilombola Mestre Minervino que fica no povoado de Angical, a 37 km de minha comunidade, pois lá também moram três bisnetos do casal fundador, sendo Sr. Inocência, Dona Vicença e Dona Mariana, todos irmãos.

Eles são filhos do casal Francisco Gonçalves Gramacho e Crispiana Gonçalves da Costa, sendo que o pai já falecido era filho de João Gonçalves Gramacho (um dos oito filhos de Euzébio). Como eu já os conhecia, entrei em contato por telefone perguntando se podiam me receber, e assim marcamos uma tarde de domingo. Conversamos bastante no encontro, mas devido ao horário, não consegui falar com Dona Mariana.

Essa comunidade (Mestre Minervino) foi reconhecida há pouco tempo, em 2018, pela FCP e podemos considerar como uma extensão da nossa comunidade. Inclusive, na ata enviada à Palmares, eles ressaltam o depoimento do Sr. Inocência e suas irmãs, que dizem

que por volta de 1930 seus pais mudaram de Buriti do Meio para trabalhar na Fazenda Porto Velho, sendo Joaquim Atanásio, o proprietário.

Já as irmãs Dona Vicença e D. Mariana relatam sobre as “manifestações artísticas da comunidade que ainda preservam traços de sua ancestralidade negra como sussa (espécie de samba), dança do carneiro, caninha verde, batuque, Folia de Reis, cantigas de rodas e outras festas de santos católicos como Bom Jesus, entre outras”⁶. Portanto, a história de lá tem muita semelhança com nossa comunidade.

Em conversa com Sr. Inocêncio, peço a ele gentilmente para falar um pouco sobre seu bisavô Euzébio, ele reforça a fala de Dona das Neves e outras lideranças de Buriti do Meio, me respondendo com uma voz mansa e tranquila: “O que sei dele é que ele veio de Grão Mogol, saiu de lá por conta da escravidão no garimpo, quando chegou aqui na região, comprou trezentos e pouco alqueires e pagou tudo com ouro”. Aqui ele reafirma a história contada pelos moradores mais antigos da comunidade e acrescenta novas informações, como o número aproximado do tamanho da terra e sua forma de pagamento.

Além disso, ele conta que já nasceu na Comunidade de Angical, pois seus pais saíam para trabalhar em fazendas da região, dado que em Buriti do Meio não tinha emprego, por isso seu pai Francisco sempre saía da comunidade para trabalhar fora. Seu pai era agregado na Fazenda do Sr. Joaquim Atanásio, onde fazia vários tipos de serviços, trabalhava como lavrador de madeira, fazia engenho, carro de boi, cerca de arame farpado etc.

Em 1971, o Sr. Francisco faleceu, deixando um bom legado. Seu Inocêncio aprendeu com ele vários serviços e seguiu a carreira do pai, continuou trabalhando nas fazendas vizinhas com o plantio de milho, algodão, mamona, feijão, fava, andu, e prestando serviço de vaqueiro. Geralmente, os alimentos colhidos eram para consumo próprio, já o algodão e a mamona eram vendidos para comerciantes em São Francisco.

Apesar de sair da comunidade na intenção de conversar com os três irmãos, devido ao horário, imaginei conversar somente com o Sr. Inocêncio e retornar outro dia para conversar com as irmãs, mas o próprio me sugeriu conversar ao menos com uma das irmãs naquele dia, eu prontamente aceitei, pois não podia deixar passar essa oportunidade.

Já estava anoitecendo quando saímos de sua casa, ele me acompanhou até a casa de sua irmã Dona Vicença (que fica a aproximadamente 600 metros). Ao chegar lá, ela também nos recebeu muito bem. Conversamos sobre alguns assuntos, eu disse que estava realizando uma pesquisa e fiz a mesma pergunta que já havia feito ao Sr. Inocêncio, sobre seu bisavô.

⁶Trecho retirado da ata da reunião da comunidade Mestre Minervino, enviada à FCP, solicitando o pedido de reconhecimento e certificação da Comunidade em 2017. Cedido por Joselí, presidente da Associação.

Ela disse que sabia pouco sobre ele, “[...] eu não sei muita coisa dele não meu filho, antigamente os mais velhos não *deixava* as crianças nem encostar perto deles não, quando a gente chegava perto, eles *tangia*⁷ a gente, e *falava* ‘vai brincar pra lá menina, isso é assunto de adulto’”.

A fala de Dona Vicença nos faz acreditar que algumas histórias foram perdidas ao longo do tempo, principalmente porque os adultos da época não deixavam as crianças ouvirem os diálogos dos mais velhos, pois de certo modo, os assuntos tratados eram tidos como proibidos para as crianças. Ela acrescenta que a vida antigamente era muito sofrida e que quase não paravam nem mesmo para descansar, desde quando levantava até a hora de dormir, sempre era trabalhando.

A primeira coisa a fazer era plantar o algodão e a mamona, na casa de quase todo mundo tinha pé de algodão e de mamona, o algodão era pra fiar e a mamona pra fazer óleo pra lumiar, eu *mesmo* fiava *pra* muita coisa, para fazer pano, roupa, coberta e até mala para carregar as coisas quando ia viajar. A gente ficava até tarde da noite fiando e quando terminava já ia colocar o milho pra amolecer pra fazer fubá no outro dia, era uma luta danada (Dona Vicência, 86 anos).

Apesar de termos perdido a maioria das pessoas, consideradas verdadeiras “bibliotecas humanas”⁸ e com parentesco mais próximo do Sr. Euzébio em nossa comunidade, sua história continua bastante viva na memória dos moradores contemporâneos. Informações sobre seu passado têm sido contadas de geração em geração, mesmo que um pouco restrita.

As pessoas mais interessadas em saber a história da comunidade, sempre conversavam com os mais velhos, e graças a curiosidade destes, sabemos um pouco sobre essa figura tão importante. Por exemplo, Rodrigo Gonçalves de Oliveira (33 anos) sabe muitas histórias sobre a comunidade, porque conversava bastante com sua avó materna Dona Joana, seus tios e outros mais antigos. Segundo ele, desde criança, sempre teve curiosidade de conversar com os mais velhos, às vezes sua avó até raiava⁹ com ele, devido às constantes indagações.

A história da comunidade não é o foco central deste estudo, mas é parte importante dele, articulando-se a minha curiosidade de buscar informações que levem o mais próximo possível de Euzébio e sua família. Não é demais reiterar que minha “curiosidade

⁷Tanger aqui tem o sentido de “expulsar”.

⁸De acordo com o site *Human Library* (<http://humanlibrary.org/>), o termo surge em 2000 na Dinamarca, pela ONG Stop The Violence. O conceito de “biblioteca humana” se baseia na ideia de que pessoas podem ser consideradas uma forma de biblioteca. Assim como uma biblioteca convencional, os livros são os portadores de conhecimento, histórias e experiências. Da mesma forma, na biblioteca humana, as pessoas são os “livros vivos” que compartilham suas próprias histórias de vida, conhecimentos e experiências pessoais com os outros.

⁹O mesmo que repreender.

epistemológica”¹⁰, se dá devido à dificuldade que percebo enquanto educador (e que mencionei na introdução deste trabalho), que grande parte dos profissionais da escola enfrentam desafios ao trabalhar a educação quilombola no ambiente escolar e, com isso, muitos estudantes entram e saem da escola sem conhecerem sua própria história.

Portanto, o registro de elementos da história da Comunidade do Buriti do Meio se revela enriquecedor para esta investigação. Deste modo, fez-se necessário lançar mão da pesquisa documental que, segundo Kripka, Scheller e Bonotto (2015):

propõe-se a produzir novos conhecimentos, criar novas formas de compreender os fenômenos e dar a conhecer a forma como estes têm sido desenvolvidos. Ela pode ser utilizada no ensino na perspectiva de que o investigador “mergulhe” no campo de estudo procurando captar o fenômeno a partir das perspectivas contidas nos documentos, contribuindo com a área na qual ele se insere, seja na área da educação, saúde, ciências exatas e biológicas ou humanas (Kripka; Scheller; Bonotto, 2015, p. 244).

Ainda conforme as autoras, “a pesquisa documental é aquela em que os dados obtidos são estritamente provenientes de documentos, com o objetivo de extrair informações neles contidas, a fim de compreender um fenômeno” (Kripka; Scheller; Bonotto, 2015, p. 244). Neste caso, eu precisava de algum documento legal, algum registro em nome do próprio Euzébio ou da Dona Manoela, para ter uma ideia aproximada de quando ele comprou as terras de Buriti do Meio, o tamanho do território e qualquer informação que fizesse referência a sua família.

A pesquisadora Susi Karla Almeida Santos (2013), em sua dissertação de mestrado intitulada “‘A gente não tinha nenhum direito a nada’: representações sobre quilombos e remanescentes de quilombolas”, faz referência a um documento relacionado ao inventário das terras herdadas pelos filhos de Euzébio Gramacho, encontrado na ONG Preservar¹¹.

Achei que seria importante verificar este documento, deste modo, fiz contato via telefone com a presidente da ONG, no intuito de ter acesso ao inventário, assim como verificar se havia mais algum documento sobre a comunidade, mas infelizmente o local estava fechado para reformas, e a presidente informou que não podia permitir a entrada porque a ONG estava em situação precária, estando interditado pela defesa civil.

¹⁰Curiosidade necessária à produção de conhecimentos (Freire, 1996).

¹¹Núcleo de Pesquisas e Preservação do Patrimônio Cultural de São Francisco – PRESERVAR, tem sua sede e foro na cidade de São Francisco. Tem como objetivos apoiar e desenvolver ações para defesa, elevação e manutenção da qualidade de vida do ser humano, do patrimônio cultural do Município e do meio ambiente, através de práticas educativas e de cidadania, junto à sociedade civil.

Então procurei o cartório de Registro de Imóveis da Comarca de São Francisco com o mesmo objetivo, porém não encontrei nenhum documento específico em nome de Euzébio ou de sua esposa. Ao que parece, na época da compra, eles não conseguiram registrar as terras em cartório, o que de acordo com Lima (2019) pode ter relação com a Lei de Terras de 1850, que acabou com o sistema sesmarias e tornou a compra a única forma de adquirir terras, todavia, limitava essa possibilidade de aquisição do título de terra apenas a determinadas pessoas, excluindo desse direito algumas classes como indígenas, negros escravizados ou alforriados.

Esta restrição legislativa pode ter impedido o registro da terra na época, mas existe também a hipótese de que o próprio Euzébio não tenha se interessado em documentar a terra, tendo em vista que na comunidade existe um costume antigo de fazer transações comerciais e selar somente com o aperto de mão, essa transação é respeitada de ambos os lados, não havendo necessidade de um registro legal em cartório.

Em entrevista com o Sr. Joaquim (70 anos), ele reforça essa tese. Segundo ele, “antigamente a palavra das pessoas tinha muito valor moço, não era como hoje não, que tudo precisa de ser escrito no papel não, pra fechar um negócio só a palavra bastava”. De igual modo, em conversa com mais um dos bisnetos de Euzébio (Sr. Norindo, 83 anos), ele enfatiza que:

Antigamente, as pessoas *facilitava* demais com essas coisas de documento, não importavam muito com registro das coisas não moço, *procê* ter uma ideia até mesmo o nascimento das crianças quando *nascia*, eles *num* registrava, tinha uns que *ia* registrar depois que já tava adulto, tipo quando ia casar ou precisava pra fazer alguma coisa (Sr. Norindo, 83 anos).

Mesmo não encontrando documentos em nome dos fundadores, foi muito importante procurar o cartório, pois lá obtive duas certidões e analisei também o processo que foi encaminhado à Fundação Cultural Palmares em 2003, que solicitava o reconhecimento e certificação da Comunidade de Buriti do Meio como Remanescente de Quilombo.

Nele, contém cópias das certidões registradas no Cartório do 1º Ofício de São Francisco¹², quatro páginas do documento fazem referência ao processo de arrolamento e partilha dos bens dos saudosos Sr. Euzébio e Sra. Manoela, solicitado por um de seus filhos (Henrique Gonçalves Gramacho), por meio do seu advogado (Dr. Manoel Ferreira), com a data de 09/11/1927. Após o requerimento, o processo seguiu os trâmites legais e foi aprovado pelas partes, pelo juiz e pelo advogado.

¹²Atualmente Cartório de Registro de Imóveis da Comarca de São Francisco.

Além dos documentos citados, posteriormente tive acesso a cópia de um manuscrito, por meio de uma amiga que também fez sua tese de doutorado na comunidade, a mesma conseguiu com Susi (já citada acima), um documento denso de 36 páginas. Supostamente, o original deve estar na ONG Preservar.

Apesar da qualidade da cópia estar comprometida, algumas páginas são legíveis, assim pude notar que as certidões do cartório são idênticas a este documento, o que nos faz acreditar que foram descritas a partir dele. Segue abaixo um dos textos contidos em uma das certidões:

Certifico que revendo nesta secretaria da 1ª. Vara, o processo de arrolamento e partilha dos bens com que faleceram Euzébio Gonçalves Gramacho e Manoela Francisca de Barros, requerido por Henrique Gonçalves Gramacho, por seu advogado, Dr. Manoel Ferreira, em 09.11.1927, cujo processado correu os seus trâmites legais, dele consta a partilha entre outros, o pagamento do teor seguinte: 2º- Pagamento ao herdeiro HENRIQUE GONÇALVES GRAMACHO, filho dos “de cujus”, na importância de quarenta e *hum* mil réis - 41\$000. Haverá em uma parte de terras em comum na Fazenda “Burity do Meio”, com a área de trinta e *hum* alqueires e valor primitivo de quinze mil réis, havida por compra a Cypriano Pereira de Oliveira, que avaliaram a dez mil réis o alqueire e todos por trezentos e dez mil réis, somente *treis* (03) alqueires pela quantia de trinta mil réis, que sai à margem... 30\$000. Haverá na parte de terras na fazenda do Engenho de Santa Ritta, com uma casinha coberta de telhas com a área de dez alqueires, que avaliaram todas pela quantia de cem mil réis, somente um (1) alqueire e fração pela quantia de onde mil réis, que sai à margem ... (11\$000). Cheio. (Está a partilha datada de 02.06.1930, assinada pelo escrivão, Manoel Clemente de Sá, MM. Juiz, Dr. Estevão J. Pereira, pelo advogado das partes, Dr. Manoel Ferreira). Certifico, que aprovada a partilha, pelas partes, por seu advogado, preenchidas as demais exigências legais, foi a mesma julgada por sentença proferida pelo MM. Juiz de Direito desta comarca, então o Dr. João Alvares de Souza Coutinho, em 06.02.1931, que transitou em julgado sem interposição de recurso, estando a presente, em tudo conforme aos autos originais aos quais me reporto por fé. Dada e passada nessa cidade de São Francisco/MG, aos 12 de agosto de 1992. Eu Laércio Ney Dourado Cunha, Escrevente Judicial da 1a Vara, datilografei e por achá-la conforme, subscrevo o Escrevente, LAÉRCIO NEY DOURADO CUNHA. (Processo nº 01420.000382/2004-25, FCP, fl. 11)

O texto nos permite compreender que durante o processo foi realizada a partilha dos bens, incluindo terras na Fazenda “Burity do Meio” e outra parte na fazenda do Engenho de Santa Ritta, assim como descreve detalhes do tamanho da área, avaliações e pagamentos das mesmas. É importante ressaltar que o texto acima refere-se somente a parte da herança de um dos herdeiros (Henrique Gonçalves Gramacho).

No processo foi possível verificar também certidões referentes a herança de Ana Francisca de Barros, José Gonçalves Gramacho e João Gonçalves Gramacho, com áreas e valores diferentes do irmão Henrique. Já no inventário escrito à mão, além dos filhos de Euzébio, aparecem muitos outros herdeiros, tais como netos, bisnetos, genros, noras, etc. Vale comentar que a área de 31 alqueires que constam no inventário e nas certidões, se diverge do

que os moradores relatam, e não sabemos ao certo o motivo da redução no documento. Muitos moradores mais antigos referem-se a uma área total de mais de 300 alqueires.

É sabido que os limites das terras da comunidade foram alterados, segundo os moradores, alguns fazendeiros pediam um pedaço de terra emprestado para colocar gado, os moradores cediam e nunca mais recebiam de volta. De acordo com Sr. Inocêncio, antigamente não haviam cercas, a divisão de terras era marcada por torno, por córrego ou até mesmo por alguma árvore antiga. Sr. Joaquim e sua esposa Dona Lourdes reafirmam o relato anterior e acrescentam que antigamente não precisava de cercas, cada família tinha seu pedaço através das plantações, “onde um plantava, outro não metia a mão, era respeitado”. Sr. Norindo também confirma dizendo que “cada um plantava sua parte, onde fazia a casa, fazia seu quintal e ali era da pessoa, às vezes fazia cerca, às vezes não”.

As afirmações anteriores nos levam a pressupor que devido não haver cercas delimitando o território da comunidade, alguns fazendeiros utilizaram dessa brecha estratégica para encurralar os moradores da época, conforme relata Sr. Joaquim:

Que eu lembro... É que essa cerca, ela é passada até hoje aqui, até hoje tem cerca passada aqui *pertim*, que foi da fazenda de lá, que eles tomaram da estrada pra lá e ainda tem um resto até aqui *encostadim*. Ó, tem cerca deles aqui... Conheci uma parte dela maior, mas hoje ela já tá pequena porque um pedaço dela foi, tomaram assim como se fosse emprestado, a terra depois de emprestada, o... a cerca feito a pessoa já *num* tirô mais o arame¹³ (Seu Joaquim, 70 anos).

Na mesma direção, em entrevista com Rodrigo, ele menciona que:

e aqui pro lado aqui de cima [indicando o lado sul] foi pior ainda né, *foi* eles, o povo morando nas *casa* lá e eles *pediu* pra cercar ao redor da casa, diz que era pro gado num atentar o quintal deles né, assim diz que foi, aí quando foi depois, nos *outro dia* que era pra tirar a cerca, eles *fez* foi pôr eles pra fora né, *falou* que não, que a terra era deles né, aí agora depois *veio* trazendo o arame e só *num* passou por conta da estrada ali né, mas se não tinha posto mais pra cá... (Rodrigo, 33 anos).

Ainda acerca dos fundadores, não foi possível encontrar fontes que pudessem fornecer evidências concretas se Euzébio chegou à comunidade já acompanhado de sua esposa, Dona Manoela, ou se eles se conheceram após sua chegada ao território. Há relatos que sugerem sua chegada solteiro, somente junto de um parceiro identificado como Modesto, e que adquiriram as terras em conjunto.

Segundo algumas narrativas, Euzébio era negro e o Modesto “mais claro”, o primeiro ficou com parte das terras e o Modesto com a outra, sendo a parte deste último localizada a

¹³Trecho retirado do fascículo da cartografia social da Comunidade Quilombola Buriti do Meio, confeccionado em 2019, através do projeto “Conflitos Sociais e Desenvolvimento Sustentável no Brasil Central: Núcleo - Minas Gerais”, pela Universidade Estadual de Montes Claros - UNIMONTES, junto à população local.

partir da Fazenda Passagem Funda. Não há mais informações sobre o Modesto, e nem mesmo de Dona Manoela, os mais antigos têm informações somente de Euzébio. Contudo, há outras informações importantes, nas quais os moradores dão ciência que da união de Euzébio e Manoela sobrevieram oito filhos. A partir das entrevistas e a cópia do inventário analisado foi possível identificá-los, conforme tabela abaixo:

Quadro 1 - Os filhos e filhas de Euzébio e de Manoela

EUZÉBIO GONÇALVES GRAMACHO E MANOELA FRANCISCA DE BARROS	
Filhos	Filhas
Henrique Gonçalves Gramacho	Ana Francisca de Barros
João Gonçalves Gramacho	Martinha Francisca de Barros
José Gonçalves Gramacho	Joaquina Francisca de Barros
Pedro Gonçalves Gramacho	Benvenuta Francisca de Barros

Fonte: Autoria própria, (2024).

As pessoas entrevistadas tinham conhecimento apenas do primeiro nome dos filhos do casal, mas graças ao documento manuscrito da partilha de bens do casal foi possível identificar seus nomes completos, com exceção à Joaquina. No documento constava somente alguém do sexo masculino, identificado como Joaquim Francisco de Barros, sendo filho do “de cujos”.

Assim, ficou-se a dúvida no ar, era Joaquina ou Joaquim? Se o casal realmente teve uma filha com este nome, a quantidade dos filhos totalizava em nove. Entretanto, como o documento estava com baixa qualidade, não se descarta a possibilidade de que de fato o casal teve nove filhos e o nome Joaquina estaria em alguma parte do documento que não foi possível decifrar.

Outra curiosidade é o fato de todos os filhos homens terem o sobrenome “Gonçalves Gramacho”, e as mulheres o sobrenome “Francisca de Barros”. O que segundo Seu Inocêncio, significava que antigamente as famílias seguiam sempre o mesmo sobrenome, enquanto os homens herdavam o sobrenome do pai, as mulheres herdavam o sobrenome da mãe¹⁴, depois que as coisas foram mudando. Contudo, o Joaquim (somente ele) herdou o sobrenome da mãe, “Francisco de Barros” e seus filhos, independente do sexo, também herdaram este sobrenome.

Como já citado anteriormente, todas as famílias da comunidade estão associadas à Euzébio e Manoela, e a explicação para isso se dá ao fato de que mais de 90% dos netos do

¹⁴Foi possível constatar essa informação no inventário analisado.

casal terem casado ou amigado¹⁵ dentro da própria linhagem familiar, neste caso, primos com primos. Essa é uma das tradições perdura até os dias de hoje, o que fez da comunidade Quilombola de Buriti do Meio ser de um mesmo tronco familiar.

Rodrigo conta que “o pessoal de antigamente não gostava que o povo casava com pessoas de fora”, quando acontecia era contra a vontade da família. Além dessa assertiva, a entrevista com Sr. Arnado (74 anos) traz mais dois elementos que corrobora sobre os casamentos consanguíneos: o primeiro é que antigamente era mais difícil casar com pessoas de fora, porque as pessoas preferiam os conhecidos; o segundo é que alguns casamentos eram arranjados pelos pais, o que não dava direito aos filhos de escolher quem seria seu cônjuge, como podemos constatar no texto a seguir:

[...] *puquê* o povo *num* arrumava assim as *pessoa* mais de longe, *pu* certo que *ês* já ia tudo aí *cunhecenu duns* ao outro, assim *sabenu* que era da merma família, aí quando pensava que não... inclusive era sim os casamentos, os pais de *primero inda* lembro, *os home ia trabaiá* fora, *trabaiá* na roça assim e tudo, sobre esse *negoçu*, que hoje em dia tá *deferençanu* tudo, é... é fulano é e com a moça ou o rapaz, eu combinei com *cumpade* fulano *ducê* casar com fulana, os pais que ajeitava (Sr. Arnado, 74 anos).

Por esses e outros motivos a população da comunidade é uma grande família de parentes, somente os filhos de Euzébio casaram com pessoas de comunidades vizinhas. A partir dos netos, seus descendentes foram casando entre primos, inicialmente primos carnais¹⁶ e ao longo do tempo, entre primos mais distantes. Deste modo, foram formando novas famílias ligadas por laços consanguíneos, de maneira que atualmente existem na comunidade mais de 250 famílias, com uma população de aproximadamente 2.000 habitantes.

Desde os primórdios esse tipo de casamento era uma prática comum da comunidade, contudo, era algo que não estava em concordância com a doutrina da igreja católica, religião primitiva da comunidade, por isso ficou impedido por algum tempo. Segundo D. Aninha (67 anos), inicialmente a comunidade não tinha religião específica, entretanto já conheciam práticas condizentes com a igreja católica, conforme o relato a seguir:

Aqui nós *num tinha* religião nenhuma aqui. Nenhuma, nenhuma mermo, a religião que a gente tinha era só mesmo as rezas... da semana santa... As rezas *vêi* dos avôs da gente né, dos pais dos avôs, que *num tinha* leitura nenhuma, mas *ês* rezavam, é *dipois* que a gente aprendeu, que gente *opiçuiu* a bíblia, tem *muntcha* coisa, cântico

¹⁵O termo sempre foi usado na comunidade e refere-se à união estável. Segundo informações contidas no site <https://www.jusbrasil.com.br>, é uma forma de convivência entre duas pessoas, sendo configurada pela convivência pública, contínua e duradoura, com o objetivo de constituir família. Além disso, a união estável é reconhecida legalmente no Brasil como uma entidade familiar e possui distintos diversos direitos e deveres, assim como o casamento.

¹⁶Termo usado na comunidade para referir a “primo de primeiro grau”.

que *ês* cantavam que tá na bíblia e eu *num* sei como que *ês* aprendeu, mas certo de quê que tem muitos cânticos que *ês* cantavam que tá, da morte de Jesus *mermo*, da ressurreição, tudo *quês* cantavam, aqueles cânticos Bendito, mas *num* sabia nada, mais é coisa que a gente fica *pur* entender *cumé* (D. Aninha, 67 anos).

Ela acrescenta que a religião católica ganhou força depois que um padre conhecido como Vicente¹⁷, chegou à São Francisco (vindo da Alemanha) e fundou a Comunidade Eclesial de Base. Após ter contato com a religião, os moradores iniciaram alguns cultos que eram realizados debaixo das árvores. Em Luislândia, participavam das missas. Posteriormente, passaram a participar dos cultos no Retiro de Santa Cruz, uma comunidade vizinha, pois lá iniciaram-se os primeiros encontros, conforme o relato abaixo:

A religião católica daqui surgiu de lá do retiro de Santa Cruz, foi a primeira comunidade que surgiu lá no Retiro de Santa Cruz, com uma *muié* chamada Joana, Joana de Cassiano né, uns *chamava* de Joana do Retiro né, ela era uma moça que nem enxergava, mas era muito religiosa, enxergava através da fé né, ela tinha uma capelinha na casa dela, cheinha de santinha. Aí depois que o Padre Vicente chegou por aqui na região, chegou em São Francisco né, aí com essa vinda dele de Alemanha, que ele chegou, ele ficou sabendo, aí ele encontrou ela e fundou essa equipe lá, ela, junto com as *fia* de Maria de Mauro, *foi* as primeiras (D. Aninha, 67 anos).

Na entrevista com Dona Aninha, ficou claro que os casamentos entre primos não eram vetados por ninguém, contudo, ao ter contato com a religião católica as coisas tomaram outros rumos. A chegada da religião católica trouxe um novo ensinamento, a proibição dos casamentos consanguíneos.

Segundo Bogaciovas (2023), essa proibição vai de encontro a Concílio de Trento (1545-1563) que ratificou uma antiga determinação da Igreja Católica, o assunto é abordado inclusive na bíblia, que procurava impedir casamentos entre parentes dentro do quarto grau de consanguinidade, com o objetivo de reduzir o nascimento de crianças com problemas atualmente genéticos.

Sendo assim, para se casar havia um impedimento consanguíneo, regulado pelo Direito Canônico, portanto, era necessário obter uma dispensa do Papa, que geralmente autorizava os bispos a concederem dispensas em casos de parentesco mais distantes, enquanto os casos de parentesco mais próximos e complexos eram reservados ao Papa, podendo até mesmo ter envolvimento de razões de Estado.

¹⁷De acordo com registros de informações sobre São Francisco, Vicente Euteneuer era um padre de ascendência alemã que chegou à São Francisco em 1965 e atuou como pároco local por 43 anos. Durante esse período, ele realizou muitos trabalhos pastorais e assistenciais, além de liderar a construção de igrejas em todo município, inclusive em áreas rurais, como Buriti do Meio.

É exatamente dentro dessa abordagem que Dona Aninha relata que ouvia dos líderes religiosos da época. Segundo ela:

É porque era parente, primo com primo, aí *ês* falava que se casasse primo com primo, nascia muitos *filho besta*, *era* os filhos que *nascia ficava besta*, mudo, éee *dificiente* né. Aí surgiu um... uma lei que *pudia* casar assim, pagava ali *pa*, pagava uma dispensa, *cunversava* com o padre *diritim*, aí gente dava aquele, pagava aquela dispensa ali, tipo uma dispensa né, dava um dinheiro e pagava e aí o padre éee mandava pro, pro papa né, *pu* certo, aí vinha, dispensava aquele, aquela parentagem, ficava tipo como se tivesse dispensado, aí *pudia* casar. E aí, depois dessa dispensa podia casar e se não falasse com o padre, *ês* falava se não falasse, que tinha problema. Aí sendo que falasse, se falasse, *aquês* que *iscundia* dava problema mesmo, agora *aquês* que falava, o padre *perduava*, tipo uma confissão né, perdoava aquele problema, aí *pudia* casar (D. Aninha, 67 anos).

Portanto, este impedimento era solucionado através da “Dispensa de impedimento de consanguinidade” e quem pagasse a dispensa estaria livre para casar, com o tempo, acabou essa determinação da igreja. Quanto ao nome da comunidade, até hoje muitos tem curiosidade de saber a origem, contudo, os moradores não têm informações concretas sobre sua origem.

Há quem diga que o nome se deu pois em suas laterais existem duas comunidades rurais que trazem em seu nome a palavra Buriti, sendo: Buritizinho do Morro, de um lado; e Buriti Grande, do outro. Como nossa comunidade ficava no meio destas, a chamaram de “Buriti do Meio”.

Outros dizem que antigamente haviam 3 pés de Buritis (uma espécie de palmeira de origem amazônica) e debaixo da palmeira do meio havia um poço de água muito importante, onde os moradores se abasteciam para as diversas necessidades diárias, e toda vez que alguém saía para pegar água e perguntavam onde iria, a pessoa respondia lá no poço do Buriti no Meio, e isso deu origem ao nome da comunidade.

Quando mais novo cheguei a conhecer dois pés desta palmeira em uma área brejosa, porém com o tempo se secaram e hoje já não se encontra nenhum “Pé de Buriti” na comunidade. Ao analisar alguns documentos, fica evidente que Euzébio já comprou a fazenda com esse nome. Portanto, dificulta entendermos assertivamente sua origem.

2.2 A dura realidade e a luta por direitos: sobre a organização e certificação da Comunidade

Até 1993, a comunidade Buriti do Meio não contava com uma estrutura organizacional formal, como uma associação. De acordo o Sr. Claudionor (50 anos), a comunidade já fazia algumas reuniões antes de ser regularizada em 1994, afirmação

confirmada pelo Sr. Paulo (60 anos), de acordo com ele, as reuniões coletivas iniciaram por volta de 1985.

Inicialmente, os moradores reuniam-se nas casas dos presidentes, sendo citada pelo menos três casas que acolheram as reuniões naquela época: a casa do Sr. Antônio Alves; a casa do Sr. Zé de Jovito (*in memoriam*); e a casa do Sr. Nicolau (*in memoriam*), sendo que o início se deu na casa do Sr. Antônio Alves em 1985.

Em entrevista com Sr. Antônio (60 anos), ele relata que os propulsores dessa primeira associação foram ele e o Sr. Cecílio (hoje já falecido), e que foram orientados por uma mulher identificada como Maria Angélica, a fundar essa associação. Ele não soube informar qual entidade Angélica representava, mas conta que ela ajudava muito eles em busca de melhorias para a comunidade. Uma das benfeitorias da época foi a construção de um poço amazonas¹⁸ e uma grande barragem, ambos para atender a comunidade, através de um programa chamado Planoroeste II¹⁹.

Na associação, o Sr. Antônio era o presidente, mas ressalta o nome de duas pessoas de um distrito vizinho que ao ficarem sabendo do funcionamento da associação e que tinham bastante sócios, os procurou oferecendo ajuda e eles aceitaram porque não eram letrados. Entretanto, houve divergências (por questões financeiras) entre ele e essas duas pessoas externas, que pediram para mudar o local das reuniões. Desta maneira, sendo transferidas para casa do Sr. Zé de Jovito, porém os cargos de presidente e tesoureiro, continuaram sendo essas duas pessoas externas.

As reuniões aconteciam mensalmente, debaixo de um “pé de pau D’ólio”, no entanto, os moradores relatam que foram enganados, pois acreditavam que realmente existia uma associação formal e contribuía mensalmente, mas desconfiavam, tendo em vista que as reuniões não tinham quase nenhuma pauta e na maioria das vezes eles vinham para pegar as mensalidades e retornavam. Neste ínterim, perceberam que era uma farsa e que os dirigentes estavam recolhendo o dinheiro para uso próprio, inclusive não conseguiram nenhum benefício para a comunidade.

¹⁸De acordo o ABC da Agricultura Familiar elaborado pela Embrapa, o poço amazonas é bastante usado no Sertão, também chamado de cacimbão, é um poço arredondado de 4 até 10 metros de fundura e mais ou menos 3 metros de largura. Precisa ser coberto com uma tampa de madeira, de zinco ou mesmo de concreto. No caso do poço da comunidade, ele foi feito todo de concreto, tanto a estrutura como a tampa.

¹⁹O II Plano Mineiro de Desenvolvimento Econômico e Social (II PMDES-1976/79), ao enfatizar a necessidade de correção dos desequilíbrios econômico-sociais a nível regional como um de seus principais objetivos, preconizar a concentração de programas e projetos do setor público em áreas carentes, visando a sua integração ao processo de desenvolvimento do Estado e do País.

Posteriormente, elegeram o proprietário da casa [o Sr. Zé] para presidente e as reuniões permaneceram nessa casa por alguns anos. Após seu mandato, Dona Eva (primeira professora da comunidade) assumiu o cargo. Finalizando o mandato dela, as reuniões passaram a ocorrer na casa do Sr. Nicolau, debaixo de um “pé de manga”, sendo ele o presidente. Segundo o Sr. Paulo, os assentos nestes lugares eram bancos de madeira e algumas tábuas colocadas em cima de adobes, alguns ficavam em pé.

Em 1994 essa realidade começou a mudar, pois a Associação Comunitária de Buriti do Meio foi estabelecida, agora formalmente, conforme as Leis. Segundo relatos de Dona Neves, a iniciativa de uma associação formal foi reforçada com orientações provenientes de alguns órgãos do município, como a EMATER, que destacavam a importância da formação de uma associação legalizada.

Sr. Claudionor ressalta que Antônio Raposo, então presidente da Associação da Comunidade de Ribeirão, também teve um papel crucial nesta empreitada, orientando a regularizarem a associação para que a comunidade pudesse ter acesso às melhorias e benefícios. É importante ressaltar também a parceria da escola local, cedendo o espaço para a reunião.

Analisando a ata de fundação (cedida pelos representantes da associação) é possível identificar o envolvimento de órgãos do município, assim como associações vizinhas, participando da reunião de fundação da associação que aconteceu numa sexta-feira às 16h, no salão da escola.

Esteve presente na reunião o Sr. Luiz Grandra (representando a EMATER), o Sr. José Alberto (representando a Prefeitura), o Sr. Ricardo César (representando a Associação Comunitária de Caiçara), o Senhor Antônio Raposo (representando a Associação Comunitária de Ribeirão), e a Sra. Ildeth Aparecida (representando a Associação Comunitária de Lapa do Espírito Santo), na época ela ocupava também o cargo de diretora da Escola do Buriti do Meio.

A pauta da reunião foi extensa e todos os visitantes tiveram falas, ressaltando a importância daquele momento. Foi apresentado, lido e discutido o estatuto, que continha direitos, deveres e obrigações dos dirigentes e associados, que por sua vez, foi aprovado pelos participantes. Passaram então para a constituição da diretoria e conselho fiscal, sendo apresentada chapa única, tendo como presidente o Sr. Nicolau Gonçalves de Oliveira, tesoureiro o Sr. Cecílio Pereira Santos e secretária a Sra. Maria Roma Gonçalves de Oliveira.

A partir da fundação dessa associação tem havido uma melhoria contínua, pois as políticas públicas vão chegando por intermédio dela. A primeira delas, considerada uma das mais importantes para a comunidade foi a chegada da energia elétrica, uma vez que nenhuma família possuía energia elétrica em casa, deste modo, utilizavam a iluminação através de candeia²⁰ ou vela.

A associação organizou toda documentação com ajuda de outras pessoas externas e em parceria com a prefeitura. Assim sendo, fez-se o requerimento da energia e fez-se necessário várias idas e vindas à São Francisco para organizar toda a papelada, até que em 1996, a tão sonhada energia elétrica chega à comunidade, atendendo a maioria das famílias. As famílias não atendidas com energia elétrica foram sendo contempladas com o passar dos meses. Na época, eu estava com seis anos de idade e lembro-me da alegria unânime das famílias, ao ligar o apagador e toda casa ficar iluminada, muitos gritos de alegria soou por toda comunidade.

Conforme Sr. Claudionor expõe, poucos anos depois, por volta de 2000/2001, a associação através de seu presidente Paulo, solicitou do SEBRAE um curso de aperfeiçoamento em artesanato, uma vez que o artesanato era o carro chefe da economia da comunidade, portanto, identificaram que seria importante aperfeiçoar o trabalho de fabricação para o aprimoramento das peças.

Essa solicitação foi atendida em 2003, e a pessoa que veio ministrar o curso (identificada como Hebbe), notou que a comunidade era diferente, pois todas as pessoas eram negras. Foi então que ela comentou que provavelmente aqui seria uma Comunidade Quilombola, nome até então desconhecido pela comunidade. Ela explicou o que seria uma comunidade quilombola e a importância da autodefinição da comunidade, propondo o envio de uma carta à Fundação Cultural Palmares, sendo escrita ali mesmo, junto aos cursistas.

É relevante destacar que no mesmo ano, de acordo com o Sr. Claudionor e outros moradores da comunidade, a INTER TV estava produzindo uma série de reportagens com o intuito de evidenciar as condições de vida das comunidades carentes do Norte de Minas. Um dos enfoques foi a comunidade de Buriti do Meio, que foi apresentada pela primeira vez na mídia televisiva, como uma área desfavorecida, isolada e enfrentando dificuldades significativas de sobrevivência, incluindo a falta de acesso a recursos básicos como água potável, saneamento, etc.

²⁰Consistia em um recipiente pequeno de ferro que continha óleo ou outra substância inflamável, como sebo, azeite de mamona e um pavio de algodão que era mergulhado nesse líquido. Quando o pavio era aceso, produzia uma chama que fornecia luz.

A reportagem também destacou as atividades artesanais da comunidade, especialmente aquelas feitas a partir do barro, realizadas principalmente por mulheres. Com a exposição dessa matéria, a comunidade ganhou visibilidade, chamando atenção de algumas autoridades locais e nacionais. Podemos considerar que as reportagens conseguiram transmitir aos telespectadores a complexidade da situação da região, ressaltando a dualidade entre diferença e desigualdade (Santos, 2013).

Nos autos do processo (para fins de reconhecimento pela FCP) é possível verificar a carta escrita à mão, de uma página e meia, datada e assinada pelos membros em 19/11/2023. Nela, a comunidade deixa claro que reconhece sua identidade como povo quilombola e requer o reconhecimento e certificação pela Fundação Cultural Palmares. José Alencar (então vice-presidente da república) teve acesso a essa carta, iniciando importantes articulações com os órgãos do governo.

Os moradores da comunidade se referem a uma mulher por nome de Olga Beatriz, que foi muito importante para que o processo de reconhecimento e certificação da comunidade acontecesse. Consegui contactá-la por telefone e ela me relatou que após José Alencar ter conhecimento da comunidade, ele enviou um ofício dirigido à Luiz de Paula que na época trabalhava na COTEMINAS - Montes Claros.

O texto do ofício é sobre Buriti do Meio e relata que a comunidade poderia ser quilombola. Luiz de Paula era amigo do pai de Olga Beatriz, então comunica a ele sobre o Ofício e que precisa de mais informações sobre a comunidade, foi então que ela assumiu a responsabilidade de fazer essa interlocução entre a comunidade e Governo Federal. Olga interessou-se pelo assunto porque já tinha ouvido muitas vezes seu pai falar das precárias condições da comunidade.

Ela conta que veio em uma reunião da associação que aconteceu debaixo de um “pé de árvore”, na qual os moradores relataram diversas questões das dificuldades vivenciadas pela comunidade, como a falta de água, saneamento básico, escola que contemplasse todos os níveis de ensino, dentre outras. Na ocasião, ela expôs que tudo isso poderia melhorar, que naquele momento a primeira coisa a fazer era buscar a certificação da comunidade como Quilombola.

A partir dessa reunião com a comunidade foi enviado um ofício para Luiz de Paula, que encaminhou ao vice-presidente da república. Assim, foi agendada uma reunião do vice-presidente com a Fundação Cultural Palmares, e a partir disso, iniciaram os trabalhos para a certificação. No rol de documentos do Processo de Reconhecimento da Fundação Cultural

Palmares, tem um ofício de nº 238 de junho de 2004, da Diretoria de Proteção do Patrimônio Afro-Brasileiro para CGI, solicitando a abertura do processo para reconhecimento da Comunidade Remanescente de Quilombo de Buriti do Meio.

Em agosto de 2005, o presidente Claudionor recebeu outro ofício da DPA/FCP, agora já encaminhando a Certidão de Auto Reconhecimento da Comunidade Quilombola Buriti do Meio, informando que a mesma foi publicada no DOU (Diário Oficial da União) em 10 de dezembro de 2004, através da portaria nº 35 de 06 de dezembro de 2004.

Tanto a carta como a repercussão da matéria na televisão foram pontos cruciais para que pudesse acontecer a certificação da comunidade. Essa certificação tem um simbolismo muito potente, pois a partir daí muita coisa muda na comunidade. Como nas reuniões para discutir sobre a certificação também foram apresentadas dificuldades com recursos hídricos e saneamento básico, no mesmo ano, o vice-presidente e a Prefeitura Municipal de São Francisco fizeram requerimento aos órgãos competentes sobre o sistema de abastecimento de água e melhorias sanitárias domiciliares.

Segundo Claudionor, a FCP contratou um pesquisador do Instituto Fala Negra²¹ para visitar a comunidade e fazer um relatório da real situação. Através de pesquisas sobre o Instituto e análise dos documentos do processo de reconhecimento da comunidade, pude identificar que se tratava de um convênio da Fundação Cultural Palmares com Instituto de Defesa da Cultura Negra e Afrodescendente “Fala Negra”, para realizar o Cadastramento Sócio-Econômico-Cultural de 86 (oitenta e seis) comunidades remanescentes dos quilombos do Estado de Minas Gerais, no período de março a dezembro/2004.

Foi preenchido um formulário extenso com informações gerais da comunidade, dos quais tinham questões sobre diversas situações socioculturais, como saúde, educação, alimentação, direitos dos cidadãos, dentre outras. Ao finalizar, o pesquisador identificado como Eurípedes faz um relatório, expondo a realidade crítica em que a comunidade vivia.

Eu Eurípedes Severo de Araújo – Pesquisador do Instituto Fala Negra, estive em companhia do Sr. Antônio Raposo, na comunidade Buriti do Meio nos dias 30/06 e 01/07/2004, onde fui muito bem recebido pela aquela comunidade, chegando lá até foguetes foram soltos. Andando pela comunidade de moto ou a pé por dificuldades de acesso, me deparei com uma situação muito crítica que é a falta de água; e algumas pessoas passando fome, eu particularmente fiquei muito triste, principalmente pelas crianças que na maioria das famílias não tem água nem para o banho, a água das cacimbas é uma sujeita e a falta de higiene é total a céu aberto, a maioria das famílias pega água para o consumo noombo de um jegue, porque a

²¹O Instituto Fala Negra Defesa da Cultura Negra e Afro-Descendentes, criada desde 2001 com objetivos de defender, promover e apoiar as manifestações culturais negras; Apoio e defesa pelos territórios das Comunidades Quilombolas de Paracatu-MG.

maioria mora muito distante das cacimbas; visitei uma família onde na casa tem uma cisterna, mas a água que sai é com muito barro, tem que esperar o barro assentar para que possa ser consumida; as famílias também buscam água na cabeça porque o jegue não dá conta de abastecer toda comunidade. (Eurípedes Severo de Araújo, pesquisador). (Processo nº 01420.000382/2004-25, FCP, fl. 14)

O trecho descrito pelo pesquisador deixa claro a precariedade da comunidade na época. O que infelizmente era a realidade, inclusive ao reescrever este trecho, me deu um nó na garganta, ao relembrar este tempo de tantas dificuldades que passávamos. Na época, eu tinha 13 anos e me lembro bem que não tínhamos acesso a quase nada, nem mesmo aos direitos básicos que todo cidadão precisa para viver com dignidade. A foto a seguir retrata como era nosso acesso à água.

Figura 3 - Água na Comunidade



Fonte: Processo nº 01420.000382/2004-25, FCP, 2004 fl. 31.

Na imagem acima podemos tirar várias informações, a identificação de um dos poços, a situação peculiar da água que usávamos para consumo e um jegue arreado com cangaia²². Para transportar a água até as residências eram reutilizados galões plásticos de 20l vazios, pois eram usados para guardar óleo de motor, tanto de caminhão como de ônibus. Para a reutilização, colocava-se milho e sabão dentro dos galões, sacodia-se bastante até não sobrar

²²Cangaia, nome utilizado na comunidade para referir-se a um utensílio feito de madeira e que se encaixa ao lombo de um animal como burro, cavalo, jegue etc. É necessário usar alguma proteção, geralmente algum forro grosso como uma coberta velha para não ferir o animal. Nela, pode prender diversos carregamentos, no nosso caso era utilizada para transportar água.

resquícios de óleo. Alguns utilizavam também cinza ou borra de café para acabar com o cheiro.

Quando estava limpo, amarrava-se uma corda na alça dos galões e pendurava nos dois lados da cangaia. Para encher os galões eram reutilizadas latas de óleo de soja, também era feito um funil de garrafa pet para ficar na boca do galão, a fim de evitar o desperdício de água. Existia em torno de 8 a 10 poços como este na comunidade, alguns de fácil acesso e outros mais difíceis, conforme podemos verificar na imagem adiante.

Figura 4 - Poço de difícil acesso



Fonte: Processo nº 01420.000382/2004-25, FCP, 2004 fl. 32.

Na imagem acima, podemos visualizar o “Poço de Anezim”. Um dos poços mais difíceis e disputados, por ter água doce. Para pegar água era preciso descer por uma escada, portando um recipiente aberto (para encher e subir com ele cheio). Para achar água limpa era preciso acordar por volta de 4h da manhã, pois conforme ia-se retirando água, esta ia sujando, deste modo, os que chegavam por último encontravam uma água com muito barro.

Neste período já existia o poço Amazonas, conforme já citado anteriormente, o mesmo próximo ao poço de Anezim, bem como uma caixa de 10.000 litros e um chafariz, onde os moradores também pegavam água. Entretanto, somente seria possível utilizar o poço, ligando o motor à diesel e se tivesse água suficiente para subir até a caixa que fica em ponto um pouco mais alto, logo, raramente acontecia. Consequentemente, os moradores ficavam vários dias

esperando “juntar” água. Essa água era utilizada para consumo próprio, bem como a água das cacimbas.

Para lavar roupa, os moradores se deslocavam até a barragem citada anteriormente, sendo muito distante para a maioria, pois levava em torno de 3 quilômetros. Deste modo, as mulheres saíam cedo (por volta das 5 horas da manhã) e levavam roupas sujas em uma bacia que ia na cabeça, e em baldes ou latas de tinta que eram reaproveitados, que iam nos braços ou nas mãos. Ao lavar as roupas, elas estendiam sobre os galhos das árvores para secar, assim as árvores pequenas em volta da barragem ficavam todas cheias de roupas. Quando não dava tempo para secar todas, a carga voltava ainda mais pesada, devido as roupas molhadas.

Essa dificuldade com água também gerava problemas em relação ao uso do banheiro, pois tomar banho era possível somente dentro de casa, utilizando uma bacia como suporte, ou escondido no meio do mato. Para fazer as necessidades fisiológicas, sempre era necessário ir ao meio do mato, algo que era muito constrangedor nas épocas de estação mais seca, posto que as árvores ficavam sem folhas.

Claudionor acrescenta que no levantamento feito por Eurípedes, as solicitações da associação em parceria com a prefeitura, assim como os pedidos feitos por José Alencar, culminaram na visita de alguns representantes da Funasa, a fim de reafirmar a vulnerabilidade das famílias. Portanto, iniciou-se os trabalhos para solucionar o problema de saneamento básico e em 2004/2005 houve a perfuração do poço artesiano e canalização de água potável para todas as famílias, concomitante a construção de 105 banheiros nas casas, com recursos da FUNASA. A comunidade considera que a certificação pela FCP foi o ponto de partida para a chegada de muitas políticas públicas para essa população tão sofrida ao longo dos anos.

Pouco depois, a comunidade recebeu um representante da UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) que visitou a comunidade, este sabendo de um Edital aberto da FBB, acionou o INF (Instituto Novas Fronteiras) para pleitear. Assim, em 2006 a comunidade é beneficiada com o projeto “Organizando a Produção e a Comercialização da Arte Quilombola de Buriti do Meio”, onde foi construído quatro Galpões, sendo três para fabricação das peças artesanais em argila e 1 (um) para armazenar as peças para comercialização; além disso, recebeu dois micros tratores (para transporte da argila e das peças dos galpões de produção ao galpão central) e 1 (um) caminhão Ford F350 Bau. Dentro do mesmo projeto foi oferecido também algumas oficinas como aperfeiçoamento de Peças, associativismo e cooperativismo, entre outras.

Esse representante da Unesco comunica sobre o programa Telecentro²³, no qual a associação já havia solicitado, sendo contemplada em 2006 pela Fundação Banco do Brasil com 5 computadores recondicionados, que posteriormente foram trocados por computadores melhores e ampliados para 10. Num primeiro momento o telecentro oferecia somente o curso off-line, utilizando software livre Linux, mas em menos de 1 ano, a internet chegou pelo Programa GESAC, então o uso foi disponibilizado para além do curso. Esse acontecido foi um grande avanço para a comunidade, que passou a ter acesso à inclusão digital.

Quando o telecentro chegou na comunidade, eu era o único com curso de informática, pois havia feito em Vila do Morro, portanto, fui convidado em 2006 para participar de uma capacitação de Monitores de Telecentros Comunitários de Inclusão Digital, promovido pelo Programa de Inclusão Digital do Banco do Brasil em Minas Gerais.

Assim que o telecentro foi inaugurado, comecei a trabalhar por 5 anos voluntariamente ministrando o curso de informática, contendo os módulos: Linux Básico, Digitação, Editor de Textos, Planilha eletrônica e Internet. Os alunos pagavam R\$5,00 mensais, somente para manutenção do espaço e da energia. Em 2011 fui contratado pela prefeitura, perdurando até 2014 em trabalho remunerado.

Figura 5 - Curso de informática



Fonte: Autoria própria, 2013.

²³O telecentro é um espaço de acesso público e gratuito, com computadores e internet, disponíveis para diversos usos. O objetivo é garantir a inserção da informação na sociedade, promovendo o desenvolvimento social e criando oportunidades de inclusão digital aos cidadãos. O espaço também oferece cursos de informática nas modalidades on-line e off-line.

Com isso, é relevante destacar também o importante papel da associação na busca de melhorias para a comunidade. As suas reuniões que aconteciam debaixo das árvores foram transformadas em 2005, ano em que foi feita uma vaquinha para construir um espaço mais adequado, bem como um ponto de apoio à saúde, que de acordo o Agente Comunitário de Saúde Geraldo Silva (44 anos) passou a funcionar em 2008, vinculado ao PSF Lapa do Espírito Santo, com atendimento médico 2 vezes por semana. Este mesmo espaço foi dividido com o telecentro, onde no salão maior funcionava o telecentro e o atendimento médico em um quarto ao lado.

Na imagem a seguir podemos visualizar (da esquerda para a direita) o espaço onde funcionava o ponto de apoio da saúde junto com o telecentro, o salão da associação (ambos construído em regime de mutirão pelos moradores), e abaixo o centro de armazenamento e comercialização de artesanato, construído através do INFC.

Como o escoamento da produção foi pouco, atualmente o salão da associação encontra-se alugado para prefeitura, sendo onde estudam as crianças do Ensino Infantil CEMEI Tia Rusa, enquanto o centro de armazenamento e comercialização de artesanato passou a ser o Centro Comunitário, sendo onde acontecem as reuniões da associação, oficinas no projeto Quilombo dos Direitos e outros eventos da comunidade.

Figura 6 - Espaços da Comunidade



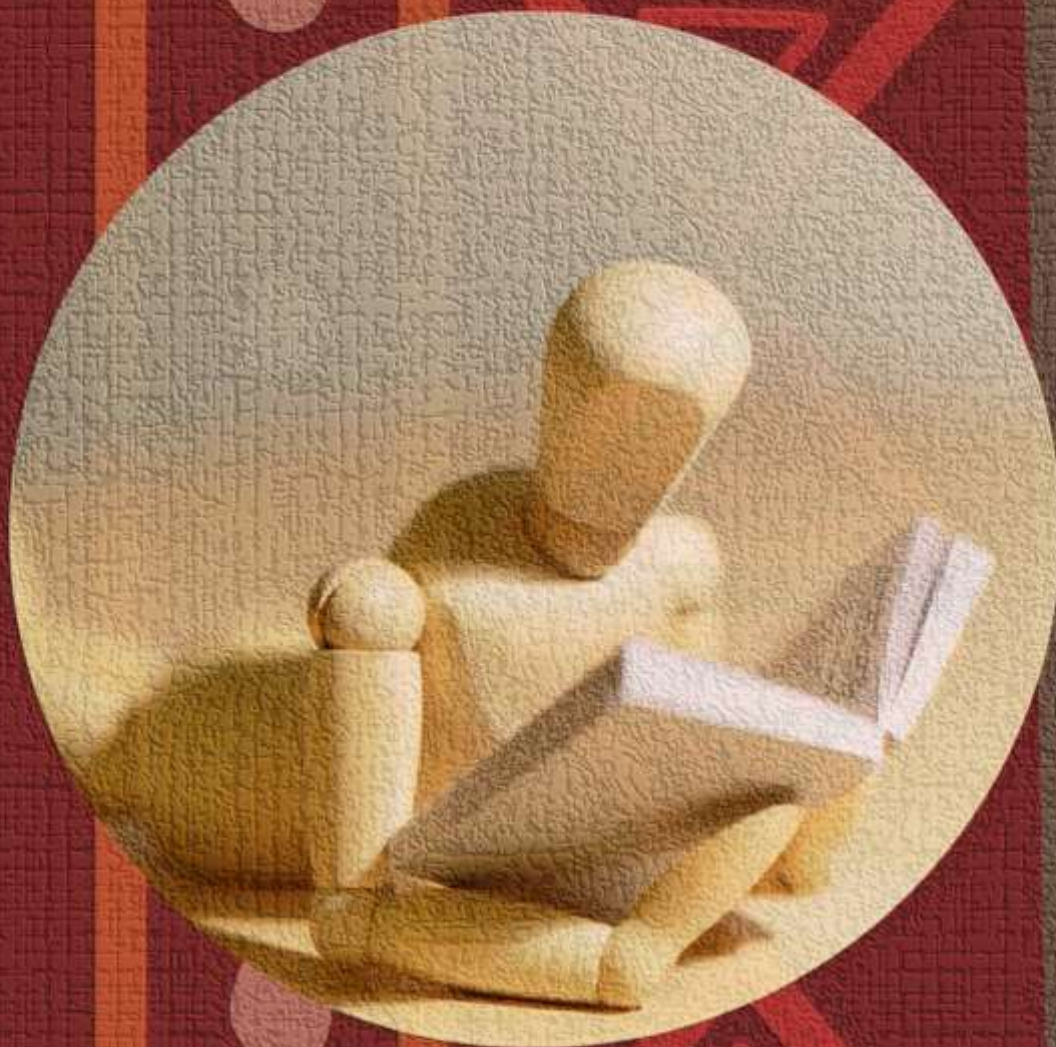
Fonte: Autoria própria, 2023

Em 2014, a comunidade recebeu a visita da Cáritas Diocesana de Januária junto à Cáritas Brasileira Regional MG, com a proposta de implementação de um projeto de desenvolvimento comunitário, com ênfase nos direitos das crianças e adolescentes. Com a aceitação da comunidade, iniciou-se a construção do projeto, e eu pude acompanhar e ajudar em sua elaboração, contribuindo com informações sobre a comunidade.

O projeto tinha como objetivo possibilitar às crianças, adolescentes, jovens e suas famílias, a reflexão sobre suas realidades, para que assim tivessem alternativas criativas de desenvolvimento para suas vidas e para a comunidade, através da arte, da cultura e da cidadania. Este projeto foi aprovado em 2015 pela KNH, e eu fui contratado pela Cáritas para atuar como educador social. O Projeto recebeu o nome de “Quilombo dos Direitos”, e foi também um grande propulsor de melhorias na comunidade.

No conjunto de lutas e busca de melhorias para a comunidade, a pauta da educação não nos escapou. O direito à educação e à uma educação escolar diferenciada me trouxe até essa pesquisa, impulsionando-me a examinar a Educação Quilombola no Brasil e a organização escolar na Comunidade Quilombola Buriti do Meio, com maior rigor teórico/prático. Questões essas que trato nos capítulos seguintes.

CAPÍTULO 2 - EDUCAÇÃO ESCOLAR OUILOMBOLA NO BRASIL



3 CAPÍTULO 2 - EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA NO BRASIL

Discutir as especificidades da Educação Escolar Quilombola, as legislações que a instituem e os desafios relacionados a sua implementação no Brasil é o propósito deste capítulo. Para cumprir tal propósito foi realizado um estudo bibliográfico e análise documental. O capítulo encontra-se organizado em duas partes: a primeira parte trata das especificidades e dos fundamentos legais da Educação Escolar Quilombola; a segunda parte se dirige à discussão dos desafios para a implementação da Educação Escolar Quilombola no Brasil.

3.1 A educação escolar quilombola: especificidades e fundamentos legais

A educação é um direito social garantido por diversos documentos brasileiros, como a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em seu artigo 2º, e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em seu artigo 53. Os três artigos citados acima positivam o dever do Estado em fornecer educação de qualidade²⁴ a todos os cidadãos, conforme segue:

Artigo 205 da CF/88: A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1988).

Art. 2º da LDB/96: A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1996).

Artigo 53 do ECA: A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho (Brasil, 1990).

Pensada na perspectiva da qualidade socialmente referenciada, a educação tem vinculado ao seu desempenho uma função social transformadora, função essa que visa a construção de um mundo melhor para todos (Aranda; Lima, 2014). Ela possui uma tarefa clara: o crescimento de todos no processo educativo, diminuindo as claras diferenças existentes no meio escolar, sendo tal direito reconhecido também no Artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos.

²⁴Entendo que o conceito de qualidade assume diferentes significações e aqui parto da compreensão de qualidade socialmente referenciada, enquanto qualidade dirigida para o pleno desenvolvimento de todos os sujeitos, e voltada para a construção de uma sociedade mais justa e humana (Aranda e Lima, 2014; Almenara e Lima, 2017).

Proclama-se que a educação é direito de todos os indivíduos que da mesma necessitam, tendo uma contribuição para um espaço educacional democrático, justo e humano. Não é possível que se aceite que a educação escolar seja um privilégio de poucos, que possuam condições econômicas favoráveis, e que habitam em grandes centros, devendo ser acessíveis e adaptáveis às realidades regionais. Esse dever de respeito às identidades regionais é, inclusive, um dever previsto na LDB, em seu artigo 26:

Art. 26. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela (Brasil, 1996).

Existem diversas outras leis que garantem a “educação escolar de qualidade” que respeitam as diversidades de determinado grupo, como no artigo 78 da LDB (1996), que defende a educação indígena por meio de “[...] programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas [...]”, a Lei Nº 10.639/2003 que versa sobre a inclusão obrigatória da História e Cultura Afro-Brasileira no currículo escolar, e a Lei Nº 11.645/2008 que estabelece a inclusão no currículo da temática História Indígena. Essas legislações representam um avanço legal para a concretização das garantias constitucionais de acesso uma educação que respeite as diversidades.

No entanto, na realidade prática o quadro apresentado é muito diferente daquele previsto em lei. No Brasil, a ampliação do acesso à escola para as camadas populares aconteceu de forma tardia e, até os dias atuais, o país registra problemas de acesso à educação escolar (Oliveira, 2007). E não se trata apenas de acesso, mas de direito à uma educação de qualidade socialmente referenciada.

Em se tratando especificamente da educação quilombola, o direito à uma educação diferenciada, que respeite as especificidades dos povos quilombolas, embora já definido em lei, também não se encontra devidamente assegurado. A Educação Escolar Quilombola demanda abordagens pautadas nas características locais, o que dificilmente é colocado em prática, uma vez que os conteúdos ensinados nas escolas não são, via de regra, articulados à realidade vivida pelos estudantes (Nunes, 2006).

As escolas quilombolas operam com determinações legais que acabam por engessar os currículos, ocorrendo uma universalização exacerbada do conteúdo a ser transmitido no ambiente escolar, com projetos educacionais direcionados para atender a uma demanda do sistema produtivo, buscando aplicar um modelo único de educação em todo o país e distante daquilo que é realmente vivido pelas populações quilombolas.

Necessário assinalar que a Educação Escolar Quilombola é uma categoria da educação básica, da qual encontra-se respaldada no Parecer CNE/CP nº 03/2004 e na Resolução CNE/CP nº 01/2004, que instituem a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana nos currículos das escolas públicas e privadas da Educação Básica.

Posteriormente, foi assegurada nas Diretrizes Curriculares Gerais para a Educação Básica (Resolução CNE/CEB. nº 04/2010, de 13/07/2010, DOU de 14/07/2010), e regulamentada pelo Parecer CNE/CEB nº 16/12 (de 05/06/2012 e DOU de 20/11/2012), e pela Resolução CNE/CEB nº 08/2012 (de 20/11/2012 e DOU de 21/11/2012), assim como pelas demais orientações e resoluções do CNE voltadas para a educação nacional.

Entende-se por Educação Escolar Quilombola aquela que é oferecida para populações quilombolas e que se organiza em torno de uma pedagogia pautada na valorização das especificidades étnico-raciais e das vivências socioculturais dessas populações, ou seja, na oferta de atendimento educacional diferenciado. É desenvolvida em escolas localizadas em territórios quilombolas e em escolas que atendem estudantes originários de comunidades quilombolas, sendo reconhecida como uma modalidade de ensino a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica que data de 2010 (Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010). É baseada na coletividade, memória, tradição, costumes, crenças, territorialidade e conhecimento simbólico. Portanto, as pessoas mais experientes as compartilham oralmente. “E são assimilados através da educação informal, na qual o sujeito receptor (jovens, adultos e crianças) vive, prepara, transmite e renova” (Nunes, 2006, p. 279).

Na educação escolar quilombola, a comunidade é reconhecida através dos indivíduos que nela vivem, percebendo suas práticas culturais e como eles se relacionam uns com os outros. É por isso que, para o povo quilombola em particular, a relação entre educação e criação é uma questão de ancestralidade, não específica da escola; é tudo o que precede o que somos e, portanto, nos molda. (Nunes, 2006).

Entendemos, portanto, que é necessário que toda a comunidade escolar esteja consciente da necessidade de trabalhar com diferentes modelos culturais, o que “significa desestabilizar ou mesmo interromper o conhecimento fechado e fixo e promover a inclusão do conhecimento de outras matrizes culturais, com particular atenção à matriz cultural africana, que foi abandonada no Brasil”. (Soares *et al.*, 2010, p. 47).

Na maioria das comunidades, o conhecimento de “ser quilombola” é transmitido oralmente através dos pais, avós e bisavós. (Nunes, 2006). Esta forma de educação tem como objetivo africanizar o currículo. Em escolas localizadas em áreas habitadas por quilombolas e

em escolas frequentadas por jovens quilombolas, deve ser possível oferecer uma educação diferenciada que leve em conta suas tradições culturais, como nos afirma Nunes (2006):

A educação formal desagrega e dificulta a construção de um sentimento de identificação, ao criar um sentido de exclusão para o aluno que não consegue ver qualquer relação entre os conteúdos ensinados e seu próprio universo de experiência durante o desenvolvimento do currículo, enquanto nas festas quilombolas as crianças se identificam positivamente com tudo que está acontecendo à sua volta, como condição de um saber que os forma para a vida (Nunes, 2006, p. 267).

A educação na escola Quilombola também está ligada à história da resistência e dos direitos de terra. A demarcação dos territórios dessas comunidades faz parte de sua especificidade e exige o reconhecimento. Entretanto, ela deve estar vinculada às diretorias de educação das comunidades. Nesta perspectiva, a EEQ nem sempre ocorre na esfera formal, mas faz parte da vida cotidiana e das dinâmicas que tomam forma nos diferentes espaços da comunidade.

O debate sobre a educação quilombola tende a avançar nas duas direções em que a reforma educacional iniciada nos anos 1990 aponta. De um lado, para a inclusão das especificidades sociais e históricas das comunidades quilombolas entre os temas relativos à diversidade cultural adotados nos conteúdos curriculares em geral e, especificamente, daqueles estados e municípios nos quais tais comunidades existem, conforme diretriz exposta nos Parâmetros Curriculares Nacionais (Arruti, 2010, p. 21).

Sob esta perspectiva, a escola é um espaço heterogêneo em busca da construção do conhecimento. O espaço escolar deve ser coletivo, adaptando-se quando necessário. A escola dos quilombos, por ser uma escola coletiva, requer ouvir os outros, porque a história dos quilombos deve ser gravada não apenas em livros, mas em todos os lugares da escola e da sociedade, reconhecendo o conhecimento que não é gravado.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Quilombola (DCNEEQ) construídas em 2010 e 2011 e aprovadas em 2012, as comunidades quilombolas são definidas da seguinte forma:

- I - os grupos étnico-raciais definidos por auto-atribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica;
- II - comunidades rurais e urbanas que:
 - a) lutam historicamente pelo direito à terra e ao território o qual diz respeito não somente à propriedade da terra, mas a todos os elementos que fazem parte de seus usos, costumes e tradições;
 - b) possuem os recursos ambientais necessários à sua manutenção e às reminiscências históricas que permitam perpetuar sua memória.
- III - comunidades rurais e urbanas que compartilham trajetórias comuns, possuem laços de pertencimento, tradição cultural de valorização dos

antepassados calcada numa história identitária comum, entre outros (Brasil, 2012, p. 04).

Esta definição está de acordo com as disposições do Decreto 4887/03, que regulamenta o processo de identificação, reconhecimento, demarcação e titulação dos territórios quilombolas. A definição apresentada complementa as diversas formas de organização social, política, econômica, histórica e cultural desses territórios, que estão espalhadas por todo o país e exigem da sociedade, através de suas organizações, medidas de compensação social em vários aspectos, tais como a educação.

De acordo com o DCNEEQ, a Educação Escolar Quilombola deve ser desenvolvida na Educação Básica em suas distintas etapas e modalidades, a saber:

a Educação Infantil, o Ensino Fundamental, o Ensino Médio, a Educação Especial, a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, a Educação de Jovens e Adultos, inclusive na Educação à Distância, e destina-se ao atendimento das populações quilombolas rurais e urbanas em suas mais variadas formas de produção cultural, social, política e econômica (Brasil, 2012, p. 03).

As diretrizes contêm alguns elementos instrutivos, como a definição de que uma escola quilombola não é apenas uma escola localizada em uma comunidade quilombola, mas também uma escola frequentada por um número significativo de alunos quilombolas, mesmo que esteja localizada em outra comunidade ou cidade:

Educação Escolar Quilombola é a modalidade de educação que compreende as escolas quilombolas e as escolas que atendem estudantes oriundos de territórios quilombolas. Nesse caso, entende-se por escola quilombola aquela localizada em **território quilombola** (Brasil, 2012, p. 27. Grifo nosso).

O conceito de território aqui não é entendido apenas como a terra em que se vive, mas, como escreve Sarita Albagli (2004, p. 27), “o território é um espaço apropriado por um ator, definido e delimitado pelas relações de poder e dependente das relações de poder em suas muitas dimensões”. Assim, o território não pode ser reduzido a um pedaço de terra, ele é historicamente constituído pelo povo que o habita. Portanto, se pensarmos no território quilombola, ele deve ser entendido como parte da identidade do grupo, que inclui, entre outras coisas, suas relações sociais, religiosas e econômicas.

As diretrizes não apenas definem os objetivos, princípios e organização da educação escolar em Quilombola, mas também abordam questões importantes que frequentemente surgiram durante as audiências para sua construção, tais como a formação de equipes escolares e o transporte escolar. Nesta área, foi assegurado que a educação pré-escolar e os

primeiros anos de educação primária sejam oferecidos nas próprias áreas quilombolas, e que no caso de nucleação, a comunidade seja consultada para garantir que o centro esteja sempre localizado em outra comunidade quilombola. Em relação ao transporte, foram destacados elementos para garantir a qualidade dos serviços oferecidos, o cumprimento das normas de trânsito e a acessibilidade para estudantes com deficiência.

No que diz respeito à questão do currículo básico das escolas quilombolas, o artigo 34 das DCNEEQ elucida que:

O currículo da Educação Escolar Quilombola diz respeito aos modos de organização dos tempos e espaços escolares de suas atividades pedagógicas, das interações do ambiente educacional com a sociedade, das relações de poder presentes no fazer educativo e nas formas de conceber e construir conhecimentos escolares, constituindo parte importante dos processos sociopolíticos e culturais de construção de identidades (Brasil, 2012, p. 13).

O currículo deve, portanto, ser elaborado levando em conta os valores e interesses da comunidade quilombola, garantindo uma educação de qualidade baseada no respeito à diversidade e às relações étnicas e raciais. Com relação ao projeto político-pedagógico e ao currículo das escolas quilombolas, as diretrizes enfatizam que os seguintes pontos devem ser levados em consideração:

- I - os conhecimentos tradicionais, a oralidade, a ancestralidade, a estética, as formas de trabalho, as tecnologias e a história de cada comunidade quilombola;
- II - as formas por meio das quais as comunidades quilombolas vivenciam os seus processos educativos cotidianos em articulação com os conhecimentos escolares e demais conhecimentos produzidos pela sociedade mais ampla. (Brasil, 2012, p. 12).

Assim, a educação escolar deve permanecer relevante para as exigências da comunidade quilombola, sua história, cultura, conhecimento, cosmovisão, a fim de garantir o acesso à educação de qualidade, bem como a persistência e o sucesso dos estudantes no sistema educacional. Para garantir a democratização da educação, o currículo escolar deve estar de acordo com esses interesses coletivos, deste modo, é necessário revelar as práticas pedagógicas destes atores sociais, assim como seus etnométodos que constituem a pedagogia dos povos quilombolas.

Neste sentido, a Educação Escolar Quilombola é dirigida a um grupo específico, sendo importante responder aos interesses e necessidades dos quilombolas, levando em conta as práticas culturais das comunidades, bem como os processos educacionais que existem fora do espaço escolar. Portanto, entendemos que a educação escolar dos quilombolas é construída para garantir o direito a uma educação diferenciada que respeite o território quilombola, suas

lutas históricas, sua cultura e memória, ou seja, seu conhecimento tradicional. Outrossim, a educação escolar dos quilombolas contribui para a continuidade do conhecimento e da sabedoria destes.

Destaca-se que a Educação Escolar Quilombola, como modalidade de ensino, garante a participação e o protagonismo do povo quilombola, “da mesma forma, reforça a luta das comunidades quilombolas pelo direito a uma educação de qualidade que responda às suas especificidades” (Silva, 2012, p. 106). Assim, é essencial que as escolas localizadas em territórios de quilombos reconheçam e dialoguem com a educação quilombola, e entendam que o aprendizado e o ensino se desenvolvem no sentido positivo de ser quilombola dentro da comunidade, bem como fora dela, construindo conhecimento em torno das lutas e resistências desse povo.

Assim sendo, a educação escolar quilombola promove o fortalecimento e o reconhecimento da identidade, da memória e da cultura. A educação diferenciada entendida neste trabalho é aquela que respeita o conhecimento dos alunos, valoriza o intercâmbio e o diálogo, e procura entender quem somos e onde estamos inseridos.

Com base no pensamento de Freire (1996) enfatizamos uma educação baseada no diálogo, que respeita os conhecimentos e as ações dos estudantes, uma educação não somente “para”, mas “com” as matérias, a fim de emancipá-los, como refletido nos objetivos do documento legal: “VI- assegurar a garantia do direito à educação escolar quilombola para as comunidades quilombolas rurais e urbanas, respeitando sua história, território, memória, ancestralidade e conhecimentos tradicionais” (Brasil, 2012, p. 5).

Entendemos que, além do direito a uma educação específica, é necessário que ela garanta, sobretudo, o respeito aos valores culturais presentes nas comunidades quilombolas. A partir desta perspectiva, é importante destacar que os profissionais que trabalham nos sistemas escolares das comunidades quilombolas devem vir dos próprios quilombos, principalmente por estarem comprometidos com as lutas de seu povo, evidenciado na DCNEEQ - Art. 48: “A Educação Escolar Quilombola deverá ser conduzida, preferencialmente, por professores pertencentes às comunidades quilombolas” (Brasil, 2012, p. 16).

Outro ponto relevante é o material didático e sua importância como suporte para valorizar as questões sociais e culturais do povo quilombola. Compreendemos que o material didático e pedagógico deve ser construído e escolhido como suporte para a formação e conhecimento dos estudantes, com o objetivo de aproximá-los de sua identidade quilombola e respeitando a história e a cultura deste povo. Conforme apresentado no Artigo 14 das DCNEEQ, a EEQ deverá “ser acompanhada por uma prática constante de produção e

publicação de material didático e apoio pedagógico específico nas diferentes áreas do conhecimento, através de ações de colaboração entre sistemas educativos” (Brasil, 2012, p. 7).

Consideramos que o reconhecimento da Educação Escolar Quilombola na forma da lei e das DCNEEQ tem trazido um avanço para os sistemas educacionais, fomentando a promoção de uma educação diferenciada, reconhecendo e buscando fortalecer a cultura quilombola. Entretanto, avaliamos que tornar-se uma modalidade de ensino não tem sido um processo rápido e suave. A EEQ enfrenta um conjunto de desafios, notadamente nos últimos anos, a partir do governo Jair Bolsonaro, cuja política de descaso com os quilombolas agravou o quadro de implementação de direitos que foram então conquistados especialmente nos governos do presidente Lula e da presidenta Dilma. Na sequência tratamos desse conjunto de desafios para a implementação da educação escolar quilombola no Brasil.

3.2 Desafios para a implementação da educação escolar quilombola no Brasil

No Brasil, o processo de luta por justiça, por educação, por conquista de direitos para o povo negro e quilombola segue atual e remonta à história da formação social brasileira. Já no contexto da primeira Constituição da República, a cidadania existente ainda dependia da “política de favor”. Segundo Carvalho (2006), o país nasceu sob a aniquilação dos povos, o que contribuiu para que, mesmo após a conquista da independência, a nação não tivesse um objetivo claramente definido de inserir a cidadania como uma condição de sua existência. Não havia uma República de fato, nenhum cidadão, nenhum sentimento de pertencer a uma nação, porque a escravidão, mesmo sendo abolida, havia deixado um legado de desigualdade e exclusão. Um exemplo é o legado do trabalho manual como inferior.

A história da educação brasileira é marcada pela formação de uma sociedade dualista, resultante de séculos de escravidão e que se desenvolverá além desse período. A lógica da escravidão estava em desacordo com as premissas de modernidade, liberalismo, liberdade individual, controle sobre o próprio corpo e vontade autônoma (Schwarz, 2012). Fazia parte de uma lógica econômica baseada na colonização, na produção de matérias primas e na exportação de produtos agrícolas. A divisão de conhecimentos e habilidades, a lógica industrial, a criatividade e inventividade foi limitada a um pequeno domínio social.

Não podemos descartar que houve avanços significativos relacionados às lutas quilombolas na contemporaneidade, incluindo a educação, contudo é notável que a EEQ, na prática, ainda está longe de alcançar seu objetivo de garantir uma educação antirracista,

libertadora, que respeite a história e cultura dos quilombolas e ainda possibilite igualdade e equidade destes sujeitos em todos os espaços. E isso se dá pelo fato de haver um forte racismo estrutural em nosso país desde o Brasil colônia, ligado à negação de direitos dos negros acessarem a educação.

A professora doutora Iolanda de Oliveira (2018) em: “O negro no sistema educacional Brasileiro: alguns aspectos históricos e contemporâneos”, nos alerta que:

A condição do negro no Sistema Nacional de educação só pode ser compreendida se conhecermos a maneira pela qual o mundo e particularmente a sociedade brasileira estabeleceram suas relações para com a população negra nos diferentes períodos da história da humanidade e no Brasil desde os tempos coloniais, passando pelo período imperial, pela primeira república e em momentos posteriores até o presente. Esta reconstrução histórica não pode ser unilateral, recuperando somente as formas de opressão para com os negros, mas também as diferentes formas de resistência desta população que se efetivam de modo paralelo à condição subalterna a que fomos submetidos (Oliveira, 2018, p. 1).

Portanto, para compreendermos os desafios enfrentados para implementação da Educação Escolar Quilombola atualmente, precisamos entender como foi o acesso do negro à educação no passado e como isso reverbera nos dias atuais. Tradicionalmente a educação brasileira em seus distintos momentos, privilegia muito mais os filhos dos grupos social e economicamente mais favorecidos, ou seja, os brancos, já os negros são ignorados.

Conforme aponta Garcia (2007), desde a educação jesuíta, a opção foi uma educação livresca, importada e ahistórica. A educação no sistema escravagista com suas escolas de “primeiras letras”, diferenciadas por gênero e disciplinas, não permitia a presença de escravizados, pois, por lei (art. 6º da Constituição de 1824) era reservada aos cidadãos brasileiros. Com isso, impedia a entrada de escravizados que eram, em larga escala, africanos de nascimento. Só podiam frequentá-los negros libertos de famílias ricas ou “protegidos” por antigos senhores.

Mesmo os negros libertos, enfrentaram diversas dificuldades legais com relação à escolarização. Por exemplo, em 1937, “o presidente da província do Rio de Janeiro, Paulino José de Souza, sancionou, a Lei nº 1 que faz a seguinte determinação para a instrução primária: Art. 3º. São proibidas de frequentar as escolas públicas: 1º “todas as pessoas que padecerem de moléstias contagiosas”; 2º Os escravos e os pretos africanos ainda que sejam livres ou libertos. Assim sendo retira do negro, toda e qualquer possibilidade de frequentar a escola pública nesta província (Oliveira, 2018, p. 03).

Já na década de 1850, surge uma nova legislação que tratava da educação dos negros: em 17 de fevereiro de 1854, o Decreto nº 1.131 refere-se ao então Ministro do Império, como

Reforma Couto Ferraz. O Decreto tornava gratuitas as escolas primárias e secundárias da Corte, sendo a primeira obrigatória para maiores de sete anos, mas estabelecia que escravos não seriam admitidos em escolas públicas do país, em nenhum dos níveis de ensino²⁵.

Segundo Passos (2010), as aulas noturnas foram criadas a partir do Congresso Agrícola do Rio de Janeiro, em 1878, quando houve um amplo debate sobre a educação dos homens livres e livres na cidade de Corte, estabelecendo que este processo tinha validade nacional. Segundo o autor, isto levou à criação de cursos semelhantes em várias províncias, dando origem ao ensino primário e vocacional para adultos. Entretanto, isto não significava “que estas experiências fossem universalizadas para escravos e negros livres, porque em outras províncias, como São Pedro do Rio Grande do Sul, a presença de escravos e negros livres e libertados era proibida” (Passos, 2010, p. 61-62).

No Brasil, somente em 1930 foi criado o Ministério da Educação e Saúde e o Conselho Nacional de Educação, que organizaram o ensino superior. A publicação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova também data de 1931, sob a influência da ideologia escolástica emergente na Europa e nos Estados Unidos (Vidal, 2013).

O Manifesto surgiu em meio a conflitos sobre as políticas do recém criado Ministério da Educação e Saúde no Brasil (1930), e seu texto tinha um triplo propósito: defendia princípios gerais que, sob a rubrica dos novos ideais de educação, visavam modernizar o sistema educacional e a sociedade brasileira; com a publicação do Manifesto, apareceram os pioneiros da nova educação, descarregando ataques anteriores à esfera educacional; e, finalmente, o texto foi produzido como um marco fundador no debate educacional brasileiro.

A proposta de criação de uma escola unitária, aproximando o mundo do trabalho e da escola, tornou-se uma realidade naquela época. As aspirações por uma melhor educação profissional, técnica e humanística foram, no entanto, atendidas por meio de fórmulas escolares curtas, em escolas noturnas, com exames e educação suplementar adaptados para facilitar a escolarização popular, políticas muitas vezes de natureza populista.

No final do século XIX, com o advento do ensino popular e formação profissional é que a população negra teve oportunidades de escolarização. Desde então, a educação popular foi implantada em grupos escolares urbanos e escolas isoladas em bairros populares e em fazendas (Silva; Araújo, 2005).

²⁵O Art. 69 prevê: “Não serão admitidos a matrícula, nem poderão frequentar as escolas: § 1º Os meninos que padecerem moléstias contagiosas; § 2º Os que não tiverem sido vacinados; § 3º Os escravos”. E o Art. 85 determina: “Não serão admitidos á matricula, nem poderão frequentar o Colégio, os indivíduos nas condições do Art. 69”. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-590146-norma-pe.html> Acesso em 10 de out. 2022.

Apesar das circunstâncias sociais que mantinham o negro fora da escola, o ensino profissionalizante propiciou a escolarização profissional e superior de uma pequena parcela da população negra. Esta população negra intelectualizada propiciou o surgimento dos movimentos negros, sendo a Frente Negra Brasileira, fundada em 1931, o maior e mais amplo Movimento Negro, tendo inclusive implantado uma escola em sua sede no centro de São Paulo (Silva; Araújo, 2005, p. 73).

Podemos observar o surgimento de uma *intelligentsia* negra que reconhecia o domínio da escrita como meio de entrar nos espaços sociais, entendendo que na prática, embora o direito de estudo dos libertos fosse garantido, não lhes eram oferecidas as condições necessárias para a escolaridade (Machado, 2009). Entretanto, o movimento negro alcançaria níveis educacionais através da criação de suas próprias escolas. A educação foi oferecida por pessoas instruídas, que entraram na rede pública gratuita, orfanatos e vagas em escolas públicas.

A obra de Nilma Lino Gomes (2012) vem demonstrando ao longo do tempo que a luta por direitos evoluiu a partir do Movimento Negro, concretizando-se em conquistas na forma de lei. “E uma lei não é somente mais uma norma: é resultado de ação política e da luta de um povo cuja história, sujeitos e protagonistas ainda são pouco conhecidos” (Gomes, 2012, p. 103).

A autora prossegue orientando alguns questionamentos, assim como apontando caminhos na luta por direitos. Ao nomear o Movimento Negro como “educador”, Gomes (2017) demonstra quanto já foi conquistado em termos de legislação e de seus efeitos na formação de professores, por exemplo, assim como na descolonização dos currículos. Entretanto, entende-se como tarefa do educador concretizar ações de reconhecimento da cultura local, perfazendo assim um caminho de confronto ao que Gomes denomina “persistência do colonialismo”.

A formalização da educação para jovens e adultos veio em 1945, em consonância com as campanhas de mobilização, que exigiram a alfabetização - ao longo de várias décadas - a fim de superar os altos índices de analfabetismo:

Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos – CEAA (1947); o Movimento de Educação de Base – MEB, sistema rádio educativo criado na Conferência Nacional dos Bispos do Brasil com o apoio do Governo Federal (1961), além dos Centros Populares de Cultura – CPP (1963), Movimento de Cultura Popular – MCP e a Campanha Pé no Chão Também se Aprende a Ler (Manson, 2009, p. 29).

De acordo com Brandão (2002), especialmente entre 1960 e 1964, as práticas pedagógicas floresceram, envolvendo nomes como Paulo Freire, que defendeu experiências

de educação popular. Baseado na cultura como um processo histórico, ele propôs uma educação capaz de compreender os assuntos não como uma dada essência, mas através de atos de criação social. Ser um sujeito da história e ser um agente criativo da cultura não são adjetivos qualificados para o homem. Eles são seu nome. Entretanto, não são sua essência, mas um momento em seu próprio processo dialético de humanização. No espaço de tensão entre a necessidade (seus limites como ser da natureza) e a liberdade (seu poder de transcender o mundo através de atos conscientes de reflexão), o homem realiza uma obra única que, ao criar o mundo da cultura e a história da humanidade, cria a trajetória de humanização do homem.

A universalização da educação e a preocupação com a educação popular será um processo muito lento e longo, que continua até hoje como uma dívida social. Até os anos 40, ainda havia muitos analfabetos no Brasil, cerca de 56%, chegando a 9,6% em 2010 (IBGE, 2012). Esta diminuição, embora represente um progresso em direção à universalização da educação, revela contrastes entre a alfabetização efetiva e os resultados do processo que expressam o analfabetismo funcional.

O espaço escolar reflete a sociedade e suas contradições, sendo o teatro de múltiplos e entrelaçados conflitos e desigualdades. No entanto, a hierarquização e a valorização das possibilidades existentes visam desenvolver dispositivos educativos com vistas à emancipação. Segundo Paulo Freire (2006), para quem a escola é vida, a compreensão crítica do ato de ler, que não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas se antecipa e se estende à inteligência do mundo.

As escolas não podem mais agir para com seus alunos como se fossem todos iguais, reproduzindo um ideal abstrato de matérias, enquanto transmitem uma aparente neutralidade em seu conteúdo curricular. Não é demais ressaltar que um dos avanços nesta direção ocorre no campo das políticas afirmativas, com a aprovação da Resolução n. 8, de 20 de novembro de 2012, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola no ensino básico, anteriormente citadas. O documento indica que:

Uma proposta de educação quilombola necessita fazer parte da construção de um currículo escolar aberto, flexível e de caráter interdisciplinar, elaborado de modo a articular o conhecimento escolar e os conhecimentos construídos pelas comunidades quilombolas. Isso significa que o próprio projeto político-pedagógico da instituição escolar ou das organizações educacionais deve considerar as especificidades históricas, culturais, sociais, políticas, econômicas e identitárias das comunidades quilombolas, o que implica numa gestão democrática da escola que envolve a participação das comunidades escolares, sociais e quilombolas e suas lideranças. Por sua vez, a permanência deve ser garantida por meio da alimentação escolar e a inserção da realidade quilombola em todo o material didático e de apoio pedagógico

produzido em articulação com a comunidade, sistemas de ensino e instituições de Educação Superior (Brasil, 2012, p. 26).

Ao que podemos notar, a construção das DCNEEQ é um importante passo para a efetivação de uma Política Nacional de Educação Escolar Quilombola, mas é dever do Estado, em articulação com o movimento quilombola, implementar políticas públicas que garantam o direito à especificidade da EEQ. Assim, as políticas de ação afirmativa trazem avanços significativos na história da educação brasileira, especialmente na forma como os afro-brasileiros estão inseridos não somente nas escolas, mas na própria sociedade que, desde o fim da escravidão, tenta definir um lugar de ausência e de esquecimento para este segmento.

Em contraste com o caminho de subalternidade e submissão às hierarquias que tanto marcaram a formação social do país, o projeto de educação diferenciada para comunidades etnicamente declaradas acaba transformando características sociais através do amplo reconhecimento das identidades que fazem parte da diversidade cultural e étnica do país. Segundo Miranda (2012), a implementação da modalidade educacional quilombola é parte de uma desestabilização mais ampla dos estigmas que definiram, ao longo de nossa história, a inserção subalterna da população negra na sociedade e, conseqüentemente, no sistema escolar.

Os desafios para a educação escolar dos estudantes quilombolas são amplos e antagônicos, já que o reconhecimento de sua especificidade tem sido claro desde a própria criação das DCN, desde a atenção dada às escolas quilombolas e àquelas não localizadas nesses territórios, mas que buscam atender às crianças das comunidades. Recursos financeiros, materiais didáticos específicos e o incentivo do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) mostram o progresso. Entretanto, a educação quilombola sofre de muitas inseguranças, que se relacionam especialmente às condições de ensino, ao uso de recursos didáticos adequados e à formação de professores – que obviamente impactam e dificultam a construção de um currículo diferenciado.

Segundo um estudo do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), intitulado “Educação escolar quilombola no censo da educação básica”, datado de 2015 e assinado por Tatiana Dias Silva, as escolas quilombolas (2.235 escolas no país) representam apenas 1,2% do número total de instituições de ensino básico no país e apenas 0,45% das matrículas neste nível.

Elas estão concentradas especificamente na região Nordeste, seguindo a porcentagem de comunidades certificadas nesta região (63,7%) e em escolas municipais, que geralmente são responsáveis pelas primeiras etapas da educação básica. Apenas 135 escolas (6%) estão localizadas em áreas urbanas, respondendo por 21,2% das matrículas.

Observamos que existem escolas com alunos quilombolas fora de seu território, muitas vezes em áreas urbanas, o que exige uma pesquisa mais detalhada sobre a origem dos alunos. O documento estima que, além das escolas que declaram estar em áreas remanescentes de quilombos (que somam 2.235), outras 552, no mínimo, devem atender estudantes advindos destas áreas, “tendo em vista a utilização de material específico para diversidade sociocultural quilombola”. Assim, “haveria, no mínimo, 2.787 estabelecimentos que seriam objeto desta norma” (Silva, 2015, p. 18).

Concordamos com a autora que esta situação pode estar relacionada ao fato de que existem escolas em áreas quilombolas que não se identificam como tal e outras fora das áreas quilombolas, recebendo alunos, mas não utilizando materiais específicos, uma vez que menos da metade das escolas localizadas nas áreas quilombolas restantes relatam utilizar este tipo de material didático.

Os dados se aproximam dos achados de Fátima Carril (2017) ao tratar dos desafios da educação quilombola no Brasil. A autora, a partir do diálogo com outros autores, assevera:

As condições de funcionamento das escolas quilombolas analisadas por Miranda (2012), em comparação com o documento do IPEA revelam similaridades, pois persistem indicadores mostrando precariedade no atendimento aos estudantes, como segue: a maioria dos estabelecimentos é de pequeno porte, com até duas salas de aula (57,3%), prevalência que se repete nas regiões Norte (64,7%) e Nordeste (60,3%). Apenas 15,3% dos estabelecimentos têm mais de seis salas, enquanto no total da educação básica 51,5% têm esse mesmo porte (e 22% contam com mais de dez salas). Quanto ao local, estão em prédio próprio 88,3%. Algumas funcionam em templos ou igrejas (27); salas de outras escolas (52); ou na casa do professor (18), em números absolutos (Silva, 2015, p. 21). Há 157 escolas que funcionam em local ou abrigo destinado à guarda ou ao depósito de materiais (Carril, 2017, p. 553).

A autora ainda acrescenta que:

Verifica-se a ausência de acesso a qualquer modalidade de esgoto sanitário ou energia elétrica, comum à maioria das escolas rurais no país. O recurso mais disponível é o laboratório de informática, embora esteja presente em apenas 22,6% dos estabelecimentos (estrutura presente em 44,6% dos estabelecimentos da educação básica) e faltam quadras de esportes (Carril, 2017, p. 553).

Além disso, das escolas das áreas quilombolas, apenas 783 relataram utilizar materiais específicos (35% do total) e aponta para o relatório de 2013 da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), que afirma que cada uma das 1.912 escolas localizadas nas demais comunidades quilombolas recebeu materiais didáticos em 2009: A cor da cultura e, em 2010, o kit quilombola. Assinala, por fim, a situação dos docentes. Diz:

Quanto à formação docente, existem 13.196 funções docentes na educação básica em áreas quilombolas, indicando a concentração de 63,4% no Nordeste; em geral,

pouco mais de 50% dos professores que atuam nessa modalidade, no país, têm vínculo efetivo. Dos professores, 48,3% apresentam o nível superior, mas há ainda uma quantidade considerável que leciona apenas com ensino fundamental, médio e até com o fundamental incompleto. Nesse sentido, percebe-se a insuficiência da formação dos professores na área rural, onde estão mais de 90% dos estabelecimentos escolares quilombolas e 78,8% dessas matrículas, o que remete a processos mais longos de escolarização e enraizamento dos afrodescendentes (Carril, 2017, p. 554).

Nesse bojo, construir um currículo baseado nas especificidades da EEQ não tem sido uma tarefa fácil para a maioria das escolas em territórios quilombolas, pois existe uma lacuna entre a legislação e sua eficácia. A maioria das comunidades não tem sequer acesso às informações sobre estas diretrizes, além das condições educacionais precárias. Quando isto não é um obstáculo, a falta de treinamento em serviço e preparação dos professores para lidar com estas especificidades é outra falha do sistema educacional brasileiro. Para Silva (2012):

Não basta uma tentativa de transmissão caricaturada e nem uma interpretação desconectada da realidade. É preciso perceber como essas comunidades se entendem se afirmam, se reconhecem e querem ser vistas. É preciso o envolvimento das mesmas como agentes de suas histórias, buscando fazer desse processo um momento de aprendizagem coletiva. [...]. Percebe-se com isso que as mudanças não devem ser apenas nos marcos legais, mais no enfrentamento do fenômeno do silêncio sobre essas populações e da ausência de dados desses povos, caracterizando assim um distanciamento do estado. Construir uma estratégia que consiga envolvê-los de forma mais efetiva, é algo indispensável se quisermos levar a sério a educação quilombola. Certamente os reflexos desse processo serão profundos, principalmente por ele exigir uma reorganização da educação que vai das fases iniciais até a formação de professores (Silva, 2012, p. 06-07).

Ademais, é necessário conhecer as experiências de outras escolas em territórios quilombolas que desempenham um papel essencial em suas comunidades, como formadores de cidadãos capazes de assimilar, preservar e desconstruir o ambiente em que vivem, e as escolas são um terreno favorável para isso. Como diz Moura (2007, p. 06): “A escola tem um papel fundamental para os habitantes dos quilombos contemporâneos, mas eles querem sua própria escola, da comunidade, onde suas diferenças são respeitadas”. Em outras palavras, eles almejam uma educação diferenciada.

Nessa direção, as DCNEEQ incluem em seu texto básico um conjunto de princípios que regem a construção desta educação diferenciada. Destacam de início:

- I- Direito à igualdade, liberdade, diversidade e pluralidade;
- II- Direito à educação pública, gratuita e de qualidade;
- III- Respeito e reconhecimento da história e da cultura afro brasileira como elementos estruturantes do processo civilizatório nacional;
- IV- Proteção das manifestações da cultura afro-brasileira;
- V- Valorização da diversidade étnico-racial;
- VI- Promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, credo, idade e quaisquer outras formas de discriminação;

VII- Garantia dos direitos humanos, econômicos, sociais, culturais, ambientais e do controle social das comunidades quilombolas;
 VIII- Reconhecimento dos quilombolas como povos ou comunidades tradicionais;
 XIX- Conhecimento dos processos históricos de luta pela regularização dos territórios tradicionais dos povos quilombolas;
 X- Direito ao etnodesenvolvimento entendido como modelo de desenvolvimento alternativo que considera a participação das comunidades quilombolas, as suas tradições locais, o seu ponto de vista ecológico, a sustentabilidade e as suas formas de produção do trabalho e de vida (Brasil, 2012, p. 05).

E acrescentam:

XI - superação do racismo – institucional, ambiental, alimentar, entre outros – e a eliminação de toda e qualquer forma de preconceito e discriminação racial;
 XII - respeito à diversidade religiosa, ambiental e sexual;
 XV - superação de toda e qualquer prática de sexismo, machismo, homofobia, lesbofobia e transfobia;
 XVI - reconhecimento e respeito da história dos quilombos, dos espaços e dos tempos nos quais as crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos quilombolas aprendem e se educam;
 XVII - direito dos estudantes, dos profissionais da educação e da comunidade de se apropriarem dos conhecimentos tradicionais e das formas de produção das comunidades quilombolas de modo a contribuir para o seu reconhecimento, valorização e continuidade;
 XVIII - trabalho como princípio educativo das ações didático-pedagógicas da escola;
 XIX - valorização das ações de cooperação e de solidariedade presentes na história das comunidades quilombolas, a fim de contribuir para o fortalecimento das redes de colaboração solidária por elas construídas;
 XX - reconhecimento do lugar social, cultural, político, econômico, educativo e ecológico ocupado pelas mulheres no processo histórico de organização das comunidades quilombolas e construção de práticas educativas que visem à superação de todas as formas de violência racial e de gênero (Brasil, 2012, p. 05-06).

Entendemos que o protagonismo dos Quilombolas na construção do currículo é um elemento fundamental para este não seja considerado um dispositivo teórico estranho à realidade sociocultural dos povos quilombolas. Assim, em consonância com Macedo (2013, p. 65), meu ponto de partida sempre foi o entendimento de que “todos, absolutamente, todos os atores sociais, desde que as condições estejam disponíveis, podem configurar pertinentemente atos curriculares relevantes para realizar uma composição curricular relevante”.

A ideia de currículos normativos desenvolvidos em escritórios não corresponde a esta realidade, na qual acreditamos que o conhecimento local é construído pelos métodos etnométricos dos quilombolas, trazendo como matrizes a ancestralidade e a cultura afro-brasileira. Como Macedo (2013, p.72), também acreditamos que “as formas e conteúdos destes etnométodos podem e devem compor intercriticamente currículos multi-referenciais, legitimados por encontros entre grupos envolvidos em e para a qualidade social da educação”.

Deste ponto de vista, a educação escolar deve ser considerada como inseparável da realidade local e deve manter um diálogo com os conceitos de cultura, diversidade, identidade e alteridade, a fim de estabelecer o vínculo indispensável entre a escola e a comunidade, respeitando as diferenças e incorporando os conhecimentos produzidos por estas comunidades em suas práticas sociais. Assim, o currículo escolar deve integrar os atos curriculares dos povos e comunidades quilombolas, desenvolvendo seu etnocurrículo implícito e multi-referenciado.

Com relação ao currículo multi-referencial, Macedo (2013, p. 78) aponta que a condição de trabalhar com heterogeneidade como processo formativo está na base desta composição curricular, pois é “uma luta para superar séculos de compreensão de que o normal é homogeneizar para ser eficaz em termos educacionais e curriculares”. Isto posto, é importante destacar que, da perspectiva do etnocurrículo multi-referenciado, é necessário romper com as formas e lógicas homogeneizadoras de pensar o currículo escolar, a fim de garantir uma composição que parte das diversas referências relevantes e pertinentes às pessoas envolvidas.

Diferentes grupos sociais e étnico-raciais propuseram agendas para a construção de currículos baseados em suas demandas culturais, políticas, econômicas e sociais que exigem a construção de pedagogias específicas. Arroyo (2014) aponta que a diversidade dos movimentos sociais de humanização e emancipação é tão grande que não é possível falar de uma única pedagogia, nem afirmar que ela é estática.

Assim, é possível afirmar que os processos educacionais andam de mãos dadas com processos históricos e práticas diárias. Desta forma, é necessário repensar sempre o trabalho pedagógico para torná-lo significativo para os estudantes e para a comunidade no momento histórico que estamos vivendo, sem perder de vista o passado e o futuro.

Com base na premissa de que na comunidade as pessoas constroem e reconstróem em sua convivência e relacionamentos, os seus valores, estéticas, tecnologias, atitudes e conhecimentos, acreditamos que estes elementos das práticas cotidianas devem ser a base do que a escola deve ensinar e como ela o ensinará.

Não pretendemos negar a existência e a importância do conhecimento escolar, mas propor uma articulação entre eles, pois “o valor formativo destas culturas deve ser sempre indexado às suas piscinas semânticas e não às lógicas instituídas pela escola” (Macedo, 2013, p. 79). Portanto, é necessário que a comunidade se envolva nas “coisas da escola”, para entender que não é um espaço neutro, mas um espaço apropriado para construir um

conhecimento histórico, cultural e politicamente situado em favor dos povos e comunidades quilombolas.

A construção de identidades positivas envolve um processo de educação e resistência às tentativas de destruir sua integridade como seres humanos. Assim, manter as tradições locais, visões de mundo e conhecimentos ancestrais são maneiras de construir estas identidades positivas sem ter que aceitar as normas sociais de outros grupos considerados superiores. Assim, se ser um pescador e um agricultor não representa algo negativo para os envolvidos, a tentativa de rebaixar o grupo usando suas tradições pesqueiras e agrícolas como uma forma de humilhação não tem nenhum efeito.

A implementação de uma prática de Educação Escolar Quilombola (EEQ) é um processo longo, lento e progressivo, e um dos desafios para a implementação desta modalidade de ensino é, como já indicado, a formação de professores, tanto inicial quanto contínua. A EEQ tem particularidades que exigem que o educador tenha conhecimento específico, sensibilidade e vontade de transformar a realidade, bem como uma compreensão das regras e diretrizes que regem esta modalidade.

Tais passos são necessários para processos de transformação que requerem uma reavaliação dos comportamentos e percepções dos professores sobre sua prática e sobre os objetivos da educação escolar. Da mesma forma, este pensamento progressivo deve estar presente nos comportamentos e ações da direção e do pessoal da escola. A exigência aqui é a ideia de transformação. A escola é, portanto, o ambiente para a implementação desta metodologia de mudança através de todos os agentes educacionais que a compõem. Desta maneira, o processo de formação de professores em serviço aparece como um elemento essencial para o desenvolvimento e configuração desta nova realidade.

Entendemos que existem problemas e desafios que os profissionais da educação enfrentam e que dificultam a implementação de certas práticas educacionais, uma vez que a eficácia do trabalho docente está ligada a outras questões que têm a ver com investimentos em educação e ensino e com a valorização dos agentes educacionais.

As autoras Bárbara Oliveira Souza e Givânia Maria da Silva no livro “Educação Quilombola: territorialidades, saberes e as lutas por direitos” lançado em 2021 pela editora Jandaíra, em parceria com a Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais (CONAQ), chama atenção ao analisar os dados sobre a desigualdade educacional no Brasil, “notamos que ainda estamos em uma construção morosa rumo à superação dos distanciamentos e os reflexos entre negros e brancos aparecem facilmente. A ausência de uma educação pluralista reflete na realidade do acesso à educação” (Souza; Silva, 2021, p. 46).

Elas ainda acrescentam que “desde o reconhecimento dos quilombolas como sujeitos de direitos pela Constituição Federal de 1988, está presente na pauta do movimento a reivindicação do direito à educação, da formação docente continuada, do material didático diferenciado e do piso salarial nacional,” conforme documento do I Encontro Nacional dos Quilombos no Brasil, que registra:

1. Reivindicamos que o governo Federal implemente um programa de educação de 1º e 2º graus especialmente adaptado à realidade das comunidades negras rurais quilombolas, com elaboração de material didático específico e a formação e aperfeiçoamento de professores; 2. Extensão do programa que garanta o salário base nacional de educação para professores leigos das comunidades negras; 3. Implementação de cursos de alfabetização para adultos nas comunidades negras quilombolas (Carta do I Encontro Nacional de Quilombolas, Brasília, 1995).

Fica evidente, o descaso do governo Brasileiro para com os povos quilombolas, não dando importância às reivindicações feitas, pois já em 2021, passados exatos 25 anos desde a carta de 1995, a CONAQ, que representa e defende os direitos das comunidades quilombolas, em conjunto com o Núcleo de Acompanhamento de Políticas Públicas (NAPP) de Igualdade Racial da Fundação Perseu Abramo e outras organizações, precisou lançar um Manifesto publicamente, denunciando as ações de descompromisso do Estado Brasileiro referentes à Educação Escolar Quilombola. Nele, as organizações que subscrevem o Manifesto exigem a efetiva implementação da Educação Escolar Quilombola, com respeito à democracia e o direito à vida. E querem:

1. Que o Estado Brasileiro reinsira no Plano Plurianual (PPA) o Programa 2034: Promoção da Igualdade Racial e Superação do Racismo e garanta recursos para a sua execução, principalmente no que diz respeito a organização das escolas e da construção dos Projetos Político-Pedagógicos (PPP) da Educação Escolar Quilombola, conforme artigo 32 da Resolução CNE/CEB 08/2012.
2. Que o Estado Brasileiro por meio dos governos federal, estaduais e municipais destine recursos do Orçamento de 2022 para as ações garantidoras dos princípios da Educação Escolar Quilombola.
3. Que o Estado Brasileiro efetive a implementação das Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Quilombola instituídas pelo Parecer CNE/CEB 16/2012 e pela Resolução CNE/CEB 08/12.
4. Que o Estado Brasileiro garanta a consulta prévia e informada dos quilombolas, de acordo com a Convenção 169, no cumprimento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, por meio da participação de suas representações próprias em todos os órgãos e espaços deliberativos, consultivos e de monitoramento da Política Pública.
5. Que o Estado Brasileiro destine recursos para a construção de escolas públicas em territórios quilombolas, por parte do poder público, com a participação das comunidades quilombolas e suas lideranças.
6. Que o Estado Brasileiro garanta a efetivação, manutenção, alimentação, formação de professores e ampliação da Educação Escolar Quilombola para enfrentar o impacto do agravamento das desigualdades educacionais da pandemia Covid-19 sobre as comunidades e escolas quilombolas.

7. Que Estados e Municípios, elaborem e implementem Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Quilombola estaduais e municipais, de acordo com as suas realidades regionais e locais (CONAQ, 2021).

Vemos que algumas pautas se repetem, porque não foram atendidas, com isso a luta pela efetivação dos direitos à uma educação escolar quilombola de qualidade se torna incessante, até serem contempladas todas as pautas que o movimento reivindica, pois é preciso romper com essa história longa de alienação e exclusão étnica e racial que se inaugura desde a formação da sociedade brasileira.

CAPÍTULO 3 - EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA NO QUILOMBO BURITI DO MEIO



4 CAPÍTULO 3 - EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA NO QUILOMBO BURITI DO MEIO

A partir de estudo bibliográfico, da análise do Projeto Político Pedagógico da Escola (PPP) e da realização de entrevistas com moradores da comunidade e com atores escolares, o presente capítulo objetiva discutir a oferta de educação diferenciada no âmbito da escola do Quilombo Buriti do Meio, com atenção às propostas, ações e desafios que envolvem esse processo.

O capítulo foi estruturado em três partes: a primeira parte contempla a caracterização da Escola do Quilombo do Buriti, com elementos da sua história e estrutura organizacional; a segunda parte trata da análise de PPPs da escola do Buriti, com atenção aos componentes destes “documentos”²⁶ e à proposta pedagógica neles contida; a terceira parte versa sobre a perspectiva de atores escolares acerca das ações e desafios da educação quilombola na escola em pauta.

4.1 Criação e organização da escola no Buriti do Meio: Um pouco de História

A história da Escola Estadual da Fazenda Passagem Funda, localizada na Comunidade Quilombola de Buriti do Meio, remonta a 1987. Antes disso, os moradores mais antigos relatam que estudaram em vários lugares para aprender o básico. O diálogo com alguns destes moradores foi parte do caminho percorrido para melhor caracterizar a criação e organização da escola no Buriti do Meio. Esse diálogo ajudou a compreender, conforme Arroyo (2007), as falas dos entrevistados e o difícil acesso à escolarização pelos sujeitos do campo em nosso país.

Para Arroyo (2007, p. 158), a história nos mostra que o desenvolvimento de “políticas educativas e públicas, em geral, pensa na cidade e nos cidadãos urbanos como o protótipo de sujeitos de direitos”. Segundo os entrevistados, o acesso à educação formal foi uma tarefa árdua, pois tiveram que estudar aqui e ali até aprenderem minimamente a escreverem o próprio nome e lerem algumas palavras.

Sr. Zeferino conta que começou a estudar na Fazenda Buriti, uma fazenda vizinha da comunidade, o proprietário era Juca Mendes, e sua filha ministrava as aulas. Diz que após isso

²⁶Entendo que o PPP, mais que um documento, ele deve ser a expressão da identidade da escola, conforme advoga Veiga (2005) e conforme preconizam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (Brasil, 2012).

estudou um pouco, à noite, na Fazenda Passagem Funda, na modalidade de MOBREAL, com Maria Inês, mas parou e foi estudar depois na casa de Raimundo Jarda. Ele relata que era um tempo difícil, que “a ignorância era demais”, que trabalhava durante o dia e à noite ia estudar.

Nota-se que todos estes lugares em que ele estudou ficam fora da comunidade, com distâncias que chegam à mais de 5 km. Ele disse que jantava antes para não passar fome no lugar de ensino. E que ele, seu irmão João e sua irmã Joana, iniciaram juntos, mas que ele e o irmão precisaram interromper os estudos para trabalhar, e assim comprar as coisas para comer, enquanto a irmã firmou-se e aprendeu bem a “leitura”, enquanto ele e o irmão quase não aprenderam. Ele conta ainda que estudou em dois turnos, diurno e noturno, mas aprendeu a ler alguma coisa quando estudou na Passagem Funda, à noite.

Assim como o Sr. Zeferino, várias outras pessoas acima de 60 anos que foram entrevistadas, relatam terem sido alfabetizados(as) com Dona Maria Inês, na casa dela. Considerei relevante conversar com ela, para saber um pouco mais sobre essa história. Consegui falar por telefone com Dona Maria Inês, hoje com 81 anos. Ela conta que começou a ministrar aulas aos 15 anos de idade, em meados da década de 60, e que na época ela tinha somente a 4ª série. Acrescenta que além das aulas, também era serviçal e que recebia pela prefeitura de São Francisco. Informa ainda, que posteriormente foi para Montes Claros e fez dois cursos superiores, supervisão e orientação, e quando retornou foi trabalhar em Brasília de Minas.

Além desses lugares já citados, os moradores lembram de outros lugares que já estudaram. Sr. Arnaldo conta que na casa do “Véio Tiburcio” (neto do fundador da comunidade) tinha uma escolinha e que vinha um professor de fora ministrar aulas, ele acrescenta que sua segunda esposa Firmina também deu aula enquanto morava na casa da mãe. Dona Aninha lembra que já estudou também na casa do Sr. Joaquim Coelho e em Luislândia, na E.E. Teófilo Pires. Dona Virginia conta que já estudou também em uma comunidade vizinha, nomeada de Santo Antônio da Pedra.

Pelas informações dessas pessoas com as quais conversei, fica claro que foram vários os locais de ensino que os mais antigos tiveram acesso. Todos relatam que não era fácil estudar, inclusive os que estudaram em Luislândia, cidade da região, que relataram que iam e retornavam a pé, fazendo um percurso em torno de 30 km em busca dos estudos. Ao que se pode notar, o acesso à escolarização, embora um direito, não era garantido pelo Estado, especialmente em regiões mais periféricas como a comunidade de Buriti do Meio, que teve que se organizar para assegurar que a educação escolar fosse ofertada no quilombo.

Nesse processo, Dona Eva teve um simbolismo muito grande para a comunidade. Ela começa a ministrar aulas em sua residência e, a partir daí, a oferta de educação escolar foi, ano após ano, ganhando mais força e organização no Buriti. De acordo as informações do Sr. Paulo (60 anos), filho dela, Dona Eva concluiu parte dos estudos na Fazenda Passagem Funda e depois foi morar um tempo em Brasília de Minas, com a madrasta do seu esposo, Dona Francisca, conhecida como (Chiquinha). Ela ajudava-lhe nos serviços domésticos e estudava à noite.

Como já mencionado anteriormente, a primeira professora da Fazenda Passagem Funda foi Maria Inês. Quando ela foi trabalhar em Brasília de Minas, Dona Eva já havia concluído a 4ª série e continuou as aulas na Comunidade de Buriti do Meio. Ela atendia na sua casa, a fim de facilitar o acesso aos estudantes. Segundo o Sr. Paulo, sua mãe começou a dar aula por volta de 1974, no turno da noite, através do programa MOBREAL. Ele acrescenta que era muito difícil, pois na época os recursos eram escassos:

Na época era uma luta danada moço, não tinha nem merenda. Tinha vez que ela pegava mesmo era uns pedaços de rapadura e misturava com farinha e dava pro povo, não tinha luz também, eles precisaram comprar um Aladim pra poder dar aula. Mais na frente ela passou a dar aula pela prefeitura.... *num* tinha assento não moço, meu pai mandava era tirar umas tabuas com aqueles *serrotaço* que tinha antigamente, que fica um do lado e outro doutro pra serrar e fazia uns bancos (Paulo, 60 anos).

Na mesma direção, Claudionor (que já foi aluno) aponta que:

Lá era um salão, como não tinha banco, colocava uns adobe e umas *tabas* uma atrás da outra, e a gente colocava o caderno no colo pra escrever. Depois eles fizeram uns *bancão*, isso foi mais ou menos em 86, 87 que surgiu os bancos de sentar e escrever. Sobre a merenda, às vezes a gente levava de casa, o que tivesse levava, não era direto que tinha. Mais na frente, depois de muito tempo, de vez em quando Dona Eva ia lá em São Francisco buscar e trazia, mas mesmo assim geralmente era só leite em pó puro, às vezes derretia, ela mesmo dava aula e fazia, depois começou vim uns *macarrão* tipo umas *conchinha* e umas carnes de soja e ela cozinhava e fazia junto, as vezes fritava e mexia a farinha e às vezes era só macarrão puro, ia alternando. As vasilhas a gente levava de casa umas latinhas que vinha salsicha, ou vasilha de manteiga, colher, copo, era tudo de casa (Claudionor, 50 anos).

Através dos relatos de Paulo e Claudionor fica evidente que apesar dos moradores terem acesso à escolarização na casa de Dona Eva, não era nada fácil a educação naquela época, tanto para os alunos quanto para as professoras. Estas últimas tinham que preocupar-se em dar aula e ainda conseguir garantir a oferta e feitura da merenda escolar para os estudantes, especialmente àqueles que sequer levavam merenda.

Lucimar (40 anos), também ex-aluna de lá, narra que na maioria das vezes levava farinha com castanha de coco macaúba e que comia debaixo da mangueira. Outras vezes, ia

pegar pinha na casa da mãe da professora (Dona Eva), pois lá tinha bastante e ela deixava separado para os alunos irem pegar.

O Sr. Paulo trouxe mais informações a respeito da escola que acontecia na casa de sua mãe. Segundo ele, no início a escola era municipal, vinculada à Escola Lapa do Espírito Santo. Quando desvinculou de lá, passou a ser escola Estadual e foi nomeada de E.E Fazenda Passagem Funda. De acordo com ele, quando a escola passa a ser estadual, sua mãe deixa de dar aula para trabalhar como serviçal. Sr. Paulo aponta que as aulas de lá acabaram quando foram construídas duas “salinhas” em outro espaço, onde é a escola atualmente, e sua mãe continuou sendo cantineira, mas ficou por pouco tempo e aposentou-se.

As imagens a seguir ilustram a sede da escola, na então casa da Dona Eva.

Figura 7 - Frente e lateral da casa de Dona Eva, onde funcionava inicialmente a escola



Fonte: Autoria própria, (2024).

Atualmente a casa está passando por reforma. Ela era toda pintada com cal, mas como a frente foi rebocada novamente, está de uma cor diferente da lateral. Pela lateral podemos compreender melhor como funcionava a escola, sendo que na parte da frente eram as salas de estudo e no fundo, onde eles moravam. Segundo Tânia, ex-aluna e hoje professora regente de turma da escola atual, lá funcionavam 2 turmas multisseriadas, sendo 1ª e 2ª série em uma sala e 3ª e 4ª em outra. Conseguimos identificar essa divisão através do esteio de madeira ao meio, era onde as salas eram divididas por uma parede. Depois que as aulas deixaram de acontecer na casa de Dona Eva, a escola passa para um novo prédio, que se encontra em funcionamento até os dias de hoje.

Conforme mencionei, a criação da Escola Estadual da Fazenda Passagem Funda remonta a 1987, informação que é indicada no atual PPP da instituição e que explicita que a escola passou a funcionar como uma turma vinculada à Escola Estadual Lapa do Espírito Santo, sob a direção de Ildeth Aparecida Mendes Oliveira, oferecendo cinco turmas dos anos iniciais.

Com o passar do tempo e o crescimento significativo da escola, a diretora Ildeth iniciou o processo de desmembramento, visto que a escola já possuía condições para se tornar independente. Como resultado, a sede da Escola Estadual da Fazenda Passagem Funda foi criada em 1994, de acordo com o Decreto nº 35.808 e autorizada pela Portaria nº 956/94, publicada no Minas Gerais, em 5 de agosto de 1994. No PPP fica evidente que a escola recebeu o nome “Escola Estadual da Fazenda Passagem Funda”, em homenagem a fazenda do doador do terreno para construção do prédio escolar, e o prédio era composto de 02 salas de aula, 01 cantina, 01 gabinete e 02 banheiros.

Como a escola da comunidade ofertava somente o ensino fundamental anos iniciais, por muito tempo os alunos se deslocavam para a E.E. Ademar Cangussu (Lapa do Espírito Santo) e E.E. Elpídio Fonseca (Vila do Morro), para cursarem o ensino fundamental II e Ensino Médio. A Comunidade começa então, a reivindicar a criação de turmas dos anos finais do Ensino Fundamental na Escola Estadual da Fazenda Passagem Funda, pois, até então, os alunos precisavam se deslocar cerca de 18 km até a escola mais próxima, para assim, continuar seus estudos. Esse deslocamento favorecia a evasão escolar.

Diante das dificuldades enfrentadas pelos alunos e reivindicações da comunidade, o Secretário Adjunto de Educação (João Filócre) visitou a escola em 20/05/2008. A coordenadora Érica, com o apoio da comunidade escolar, elaborou um projeto para a ampliação e reforma do prédio escolar, além da criação de turmas dos anos finais do Ensino Fundamental. Esse projeto foi enviado à Secretaria de Estado de Educação (SEE) e, em dezembro de 2008, a escola recebeu uma resposta favorável.

Em janeiro de 2009, a Escola Estadual da Fazenda Passagem Funda começou a oferecer os anos finais do Ensino Fundamental, com uma turma para cada ano. Isso representou a realização de um antigo desejo da comunidade. Mesmo com esse crescimento, ainda era necessário criar turmas de Ensino Médio, pois os alunos ainda precisavam viajar longas distâncias para cursar esse nível de ensino, mas foi realizado no ano seguinte, 2010.

A Escola Estadual da Fazenda Passagem Funda está localizada na Comunidade Quilombola de Buriti do Meio, no Distrito do Morro, Município de São Francisco, MG. Seu código do INEP é 31239411, e está sob a circunscrição da Superintendência Regional de Ensino de Januária. A escola oferece as seguintes etapas e modalidades de ensino: Ensino Fundamental, Ensino Médio, e Educação de Jovens Adultos (EJA), e parcialmente a Educação Escolar Quilombola. As fotos adiante possibilitam a visualização do atual prédio da instituição.

Figura 8 - Frente e lateral da EE da Fazenda Passagem Funda



Fonte: Autoria própria, (2024).

De acordo o PPP vigente, no ano de 2014, a EE da Fazenda Passagem Funda recebeu as turmas de alunos e os profissionais efetivos da extinta EE Joaquim Mendes dos Santos, que situava em um local vizinho na Fazenda Canabrava com um anexo na Fazenda Caiçara, ambas foram fechadas, como o prédio da Faz Caiçara estava muito deteriorado, houve a necessidade da construção de um novo prédio no endereço denominado Fazenda Caiçara. Atendendo alunos de Querosene, Caiçara, Umbu e Mocós todas pertencentes ao território Quilombola de Buriti do Meio.

Quanto à estrutura física, atualmente a escola SEDE possui sete salas de aula, um refeitório coberto, uma sala de informática, uma biblioteca, uma sala de secretaria, uma sala para professores, uma cantina com dispensa, um depósito de material de limpeza, um depósito de material de uso diversos, uma quadra coberta, dois banheiros para uso dos alunos, um banheiro para os servidores e uma sala de diretoria com banheiro, além de um pátio extenso para recreação dos alunos. Funciona nos três turnos (matutino, vespertino e noturno) com 13 turmas do Ensino Regular e 01 turma de Educação de Jovens de adultos, enquanto a escola vinculada Caiçara possui duas salas de aulas, uma salinha que atualmente é usado com depósito de material de uso diverso dois banheiros e uma cantina, também possui um pátio extenso, funciona somente no período matutino com 02 turmas do Ensino Fundamental anos iniciais, sendo 01(uma) turma classe multisseriada de 1º e 2º ano e 01 (uma) turma classe multisseriada de 3º e 4º ano, atendendo 27 alunos, ao todo a escola possui 16 turmas e atende um total de 310 estudantes.

A EE da Fazenda Passagem Funda conta com um quadro de 30 docentes, sendo 08 Regentes de turma do Ensino Fundamental anos iniciais (incluindo 01 PEB Substituto Eventual de Docentes), 17 regentes de aula do Ensino Fundamental anos finais e Ensino Médio

(Regular e EJA), 04 PEBs de Apoio à Comunicação, Linguagem e Tecnologias Assistivas, 02 PEUBs (Professor Para Ensino do Uso da Biblioteca-Mediador de Leitura), 02 EEBs (Especialistas da Educação Básica) 04 ATBs (Assistente Técnico de Educação Básica), 09 ASBs (Auxiliar de Serviços de Educação Básica) e a Gestão composta pelo diretor e vice-diretora, muitos destes docentes possuem 2 cargos. A Escola SEDE fica a 3,1 km de distância da escola vinculada

Inserida em uma comunidade quilombola, a escola, ao que noto, tenta valorizar e preservar a rica cultura local, incluindo festas e tradições herdadas dos antepassados no seu projeto educativo. O desenvolvimento econômico e social da comunidade tem sido impulsionado pelo reconhecimento como remanescente quilombola e por iniciativas que valorizam o artesanato local e as danças regionais.

Importantes conquistas, também no campo das políticas educacionais, incluindo Diretrizes próprias para a educação quilombola, merecem ser destacadas. As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola indicam que o currículo e o PPP das escolas quilombolas devem promover uma pedagogia diferenciada. Nesse bojo, mostra-se relevante examinar com maior atenção se o PPP da escola e suas ações educativas estão assentadas na perspectiva de uma educação diferenciada – questão que é abordada adiante.

4.2 O PPP da escola e a educação diferenciada

O Projeto Político-Pedagógico (PPP) é um documento fundamental que serve de base para a estrutura e organização das escolas. Ele reflete, conforme Veiga (2005), a identidade da instituição e deve orientar as práticas educativas da escola. Ainda segundo a autora, a construção do PPP deve ocorrer de forma democrática, com a participação de todos os membros da comunidade escolar, visando superar as dificuldades da escola e promover relações colaborativas e participativas.

Portanto, envolve um processo contínuo de reflexão e debate sobre a escola que “se tem” e a que “se quer”, demandando a identificação dos desafios enfrentados pela instituição e de um plano de ação para enfrentá-los, visando alcançar a escola almejada. Conforme previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB N° 9394/1996), o PPP serve como um plano global da escola, apresentando diretrizes organizacionais, operacionais e pedagógicas que orientam as práticas, documentos e demais planos da instituição.

Nesta mesma direção as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (2012) indicam que o PPP envolve planejamento coletivo e, para além de uma ação técnica, é uma ação política. Ainda segundo tais Diretrizes o PPP consiste em:

um processo e um documento em que se registra o resultado das negociações estabelecidas por aqueles atores que estudam a escola e por ela respondem em parceria (gestores, professores, técnicos e demais funcionários, representação estudantil, representação da família e da comunidade local), o PPP deverá expressar as especificidades históricas, sociais, culturais, econômicas e étnico-raciais da comunidade quilombola na qual a escola se insere ou é atendida por ela. (Brasil, 2012, p. 47).

Com o intuito de averiguar se o trabalho educativo proposto pela escola do Quilombo Buriti do meio se assenta em uma educação diferenciada, que contemple as especificidades da identidade, cultura e história da comunidade, examinei o PPP referente aos anos de 2011, 2013, 2015, 2020 e 2022-2024, da Escola Estadual da Fazenda Passagem Funda.

Sabendo que a LDB Nº 9394/1996 torna o PPP um documento obrigatório, e que as Diretrizes da Educação Quilombola foram aprovadas em 2012, a intenção era analisar todos os PPPs da escola, não apenas a partir de 2012, mas desde sua obrigatoriedade enquanto plano global da escola. A ideia era comparar os PPPs anteriores a 2012, com aqueles posteriores a esta data de promulgação das Diretrizes da Educação Quilombola. Contudo, só localizei cinco documentos na escola, conforme mencionei os PPPs de 2011, 2013, 2015, 2020 e 2022-2024.

O exame destes cinco documentos foi realizado por meio de uma leitura cuidadosa, procurando atentar-me ao registro de informações referentes a educação diferenciada no corpo dos documentos, que continham os seguintes tópicos: Diagnóstico da realidade escolar, objetivos, conteúdos, organização curricular, avaliação, gestão democrática e resultados.

No que tange aos **PPPs referentes a 2011 e 2013**, no quesito objetivos, nota-se uma certa similaridade, tendo em vista que ambos têm como foco a promoção de uma educação de qualidade que desenvolva as capacidades cognitivas, afetivas, sociais e culturais dos educandos. Os referidos documentos destacam a importância do trabalho interdisciplinar para ampliar a percepção dos alunos como seres humanos e cidadãos ativos na sociedade. É relevante ressaltar que em ambas as versões do PPP, não havia a inclusão da Educação Escolar Quilombola (EEQ), demonstrando uma lacuna na abordagem educacional em relação às especificidades culturais e históricas dos quilombos.

No PPP de 2013, ainda não se observa a presença da Educação Escolar Quilombola (EEQ), porém, alguns aspectos do currículo refletem diretrizes importantes para a Educação Básica na instituição. São enfatizados valores fundamentais para o interesse social, direitos e deveres dos cidadãos, respeito ao bem comum e à ordem democrática, além da orientação

para o trabalho e a promoção do desporto educacional. Disciplinas como Língua Portuguesa, Matemática, Arte e Educação Física são consideradas obrigatórias, visando o desenvolvimento cultural dos alunos.

O ensino da História do Brasil nos PPPs de 2011 e 2013 reconhecem as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente destacando as matrizes indígenas e a história dos quilombos. Embora ainda não tenha sido incorporada a EEQ, há uma mencionada intenção de incluir a história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas em todo o processo educativo, conforme legislações específicas como a Lei Federal nº 10.639/2003, a Lei 11.645/08, e a resolução SEE nº 1159/08.

Em ambos os PPPs, a ausência da EEQ indica uma oportunidade de aprimoramento na abordagem educacional da escola, reconhecendo e valorizando as especificidades culturais e históricas dos quilombos, promovendo uma educação mais inclusiva e diversificada. Tendo em vista que não há uma especificidade de abordagem relacionada a comunidade quilombola, foco deste estudo, parte-se para análise dos demais documentos, que já abordam em sua gênese, esta temática de grande relevância para a sociedade brasileira e as comunidades em geral.

O PPP de 2015 da Escola destaca-se por incorporar a temática da Educação Quilombola, ainda que de forma muito sutil, pois a modalidade EEQ aparece somente em uma página e meia. Contudo, a incorporação representa um avanço significativo em relação às edições anteriores. Nele, fica explícito que ao reconhecer e honrar a origem quilombola da comunidade, a escola estabelece um compromisso sólido com a preservação da identidade cultural e o fortalecimento dos laços com a comunidade local. Esta abordagem demonstra um entendimento profundo da importância de contextualizar a educação dentro da realidade histórica e cultural dos alunos, promovendo uma educação mais inclusiva e relevante.

A inclusão da Educação Quilombola no PPP evidencia o compromisso da escola em oferecer uma educação que respeite e valorize as especificidades culturais e históricas da comunidade. Ao reconhecer a importância da herança quilombola, a escola propõe não apenas reforçar a autoestima e o orgulho dos alunos, mas também proporcionar uma educação mais contextualizada e significativa, capaz de promover maior engajamento e interesse.

Nesse sentido, não é demais assinalar a importância da aprovação de Diretrizes para a Educação Quilombola como meio para impulsionar mudanças no projeto educativo da escola. Foram essenciais as deliberações da Conferência Nacional de Educação (Conae, 2010) no sentido de assegurar “a elaboração de uma legislação específica para a educação quilombola, com a participação do movimento negro quilombola, assegurando o direito à preservação de

suas manifestações culturais e à sustentabilidade de seu território tradicional”. Foram igualmente essenciais nesse processo, as articulações entre a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade (SECAD), a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial da Presidência da República (SEPPIR/PR), a Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas (CONAQ) e demais parceiros (Brasil, 2012, p. 01).

Ao que pude notar, essa legislação alcança o PPP de 2015 no que tange à proposição de valorização da especificidade étnico-cultural da comunidade. Outrossim, este PPP, além de valorizar a procedência quilombola, enfatiza a qualidade do ensino como um pilar fundamental da escola. Esta ênfase reflete o compromisso da instituição em oferecer uma educação que vá além do mero aprendizado acadêmico, visando também o desenvolvimento integral dos estudantes em aspectos sociais e culturais. Por meio de uma abordagem inclusiva e participativa, a escola busca promover um ambiente de aprendizagem que propicie o crescimento pessoal e coletivo dos alunos, preparando-os para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo (PPP, 2015).

A participação ativa da comunidade é outro aspecto essencial destacado no PPP, demonstrando a importância do envolvimento dos pais e responsáveis no processo educativo dos alunos. Esta parceria entre escola, família e comunidade não apenas fortalece os laços de colaboração, mas também cria um ambiente propício para o desenvolvimento pleno dos alunos.

De acordo o documento, ao estabelecer uma relação de cooperação e confiança entre todos os atores envolvidos na educação, a escola promove um ambiente escolar acolhedor e estimulante, que contribui para o bem-estar dos estudantes e através da participação ativa da comunidade, a escola fortalece sua relação com o entorno, criando oportunidades para o compartilhamento de experiências e conhecimentos entre os diferentes segmentos da sociedade.

É enfatizado que essa troca de saberes enriquece o processo educativo, ampliando os horizontes dos alunos e preparando-os para atuarem como cidadãos conscientes e engajados em sua comunidade e além dela. Dessa forma, o PPP de 2015 reafirma o compromisso com uma educação inclusiva e socialmente responsável, que valoriza e respeita as diferentes identidades e contribui para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

O PPP de 2020 da Escola Estadual da Fazenda Passagem Funda reflete a evolução e as transformações ocorridas ao longo dos anos, desde sua fundação como turma vinculada até tornar-se uma instituição autônoma. Situada na Comunidade Quilombola de Buriti do Meio, a

escola tem uma trajetória marcada pelo compromisso com a qualidade do ensino e o desenvolvimento integral dos alunos. Inicialmente formada por poucas salas de aula, a escola cresceu e se adaptou às necessidades da comunidade, expandindo sua estrutura física e ampliando sua oferta educacional (PPP, 2020).

A valorização da identidade quilombola é um dos aspectos centrais do referido PPP, refletindo o compromisso da escola em resgatar e fortalecer a cultura afro-brasileira. Por meio de projetos interdisciplinares e atividades pedagógicas, a escola busca reforçar a identidade étnica dos alunos e promover o reconhecimento e valorização de sua herança cultural. Essa abordagem contribui não apenas para o desenvolvimento acadêmico, mas também para a construção de uma identidade positiva e o fortalecimento do sentimento de pertencimento à comunidade (PPP, 2020).

No quesito “valores”, é importante destacar que no ano de 2020, não houve mudanças significativas em relação ao ano de 2015, mantém-se ainda atinentes os valores que visam incentivar a criatividade e a inovação na realização das atividades dos profissionais e dos alunos, conforme se pode visualizar no quadro a seguir.

Quadro 2 - Valores previstos no PPP de 2015 e 2020 – E. E. Fazenda Passagem Funda

Procedência	Honramos nossa origem Quilombola e a preservamos como referência de qualidade e parceria junto à comunidade.
Qualidade	Oferecemos a nossos alunos um ensino de qualidade que os capacite a desempenharem bem seu papel na sociedade.
Participação	Proporcionamos entre nossos funcionários o trabalho em equipe, onde cada pessoa dentro da escola contribui e partilha suas tarefas de conhecimento, para enriquecimento do processo ensino aprendizagem.
Criatividade	Valorizamos e incentivamos a criatividade e a inovação na realização das atividades dos profissionais e dos alunos.

Fonte: Autoria própria, (2024).

A promoção da cidadania e a formação de cidadãos críticos e conscientes foram aspectos centrais abordados. A instituição reconheceu a importância de preparar os alunos para participarem ativamente na sociedade, exercendo seus direitos e cumprindo seus deveres. Por meio de avaliações internas e externas, a escola identificou áreas de melhoria e implementou ações para promover uma aprendizagem satisfatória, contribuindo assim para o desenvolvimento pleno dos alunos, conforme indica o PPP (PPP, 2020).

Tendo em vista que os PPPs referentes aos anos de 2011 e 2013 não abordam de forma específica o EEQ, e que o PPP de 2015 apresenta uma abordagem pontual desta matéria, a partir deste ponto, passo a pormenorizar a análise dos PPPs referentes aos anos de 2020 e 2022-2024, com atenção às transformações que estes documentos apresentam.

O diagnóstico da realidade escolar apresentado por meio do PPP de 2020 da Escola Estadual da Fazenda Passagem Funda, detalhou uma série de desafios e potencialidades relacionadas à relação da escola com a comunidade. O Índice Socioeconômico (ISE) da escola foi classificado como baixo, refletindo a condição socioeconômica das famílias, a maioria das quais sobrevive da agricultura familiar, de programas assistenciais e artesanato. Muitos pais dividem seu tempo entre acompanhar os filhos na escola e o trabalho diário no campo.

No entanto, apesar dessas dificuldades, o território escolar oferece, conforme o PPP, acesso a diversos equipamentos culturais e sociais, como bibliotecas, quadras esportivas, espaços públicos de acesso à internet, dentre outros. Os sujeitos da aprendizagem, representados pelos estudantes, expressaram diferentes percepções em relação à escola. Enquanto 80% consideram-na interessante, 5% a classificaram como não interessante.

Além disso, a maior parte dos estudantes sentiam-se valorizados pela escola, destacando a oportunidade de participar das decisões e a convivência harmoniosa com os funcionários. Quanto ao futuro, a maioria acreditava na importância de estudar na escola, concluindo a educação básica e, em muitos casos, frequentando uma instituição de ensino superior ou ingressando no mercado de trabalho. Diante desse cenário, a escola identificou a necessidade de fortalecer ainda mais sua relação com a comunidade, promovendo a participação dos estudantes nas decisões, valorizando suas potencialidades (PPP, 2020).

As estratégias propostas incluíam a criação de espaços de diálogo e participação, o desenvolvimento de projetos que valorizassem os saberes locais e o estabelecimento de parcerias com instituições e organizações da comunidade. Ao mesmo tempo, a escola buscava oferecer um ambiente acolhedor e estimulante para os estudantes, incentivando seu engajamento e contribuindo para seu desenvolvimento pessoal e acadêmico.

Esse diagnóstico da realidade e escuta dos estudantes é fundamental em um PPP, conforme defendido pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (Brasil, 2012), que demanda a escuta não apenas dos discentes, mas um processo de participação mais ativa de toda a comunidade escolar.

Elaborar um diagnóstico da realidade é uma etapa fundamental na construção do PPP, devendo envolver “as pessoas da comunidade e as diversas organizações existentes no território”, pois “o que elas pensam sobre educação e como a educação pode influenciar no seu modo de existir, na sua forma de vivenciar o presente e definir o futuro” (Brasil, 2012, p. 48). Ademais, a construção do PPP, idealmente, deve envolver o coletivo da instituição e comunidade para o diagnóstico da escola que se tem e na definição da escola que se quer.

Por sua vez, o **PPP 2022-2024**, enfatiza a qualidade do ensino, a democracia e a participação ativa dos alunos no processo educativo. Além disso, destaca a busca por uma educação que transcende os limites da sala de aula, preparando os estudantes para os desafios do mundo contemporâneo. Ao alinhar-se com as diretrizes estabelecidas pela Constituição Federal, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, a escola reforça seu compromisso com os valores democráticos e os princípios da educação inclusiva e equitativa (PPP, 2022-2024).

O documento não transparece, todavia, se sua construção envolveu participação ativa da comunidade escolar – os documentos anteriores também não transparecem isto. A partir da análise dos cinco documentos, acrescida de um “olhar de dentro”, é possível inferir que não houve a devida promoção de diálogo com a comunidade e de sua participação na construção do PPP, corroborando dados de pesquisas realizadas por Oliveira (2019) e Pimenta (2019).

No caso do PPP de 2022-2024, este evidencia uma preocupação com a análise sistemática dos resultados das avaliações internas e externas. As avaliações internas, geralmente realizadas no âmbito da própria instituição, como testes, provas e atividades avaliativas, fornecem uma visão interna do desempenho dos alunos. Por outro lado, as avaliações externas, como o Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (SIMAVE), o Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (PROEB) e o Programa de Avaliação da Alfabetização (PROALFA), oferecem uma visão comparativa do desempenho dos alunos em relação aos padrões estaduais ou nacionais.

Tal preocupação se alinha com pressões que recaem sobre as escolas, no sentido de cumprir um currículo prescrito, o que tende a dificultar a implementação de uma pedagogia diferenciada, que respeite a especificidade étnico-cultural da comunidade, conforme recomendam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (Brasil, 2012).

Ao que pode observar, o PPP de 2022-2024 registra essa preocupação com princípios da educação quilombola entre os quais pode-se destacar o “respeito e reconhecimento da história e da cultura afro-brasileira como elementos estruturantes do processo civilizatório nacional” e a “valorização da diversidade étnico-racial”. Nessa direção, se propõe a implementação de um PPP que considera “as especificidades históricas, culturais, sociais, políticas, econômicas e identitárias das comunidades quilombolas”, bem como garantir o “ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena, nos termos da Lei nº 9394/96, com a redação dada pelas Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, e na Resolução CNE/CP nº 1/2004, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 3/2004” (Brasil, 2012, p. 63-64).

Uma análise comparativa entre os cinco PPPs permite inferir que a proposta de uma educação que valorize a história e cultura da comunidade – que traduza em uma pedagogia diferenciada –, vai aparecer, ainda que timidamente a partir do PPP de 2015, indicando que as Diretrizes para a educação quilombola têm tensionado a proposta educativa da escola. Todavia, é necessário ouvir os atores escolares, porque as falas destes sujeitos são potencialmente importantes para enriquecer as análises.

4.3 Ações e desafios para implementação do ensino contextualizado na perspectiva de profissionais da instituição.

Para aprofundar as análises sobre a implementação de uma pedagogia diferenciada, sinônimo de um ensino contextualizado, ou seja, que valoriza a história e cultura da comunidade realizei entrevistas semiestruturadas com profissionais da escola. De início a pretensão era ouvir, também, estudantes e comunidade, mas os limites de tempo impostos pela pesquisa levaram à opção de concentrar as entrevistas com educadores da escola.

As entrevistas foram feitas diretamente com seis educadores, em abril de 2024, e permitiram a coleta de informações detalhadas sobre suas práticas, percepções e estratégias educacionais. Cada entrevista foi gravada e transcrita, com duração de 30 a 40 minutos. Três entrevistados são quilombolas e residentes na comunidade (Dandara, Bispo e Tereza), os outros três residem fora dela (Carolina, Maria Felipa e Solano)²⁷, mas todos são negros²⁸. Esse arranjo proporcionou uma comparação entre as perspectivas internas e externas, acerca dos desafios do ensino contextualizado.

As entrevistas revelaram várias barreiras na implementação de um currículo que valoriza adequadamente a Educação Quilombola, entendida aqui como um conjunto de tradições, culturas e saberes ancestrais da comunidade. Os principais desafios incluíram a falta de recursos didáticos que refletem a cultura específica da comunidade quilombola²⁹ e a necessidade de formação contínua para professores em metodologias de ensino que sejam adaptativas e culturalmente sensíveis. A ausência de material didático-pedagógico que

²⁷Para não gerar algum desconforto aos entrevistados, optei por não utilizar seus nomes reais no corpo do texto, observando, inclusive, recomendações do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP). A propósito, esta pesquisa é parte de um projeto maior aprovado pelo CEP/Unimontes – Parecer No 6.669.611 de 26/02/2024.

²⁸Utilizamos codinomes para os entrevistados que foram escolhidos em referência a mulheres e homens negros de notável importância na história de nosso país: Dandara dos Palmares e Tereza de Benguela, Carolina Maria de Jesus e Maria Felipa, Solano Trindade e Nego Bispo.

²⁹Há materiais produzidos sobre quilombolas, mas sobre a realidade específica do Buriti do Meio nota-se uma carência de recursos didáticos que podem ser utilizados no cotidiano escolar.

valorize a identidade cultural dos quilombolas é igualmente destacada no estudo de Oliveira (2019), enquanto Alves (2018) reforça a necessidade de investimento em formação docente.

Os entrevistados apontaram ainda questões ligadas ao currículo formal, ou seja, o currículo que é prescrito, que a escola tem que orientar suas práticas por ele e que é atualmente denominado por Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A BNCC consiste em um documento normativo que indica o conjunto de aprendizagens que todos os estudantes devem construir ao longo da Educação Básica³⁰. Além desta Base Nacional para o Currículo, as escolas localizadas em Minas Gerais também precisam considerar o Currículo Referência. Em consonância com a BNCC, este documento também tem caráter normativo para o planejamento curricular das escolas mineiras e foi implantado desde 2020³¹.

Apesar dos obstáculos que os entrevistados citaram, algumas iniciativas também foram apontadas enquanto ações que estão sendo desenvolvidas para superar limitações enfrentadas. Dentre as iniciativas, estão incluídas oficinas e outras modalidades de cursos de formação docente que foram promovidas pelo Projeto Quilombo dos Direitos, citado no capítulo 1. No âmbito deste projeto, oferta-se anualmente pelo menos um curso de formação ou seminário de educação contextualizada, com ênfase na educação escolar quilombola.

Figura 9 - Seminário de Educação Escolar Quilombola Realizado em São Francisco-MG



Fonte: Projeto Quilombo dos Direitos, (2022).

³⁰Ver mais detalhes em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>.

³¹Ver mais informações em: <https://curriculoreferencia.educacao.mg.gov.br/>.

Os dados levantados reforçam a necessidade de fomentar a formação contínua na escola, ampliando atividades como estas do Projeto Quilombo de Direitos. Contudo, antes de discutir as respostas dos entrevistados aos questionamentos levantados, considero essencial apresentar brevemente o perfil dos entrevistados porque, ao meu ver, isso facilita a compreensão do contexto de suas contribuições e de suas experiências vividas.

É possível constatar que os participantes representam um grupo diversificado em termos de idade, gênero, formação acadêmica e tempo de serviço na instituição, o que contribui para uma análise abrangente das variáveis que podem afetar suas práticas pedagógicas e suas interações com os alunos e a comunidade escolar. O quadro abaixo resume os dados dos seis profissionais, destacando suas áreas de formação, como Pedagogia, Educação Física, Letras/Português e Ciências Biológicas, e suas experiências que variam de um ano e meio a nove anos, entre outras características.

Quadro 3 - Perfil dos entrevistados

Nome	Idade	Gênero	Formação	Tempo de atuação na escola	Reside na comunidade?	Função atual
Dandara	40	Fem.	Pedagogia	8 anos	Sim	Professora e EEB
Bispo	29	Mas.	Ed. física	9 anos	Sim	Professor
Tereza	35	Fem.	Pedagogia	6 anos	Sim	Professora
Carolina	54	Fem.	Letras/Português	7 anos	Não	Professora
Maria Felipa	34	Fem.	Ciências biológicas	5 anos	Não	Professora
Solano	35	Masc.	Geografia	1.5 anos	Não	Professor

Fonte: Autoria própria, (2024).

Os participantes da pesquisa responderam 7 (sete) questões articuladas à temática central deste estudo, que envolve a perspectiva de atores escolares acerca das ações e desafios da oferta da educação diferenciada na escola do Buriti. É possível notar que na instituição o debate sobre a adequação do currículo educativo às características únicas da comunidade quilombola é constante. Entretanto, a questão central é se as práticas pedagógicas em vigor conseguem refletir e valorizar adequadamente a identidade, a cultura e a história desse grupo, aspectos fundamentais para a preservação de suas tradições e para o empoderamento de seus membros.

Nessa direção, apresentei aos entrevistados o seguinte questionamento: **“O trabalho educativo desenvolvido na escola do Quilombo Buriti do Meio contempla as especificidades da identidade, cultura e história da comunidade?”** As opiniões sobre isso variam entre os educadores envolvidos, destacando tanto progressos, quanto desafios, e sendo possível notar congruências e incongruências nas falas dos entrevistados.

A docente Dandara, observa que embora a cultura de gerações passadas seja incorporada ao currículo, a frequência e profundidade dessa integração diminuíram em relação ao tempo em que ela lecionava, sugerindo que uma maior ênfase nesses conteúdos poderia beneficiar significativamente os alunos, especialmente nos anos finais do ensino fundamental, no ensino médio e na Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Carolina, por sua vez, percebe que a escola reflete parcialmente as particularidades da comunidade quilombola. Ela critica a inadequação do currículo em captar a essência e as necessidades do contexto local, ressaltando uma desconexão entre a teoria dos formadores e sua aplicabilidade prática.

Bispo nota uma melhoria gradual na disposição da escola em discutir e incorporar elementos da história e cultura quilombola, embora reconheça limitações passadas devido à falta de informação e à insuficiente capacitação dos educadores.

Tereza relata uma evolução significativa desde que chegou à escola em 2018, mencionando um fortalecimento na maneira como os estudantes reconhecem e valorizam suas origens quilombolas, contrastando com uma abordagem inicial mais superficial.

Maria Felipa destaca que a narrativa histórica do quilombo é regularmente explorada, tanto por educadores locais quanto por visitantes, mas ainda há variações na valorização e compreensão dos alunos sobre a importância de sua herança.

Solano aponta que os aspectos culturais e históricos são predominantemente discutidos durante festividades específicas, sugerindo a necessidade de uma maior continuidade e integração desses temas no currículo regular.

O que é comum entre os entrevistados é a percepção de que embora a escola procure desenvolver um trabalho que contemple as especificidades da identidade, cultura e história da comunidade, essa é uma questão que precisa ser intensificada no currículo, tendo posto que fortalece a maneira como os estudantes se veem.

Nessa direção, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola são referência relevante para as ações da escola e foram estabelecidas para responder às necessidades educacionais específicas das comunidades quilombolas no Brasil. Elas visam integrar saberes tradicionais com o conhecimento acadêmico, promovendo uma educação que respeite e valorize as raízes culturais dessas comunidades.

Com a proposta de oferecer um modelo educacional inclusivo e representativo, essas diretrizes buscam alinhar o sistema educacional às realidades quilombolas, fortalecendo suas identidades culturais e sociais dentro do contexto nacional. Assim, questionou-se aos

entrevistados: **“Como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola podem ser inovadoras na comunidade?”**

Bispo aponta que a inovação das diretrizes está na maneira como elas propõem trabalhar com temas diversificados e facilitar a contextualização da realidade quilombola no cenário educacional. Esta abordagem permite uma sincronização entre os conhecimentos tradicionais e os conteúdos acadêmicos, essencial para uma educação mais holística e representativa.

No entanto, Carolina ressalta uma lacuna significativa entre a formulação dessas diretrizes e sua implementação efetiva, criticando a falta de diálogo consistente em âmbito nacional, que poderia assegurar uma aplicação mais eficaz das políticas.

Dandara enfatiza a necessidade de maior disseminação das diretrizes dentro das próprias unidades escolares, observando que a falta de conhecimento sobre estas entre alunos e professores é uma barreira significativa para sua implementação.

Tereza comenta sobre a resposta positiva dos alunos ao se verem representados no conteúdo educacional, destacando que a representatividade pode ser um fator poderoso de engajamento e identificação.

As falas dos entrevistados reforçam a compreensão que a Educação Escolar Quilombola é fundamental para o reconhecimento e a valorização das comunidades quilombolas no Brasil, mas sua implementação enfrenta diversos desafios estruturais e metodológicos. Entre as principais barreiras estão a necessidade de adaptações curriculares e a urgência em aumentar a dedicação e compreensão dos docentes e gestores educacionais. Em outras palavras, a aplicação destas diretrizes no currículo escolar é dificultada pela exigência de cumprimento da BNCC e do Currículo Referência de Minas Gerais, bem como por limitações vinculadas à formação dos educadores. Nessa direção, a questão seguinte é esclarecedora.

Questionou-se: **“Quais são as principais barreiras que impedem a efetivação da Educação Escolar Quilombola e como podem ser superadas?”** Cada entrevistado contribuiu com percepções sobre as dificuldades enfrentadas e houve quem propôs soluções para os obstáculos que vivenciam.

Carolina identifica a falta de um currículo específico para o contexto quilombola em Minas Gerais como um grande impedimento. Ela critica o currículo generalista adotado, que não atende às particularidades linguísticas e culturais da comunidade, especialmente em disciplinas como a língua portuguesa. Além disso, para ela, as metas estaduais e nacionais

muitas vezes não refletem a realidade dos alunos, criando um descompasso entre o conteúdo das avaliações e o conhecimento localmente relevante.

Dandara aponta a postura passiva dos professores, que esperam por soluções prontas e mostram relutância em se aprofundar nas particularidades da comunidade quilombola, como outra barreira significativa. Para ela, essa falta de iniciativa limita as oportunidades de aprendizado significativo.

Maria Felipa e Solano observam que, embora haja esforços para incluir temas quilombolas em datas comemorativas, o ensino sobre a cultura e história quilombola é esporádico e não sistematizado, o que compromete a consistência da educação oferecida.

Bispo destaca a falta de parceria efetiva entre gestores e professores, ressaltando que o compromisso contínuo e colaborativo é crucial. Ele sugere que capacitações regulares e um maior conhecimento sobre a comunidade poderiam melhorar o envolvimento dos educadores. Para superar essas barreiras, é crucial estabelecer um currículo que se adapte às realidades quilombolas, oferecer capacitação constante, e garantir uma gestão escolar que valorize e promova efetivamente a integração da cultura, história e linguagem quilombolas. Incentivar uma postura mais ativa e investigativa por parte dos professores é essencial para criar um ambiente de aprendizado verdadeiramente representativo e inclusivo.

Das falas dos entrevistados emergem outras indagações: Por que os docentes esperam soluções? Por que o ensino diferenciado acaba sendo esporádico? Quais as condições materiais concretas para operacionalizar uma educação contextualizada? Implícita nas falas está contida a indicação do necessário investimento em condições de trabalho e estudo para os educadores, bem como de maior autonomia para a escola implantar um currículo diferenciado.

Melhorar a escola quilombola para atender às necessidades específicas de sua comunidade exige uma estratégia abrangente que contemple tanto os elementos estruturais, quanto pedagógicos. Educadores que estão diretamente envolvidos com o cotidiano escolar quilombola oferecem *insights* sobre como essas melhorias podem ser efetivadas, realçando a importância de uma interação dialógica entre a escola e a comunidade. Nesse sentido, os sujeitos foram inquiridos sobre **“Como a escola sendo quilombola pode ser melhorada para atender às necessidades específicas da comunidade?”**

Carolina defende a promoção de uma maior interação entre a escola e a comunidade quilombola como um caminho para aprimorar o processo educativo. Ela sugere que o envolvimento ativo da comunidade no funcionamento da escola poderia facilitar as relações

de aprendizagem e tornar o espaço escolar mais inclusivo e representativo das tradições locais.

Dandara, por outro lado, destaca a falta de recursos como um desafio significativo, mas aponta o potencial dos recursos locais, como o artesanato, para enriquecer o currículo escolar e proporcionar uma educação mais integrada com a realidade dos alunos.

Maria Felipa e Solano discutem os desafios relacionados à identidade quilombola entre os alunos. Eles notam que muitos estudantes não reconhecem ou valorizam sua herança quilombola, algo que também se reflete na autoidentificação em contextos oficiais, como o ENEM. Ambos concordam que a valorização da identidade quilombola deve iniciar no ambiente familiar e ser continuamente reforçada na escola.

Bispo ressalta as necessidades estruturais, como a expansão dos espaços físicos e a modernização dos recursos de mídia, que são vitais para criar um melhor ambiente de aprendizado. Ele também sugere um currículo que interconecte o passado, presente e futuro dos alunos, ajudando-os a compreender e valorizar seu papel na comunidade e no mundo.

Finalmente, Tereza aborda os desafios de aceitação e integração da escola com a comunidade. Ela menciona a resistência de alguns pais e funcionários em reconhecer e valorizar a cultura quilombola. Tereza enfatiza a importância de uma comunicação mais efetiva entre a escola e as famílias para superar preconceitos e mal-entendidos, propondo práticas que aproximem mais a escola da realidade familiar e promovam uma educação que prepare os alunos para interagir e prosperar em qualquer contexto, seja local ou global.

A educação é essencial para a preservação e valorização da cultura quilombola, servindo como uma ferramenta vital para fortalecer a identidade comunitária e transmitir conhecimentos tradicionais para as futuras gerações. Profissionais como Carolina e Dandara fornecem perspectivas importantes sobre como práticas educativas podem ser efetivamente implementadas para respeitar e celebrar as características únicas dessa cultura. Assim, questionou-se: **“Como pode a educação contribuir para a preservação e valorização da cultura quilombola?”**

Carolina enfatiza a importância de valorizar os elementos culturais quilombolas dentro do contexto educacional, sugerindo que um trabalho profundo com as memórias da comunidade é crucial. Esse envolvimento permite que os alunos não apenas aprendam sobre sua herança, mas também participem ativamente na documentação e preservação desta. Tal enfoque incentiva o desenvolvimento de um sentimento de pertencimento e orgulho em relação a sua herança cultural, reforçando sua identidade quilombola.

Por sua vez, Dandara ressalta a necessidade de uma abordagem educacional que seja proativa na incorporação e no reconhecimento da riqueza cultural dos quilombos. Ela propõe que os educadores se aprofundem no contexto cultural em que estão inseridos e adaptem os currículos para refletir e respeitar essas realidades. Este esforço contínuo garante que o currículo seja não apenas informativo, mas também um reflexo fiel das vivências quilombolas.

A implementação de um currículo contextualizado que abranja a história, as artes, as línguas e outras expressões culturais quilombolas não apenas enriquece a formação educativa escolar, mas também contribui para promover o respeito por essas culturas entre os alunos. Além disso, a formação contínua dos professores é fundamental para que possam trabalhar esses conteúdos de forma crítica e respeitosa. É essencial nesse processo, o uso de estratégias como *workshops*, visitas à comunidade e interações com anciãos e outros membros que são guardiões dos conhecimentos tradicionais.

Projetos de registro e documentação cultural também são importantes, pois incentivam os alunos a participarem na coleta de histórias orais e práticas culturais. Esse envolvimento não apenas auxilia na preservação da memória cultural, mas também ensina aos jovens técnicas de pesquisa e documentação histórica. Eventos culturais e celebrações servem como uma plataforma para o entendimento e a apreciação cultural entre diferentes grupos sociais, além de permitir que os alunos demonstrem o que aprenderam e promovam a integração mais ampla da comunidade, em relação a valorização de sua cultura.

São observações que estão alinhadas com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (Brasil, 2012) que assinalam que o próprio PPP deve prever ações de valorização da história e cultura da comunidade e que

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

Assim, a promoção de uma educação escolar diferenciada se dá pela promoção de atividades diversas que dialoguem com conhecimentos de natureza distintas, sejam aqueles pautados nas ciências, nas artes e na filosofia, como também e essencialmente, na sabedoria de povos e comunidades tradicionais. Trata-se de uma educação para promoção da autonomia

coletiva. Nessa perspectiva, a promoção de uma educação diferenciada pode transformar não apenas indivíduos, mas comunidades inteiras, estabelecendo um ambiente mais inclusivo, respeitoso, solidário e emancipatório.

Sobre esse tema, questionou-se aos entrevistados **“Como a educação pode ajudar a combater a discriminação e a promover a inclusão social?”** Carolina enfatiza a necessidade de um diálogo contínuo e diário dentro do ambiente escolar. Ela argumenta que a mudança de mentalidade e a conscientização devem ser processos constantes, e não se limitar a eventos esporádicos, como palestras. Para ela, a discriminação muitas vezes origina-se do desconhecimento e da falta de empatia, ressaltando a importância de educar sobre as consequências dolorosas e, às vezes, criminais, de tais atitudes discriminatórias.

Por outro lado, Dandara foca na influência do ambiente familiar nas atitudes preconceituosas dos alunos. Ela observa que comportamentos e crenças discriminatórios são frequentemente aprendidos em casa, exemplificando a situação de um aluno, cuja mãe criticava seu cabelo afro. Portanto, sugere que a atuação da escola não deve se restringir aos alunos, mas também na orientação de suas famílias, estendendo o ensino sobre diversidade e inclusão para além das paredes da escola.

As perspectivas de Carolina e Dandara sublinham que o combate à discriminação exige mais do que informação: é necessário cultivar uma cultura de diálogo e respeito que se estenda da escola ao lar. A abordagem deve ser holística, envolvendo educadores, famílias e a comunidade em geral, para garantir que as lições de inclusão e respeito permeiem todos os aspectos da vida dos alunos.

Para além de enfrentar o racismo, o preconceito e todo tipo de discriminações, a educação diferenciada se pauta na promoção da acessibilidade e da qualidade do processo educativo. Nesse sentido, os entrevistados foram indagados: **“Quais são as estratégias mais eficazes para garantir a qualidade e a acessibilidade da Educação Escolar Quilombola na comunidade?”**

A qualidade e a acessibilidade na educação escolar quilombola são desafios que requerem estratégias comprometidas com a devida valorização da história e cultura quilombola, bem como a promoção do acesso equitativo ao ensino. As falas de Carolina, Dandara e Bispo oferecem abordagens valiosas para enfrentar esses desafios.

Carolina destaca a importância da introdução gradual e consciente da educação formal na comunidade quilombola. Ela sugere que os membros da comunidade sejam incentivados a continuar seus estudos para se tornarem multiplicadores de conhecimento e agentes de transformação cultural. Além disso, Carolina enfatiza a valorização da linguagem própria da

comunidade, introduzindo a variação padrão da língua como uma ferramenta necessária em contextos formais. Compreender e respeitar as variações linguísticas locais, sem impor julgamentos de valor é essencial para uma educação respeitosa e inclusiva.

Dandara aborda a importância do envolvimento dos pais e da comunidade na educação quilombola. Ela sugere que o tema seja introduzido nas reuniões de pais e em módulos educativos, ampliando a conscientização sobre a importância cultural e histórica dos quilombos. Dandara acredita que o diálogo nas reuniões da associação comunitárias pode enriquecer o envolvimento dos alunos e aumentar a interação com o conteúdo escolar, consolidando a educação como um pilar comunitário.

Bispo foca na necessidade de adaptação pedagógica que considere a realidade dos alunos quilombolas. Ele propõe um ensino contextualizado que não apenas se alinhe às experiências vividas pelos alunos, mas que também os encoraje a valorizar e defender sua cultura. Reconhecendo a resistência que alguns alunos podem ter devido à falta de conhecimento sobre sua própria cultura, Bispo vê a educação contextualizada como um meio para fomentar maior aceitação cultural e reconhecimento da importância da herança quilombola na formação individual e coletiva.

As estratégias mencionadas por esses educadores refletem uma abordagem integrada e profundamente respeitosa, essencial para o desenvolvimento de uma educação escolar quilombola que seja inclusiva e representativa. Implementá-las pode contribuir para que os alunos quilombolas compreendam e valorizem sua história, além de serem educados para a vida em uma sociedade diversificada, reconhecendo a riqueza de suas origens e a importância de sua contribuição cultural.

Outrossim, as falas dos entrevistados revelam que há um movimento no interior da E.E. da Fazenda Passagem Funda, no sentido de desenvolver ações alinhadas com a promoção da educação diferenciada. O estudo de Silva (2018) reitera essa constatação de que há interesse e esforço por parte da gestão da escola e dos docentes, no sentido de fortalecer a afirmação quilombola na escola.

Todavia, trata-se de um processo, como já dito, com frequência e profundidade ainda por ampliar, pois está ancorado por um conjunto de desafios entre os quais se destacam o currículo generalista imposto às escolas, a limitação de recursos didáticos específicos da história e cultura local, a formação continuada dos educadores e o fortalecimento do diálogo com a comunidade. Dados que se aproximam dos achados de Oliveira (2019), Alves (2018), Pimenta (2019), entre outros.

Ao que se pode notar, da triangulação entre os dados das entrevistas e a análise dos PPP, é que o diálogo com a comunidade precisa ser ampliado, tanto para construção do PPP, quanto para produção de material específico da história e cultura local. No entanto, esse processo passa por condições efetivas de trabalho – quando se examina dados de caracterização dos docentes, nota-se que eles têm dois cargos (em sua maioria) e não têm tempo suficiente para planejar uma aula nos moldes da pedagogia diferenciada. Essa carência de tempo resulta da intensificação e precarização do trabalho, da desvalorização do profissional da educação e se soma a dificuldade de flexibilizar os tempos, conteúdos e espaços escolares, em face de um currículo generalista imposto às escolas.

O desafio, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (Brasil, 2012, p. 47) passa pela implementação de uma proposta educativa “transgressora”, que instigue um currículo igualmente transgressor, que desconstrua práticas inflexíveis e assentadas em “tempos e espaços escolares rígidos na relação entre o ensinar e o aprender, com a visão estereotipada e preconceituosa sobre a história e a cultura de matrizes afrobrasileira e africana no Brasil”, que tematize e critique profundamente questões atinentes ao “racismo, os conflitos em relação à terra, a importância do território, a cultura, o trabalho, a memória e a oralidade”.

Ademais, os achados reforçam as constatações de Alves (2018, p. 138) de que, apesar dos avanços relacionados à criação de um aparato legal, incluindo a Lei 10.639 de 2003 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, estas carecem “de publicização, através de formação dos docentes e gestores e até mesmo das próprias secretarias de educação para assim serem efetivadas”.

O conjunto de dados aqui examinados e o “olhar de dentro” me permitem afirmar que a E. E. da Fazenda Passagem Funda está se movimentando para construir uma pedagogia diferenciada, mas ainda está longe de uma proposta educativa “transgressora” nos moldes postos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (Brasil, 2012). Nesse sentido, para além de maiores investimentos em condições de trabalho aos profissionais da escola, o caminho convida ao diálogo com a comunidade, porque há muito a aprender-ensinar-aprender.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao “fim”³² dessa caminhada investigativa que se fez guiada por “um olhar de dentro”, da pesquisa enquanto compromisso ético-político com o mundo e com as gentes, com meu povo e nossa história, retomo minhas indagações iniciais que se articulam ao problema central deste estudo. Problema que se dirige para os processos educativos escolares incluindo proposições, práticas e desafios relacionados à implementação da Educação escolar quilombola na Escola Estadual da Fazenda Passagem Funda, localizada na Comunidade Quilombola Buriti do Meio/MG.

O conjunto inicial de questões foi assim definido: O trabalho educativo proposto e desenvolvido na escola do Quilombo Buriti do Meio contempla as especificidades da identidade, cultura e história da comunidade? A escola do Quilombo Buriti do Meio estabelece alguma relação com a comunidade de modo a promover o ensino contextualizado? Quais desafios os professores da escola, campo desta pesquisa, enfrentam para implementar o ensino contextualizado? Tais questões remetem a outra indagação, alusiva à história da Comunidade: Como surgiu e se organizou a Comunidade do Buriti do Meio?

As questões levantadas, por sua vez, se articulam ao propósito de analisar o movimento pela implementação da Educação Escolar quilombola, incluindo projetos, ações escolares e desafios, objetivo geral deste estudo, que pretendeu especificamente:

- Discutir as especificidades da Educação Escolar Quilombola e os desafios relacionados a sua implementação no Brasil;
- Contextualizar o processo histórico de surgimento e organização da Comunidade Quilombola Buriti do Meio;
- Averiguar se o trabalho educativo proposto e desenvolvido na escola do Quilombo Buriti do Meio contempla as especificidades da identidade, cultura e história da comunidade;
- Verificar se a escola do Quilombo Buriti do Meio estabelece alguma relação com a comunidade visando a promoção do ensino contextualizado;

³² Não se trata obviamente de um fim, mas de uma pausa para registro porque a indagação, a busca e, portanto, a pesquisa, seguem obviamente presentes na caminhada.

- Identificar e analisar os principais desafios de professores na implementação do ensino contextualizado.

Assim, ao retomar as questões e objetivos desta pesquisa é possível inferir:

- A construção das DCNEEQ é um importante passo para a efetivação de uma Política Nacional de Educação Escolar Quilombola, mas é dever do Estado, em articulação com o movimento quilombola, implementar políticas públicas que garantam o direito à especificidade da EEQ.
- A educação quilombola no Brasil sofre de muitas inseguranças, que se relacionam especialmente às condições de ensino, ao uso de recursos didáticos adequados e à formação de professores – que obviamente impactam e dificultam a construção de um currículo diferenciado.
- Construir um currículo baseado nas especificidades da EEQ não tem sido uma tarefa fácil para a maioria das escolas em territórios quilombolas, pois existe uma lacuna entre a legislação e sua eficácia. A maioria das comunidades quilombolas não tem sequer acesso a informações sobre estas diretrizes e a maioria delas tem condições educacionais precárias, e quando isto não é um obstáculo, a falta de treinamento em serviço e preparação dos professores para lidar com estas especificidades é outra falha do sistema educacional brasileiro
- A comunidade de Buriti do Meio surgiu há a mais de 200 anos, tendo originado a partir da compra da Fazenda “Buriti do Meio” pelo Sr Euzébio Gonçalves Gramacho que chegou à região fugindo da escravidão no Estado da Bahia e comprou a fazenda com dinheiro que adquiriu trabalhando na mineração. Só em 2003 que a comunidade reconhece sua identidade como povo quilombola e requer o reconhecimento e certificação pela Fundação Cultural Palmares, sendo que a Certidão de Auto Reconhecimento da Comunidade Quilombola Buriti do Meio foi publicada no ano seguinte, em 2004, há apenas vinte anos.
- Foi possível identificar que a modalidade Educação Escolar Quilombola, aparece no Projeto Político Pedagógico da E.E da Fazenda Passagem Funda, localizada no Quilombo Buriti do Meio só a partir do PPP de 2015, passando a contemplar as especificidades da identidade, cultura e história da comunidade, ainda que timidamente.
- Quanto ao trabalho desenvolvido na escola, nota-se que há um movimento no sentido de ofertar uma educação diferenciada, que contempla as especificidades da identidade, cultura e

história da comunidade. Contudo, trata-se de um trabalho com frequência e profundidade ainda por ampliar. Nesse bojo, é ainda incipiente o diálogo com a comunidade para promoção do ensino contextualizado.

- Na perspectiva posta pelos docentes, sujeitos deste estudo, os principais desafios para implementar o ensino contextualizado incluem a falta de recursos didáticos que refletem a cultura específica da comunidade quilombola de Buriti do Meio e a formação contínua para professores. Os docentes igualmente apontaram que o currículo “generalista” (leia-se BNCC e Currículo Referência de MG), com metas estaduais e nacionais que não refletem a realidade dos alunos, também dificulta a promoção do ensino contextualizado.

- A triangulação entre os dados das entrevistas e a análise dos PPP, além de indicar que para a promoção do ensino diferenciado o diálogo com a comunidade precisa ser ampliado, revela que as condições efetivas de trabalho dificultam o planejamento e realização de práticas educativas nos moldes da pedagogia diferenciada.

Assim, o conjunto de dados evidencia desafios e permite extrair recomendações. Nessa direção os relatos dos educadores pesquisados indicam que existem desafios significativos a serem superados para implementação da educação diferenciada na E.E. da Fazenda Passagem Funda. A falta de recursos didáticos específicos que reflitam a cultura quilombola da comunidade, bem como a existência de limitações na formação continuada dos professores, foram apontadas como barreiras críticas que impedem a devida efetivação do currículo diferenciado. Essas barreiras são reveladoras da necessidade de investimentos mais robustos em materiais pedagógicos e programas de formação docente que estejam alinhados às diretrizes curriculares propostas.

Outrossim, as entrevistas destacaram a questão da escassez de tempo para o planejamento adequado como uma barreira significativa para a implementação eficaz da EEQ. A exigência de dedicação temporal substancial para a pesquisa e preparação de materiais didáticos é agravada pela desvalorização dos profissionais da educação e pela necessidade de muitos educadores precisarem ocupar dois cargos para conseguir se manter. Deste modo, não lhes sobra tempo para um planejamento bem elaborado, que aborde uma “educação aquilombada”, ou seja, uma educação que contemple a interdisciplinaridade e contextualização, integrando diferentes áreas do conhecimento e contextualizando com a realidade sociocultural dos alunos, especialmente no que tange à realidade da comunidade

quilombola, reconhecendo e utilizando seus saberes e práticas como parte essencial do processo educativo.

Esta realidade sublinha a importância de políticas educacionais que reconheçam e remunerem adequadamente o trabalho dos docentes, proporcionando-lhes o tempo e os recursos necessários para desenvolver um ensino de que esteja profundamente enraizado na cultura e na realidade dos alunos.

Adicionalmente, a pesquisa revelou a importância de uma colaboração mais estreita entre a gestão escolar e o corpo docente, assim como a necessidade de engajar mais ativamente a comunidade no processo educacional. A integração da comunidade pode enriquecer o processo de aprendizagem e fortalecer as relações entre a escola e o ambiente familiar, promovendo um espaço de aprendizado que seja verdadeiramente inclusivo e representativo das tradições locais. A valorização das identidades culturais por meio da educação é um imperativo ético que não apenas eleva a autoestima dos alunos quilombolas, mas também contribui para a preservação de suas tradições. Portanto, a equipe escolar deve adotar uma postura comprometida com a incorporação dos conteúdos culturais específicos nos currículos, transformando o ambiente educacional em um espaço de resistência cultural e empoderamento comunitário.

Os dados igualmente revelam um consenso entre os educadores sobre a importância de integrar o ensino diferenciado com os requisitos curriculares oficiais, respeitando a cultura quilombola. Nessa perspectiva reiteram a necessidade de se estabelecer um currículo específico para as escolas quilombolas considerando que, enquanto a escola quilombola seguir o mesmo currículo das escolas não quilombolas, não haverá mudanças significativas que atendam efetivamente aos moldes da EEQ. A integração da EEQ ao currículo formal não apenas enriquece o aprendizado, mas também valida a identidade cultural dos alunos, e creio que isso não compromete o conteúdo nacional prescrito pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e pelo Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG). Precisamos procurar meios para garantir que a EEQ não fique de lado, já que a BNCC não contempla sua especificidade. De acordo com Nunes (2021, p.07):

Esse documento ignora violentamente a especificidade educacional de remanescentes de quilombos que secularmente produzem conhecimentos que garantiram e garantem a existência de milhares de comunidades quilombolas, a despeito da presença, ou auxílio do Estado brasileiro, que apenas a partir da Constituição Federal de 1988, com o advento do artigo 68, começou a regularizar os territórios e a fomentar uma política específica dirigida aos quilombos. São as comunidades que oficializam os seus conhecimentos que se tornam o parâmetro para

alterar os currículos, construir projetos de escola e projetos pedagógicos capazes de orientar uma educação diferenciada. Uma educação igualmente oficial, visto que obedece a ritos oriundos da ciência local.

Essa abordagem proposta pela autora não só promove uma educação mais relevante para os estudantes quilombolas, mas também reforça a aplicabilidade e relevância dos conhecimentos adquiridos em contextos práticos e cotidianos. Para que a educação quilombola atinja seu potencial pleno, medidas estratégicas devem ser adotadas. Isso inclui a oficialização de currículos específicos que integrem os saberes locais à educação formal, valorização dos profissionais da educação ou a reestruturação das cargas horárias dos professores para permitir um planejamento pedagógico adequado e um investimento contínuo em formação docente que prepare os educadores para lidar de maneira efetiva com a dualidade entre ensino culturalmente específico e o cumprimento dos padrões educacionais nacionais.

Por fim, não é demais assinalar meu reconhecimento que o estudo em pauta, apesar dos seus limites³³, se mostra relevante para ampliar as análises sobre a educação escolar quilombola, notadamente em Buriti do Meio, e apresenta uma contribuição ao debate sobre a efetivação dessa modalidade educacional em escolas quilombolas. Ademais, a investigação realizada suscita novas indagações, entre as quais questões dirigidas para experiências e currículos de formação de professores para a educação escolar quilombola – desafio tão presente em meio aos dados do estudo aqui empreendido.

³³Entendemos que a pesquisa desenvolvida, em função dos limites de tempo, não nos permitiu aprofundar a discussão sobre a riqueza cultural da comunidade pesquisada, mas essa é uma matéria que pretendemos abordar em trabalhos futuros.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Wanderleide Berto. **Buriti do Meio: Relações de gênero em uma comunidade quilombola**. Montes Claros: Unimontes / Departamento de política e Ciências Sociais (Monografia de Bacharelado), 2012.
- ALBAGLI, Sarita. Território e Territorialidade. In: LAGES, Vinicius; BRAGA, Cristiano.; MORELLI, Gustavo. (organizadores). **Território em movimento: cultura e identidade como estratégias de inserção competitiva**. Rio de Janeiro, Relume Dumará/ Brasília-DF: SEBRAE, 2004.
- ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de. Os quilombos e as novas etnias. In: O'DWYER, Eliane Cantarino. **Quilombos Identidade étnica e territorialidade**. 1. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2002.
- ALVES, Francisca das Chagas da Silva. **Educação Escolar Quilombola: Vivências e experiências na comunidade contente**. 2018. 233f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Pernambuco, Petrolina, 2018. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7550396. Acesso em: 10 jan. 2024.
- ARANDA, Maria Alice de Miranda; LIMA, Franciele Ribeiro. O Plano Nacional de Educação e a Busca pela Qualidade Socialmente Referenciada. **Educação e Políticas em Debate**, v. 3, 2014. p. 291-313.
- ARROYO, Miguel G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis: Vozes, 2014.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. Políticas de formação de educadores(as) do campo. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 27, n. 72, p. 157-176, maio/ago. 2007.
- ARRUTI, José Mauricio. Notas sobre as iniciativas em educação no contexto das políticas públicas para quilombos. In: Secretaria de Estado da Educação. **Educação Escolar Quilombola: pilões, peneiras e conhecimento escolar**. Curitiba: SEED, 2010.
- BOGACIOVAS, Marcelo Meira Amaral. **Impedimentos Consanguíneos no Direito Canônico**. In Revista da ASBRAP Nº 30, p. 64-68. São Paulo, 2023.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação?** 33ª Ed. São Paulo: Brasiliense, 2002.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Reflexões sobre como fazer trabalho de campo. **Sociedade e Cultura**, V. 10, N. 1, JAN./JUN. 2007, P. 11-27.
- BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Brasília - DF: Congresso Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em 22 de setembro de 2022
- BRASIL. **Decreto nº 1.331-a, de 17 de fevereiro de 1854**, aprova o Regulamento para a reforma do ensino primário e secundário do Município da Corte. Brasília - DF: Câmara dos Deputados. 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: 21 set. 2022.
- BRASIL. **Decreto n. 4.887, de 20 de novembro de 2003**. Regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos de que trata o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 21 nov. 2003a.

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-SECAD/SEPPIR /INEP, 2004.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola.** Brasília - DF: MEC, 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11091-pceb016-12&category_slug=junho-2012-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 14 jul. 2023.

BRASIL. **Lei federal nº 8.069, de 13 de julho de 1990.** Estatuto da Criança e do Adolescente. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 2002.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Lei Federal Nº 10.639/2003.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro- Brasileira”, e dá outras providências. Brasília - DF: MEC, 2003.

BRASIL. **Lei Federal Nº 11645/2008.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei Nº 10.639/2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro- Brasileira e Indígena". Brasília - DF: MEC, 2008.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB Nº 4, de 13 de julho de 2010.** Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF: MEC/CNE/CEB, 14 de julho de 2010, Seção 1, p. 824.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB n. 8 de 20 de novembro de 2012.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF: MEC/CNE/CEB, 21 nov.2012. Seção 1, p. 26.

CARVALHO, Maria Cristina M. de. Experiência da família cazumbá no recôncavo da Bahia. In: Congresso Internacional Interdisciplinar em Sociais e Humanidades. **Anais...** Rio de Janeiro, 2006.

CAVALCANTE, Inara Mariela S. 2011. **Acesso e Acessibilidade aos Serviços de Saúde em Três Quilombos na Amazônia Paraense:** Um Olhar Antropológico. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Saúde, Sociedade e Endemias na Amazônia, Belém: Universidade Federal do Pará/Universidade Federal do Amazonas/Centro de Pesquisa Leônidas & Maria Deane - Fundação Oswaldo Cruz.

CONAQ – COORDENAÇÃO NACIONAL DE ARTICULAÇÃO DAS COMUNIDADES NEGRAS RURAIS QUILOMBOLAS. **Manifesto pela efetiva implementação da Educação Escolar Quilombola, pela democracia e pelo direito a vida!** Brasília: DF, s.d. Disponível em: <https://conaq.org.br/noticias/em-manifesto-conaq-denuncia-negligencias-do-estado-com-a-educacao-quilombola/>. Acesso em 22 nov. 2022.

CONAQ – COORDENAÇÃO NACIONAL DE ARTICULAÇÃO DAS COMUNIDADES NEGRAS RURAIS QUILOMBOLAS. **Terra de direitos:** documento. Brasília: DF, 2020. Disponível em: <https://terradedireitos.org.br/uploads/arquivos/ADPF-QUILOMBOLA---Assinado.pdf>. Acesso em: 20 out. 2022.

COSTA, João Batista de Almeida. As formações quilombolas em Minas Gerais. In: **CEDEFES. Comunidades Quilombolas de Minas Gerais no século XXI – História e Resistência.** Organizado por Centro de Documentação Eloy Ferreira da Silva. Belo Horizonte. Autêntica/CEDEFES, 2008, p. 25-28.

FASCÍCULO nº 6 jan. - Projeto Conflitos Sociais e Desenvolvimento Sustentável no Brasil Central, jan. 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 17ª. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006

FUNDAÇÃO CULTURAL PALMARES. **Processo nº 01420.000382/2004-25.** Certidão de auto-reconhecimento da comunidade remanescente de Quilombo Buriti do Meio - São Francisco/MG. Brasília, 14 de junho de 2004.

GARCIA, Renísia Cristina. **Identidade fragmentada** – um estudo sobre a história do negro na educação Brasileira 1993-2005. Brasília/DF: Inep, 2007.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador:** saberes construídos na luta por emancipação. Petrópolis, RJ: vozes, 2017.

GOMES, Nilma Lino. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou resignificação cultural? **Revista Brasileira de Educação.** Rio de Janeiro: n.21, pp. 40-51, 2002. ISSN: 1413-2478.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Contra Covid-19, IBGE antecipa dados sobre indígenas e quilombolas.** Agência IBGE notícias, 2020. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/27487-contr-a-covid-19-ibge-antecipa-dados-sobre-indigenas-e-quilombolas> Acesso em: 20 out. 2022.

IPEA - INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. **Educação escolar quilombola no Censo da Educação Básica.** IPEA, Rio de Janeiro, abr. 2015.

KRIPKA, Rosana Maria Luvezute; SCHELLER, Morgana; BONOTTO, Danusa de Lara: **Pesquisa Documental: considerações sobre conceitos e características na Pesquisa Qualitativa.** Investigação Qualitativa em Educação. Vol.2. Atas CIAIQ2015. Disponível em: 280924900_Pesquisa_Documental_consideracoes_sobre_conceitos_e_caracteristicas_na_Pesquisa_Qualitativa_Documentary_Research_consideration_of_concepts_and_features_on_Qualitative_Research. Acesso em 19 dez. 2023.

LIMA, Ana Carolina Radd. **Das sombras das árvores aos galpões de produção: mulheres em movimento na Comunidade Quilombola Buriti do Meio no sertão norte-mineiro.** Tese de Doutorado - Departamento de Ciências Sociais, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2019.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Atos de currículo e autonomia pedagógica:** o socioconstrucionismo curricular em perspectiva. 1. ed. Petrópolis, RJ: VOZES, 2013.

MACHADO, Carlos Eduardo Dias. **População negra e escolarização na cidade de São Paulo nas décadas de 1920 e 1930.** 2009. 154f. Dissertação (Mestrado em História Social) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

- MANSON, A. K. **EJA e mulher negra: vencendo pedras no caminho à emancipação**. 2009. 66f. Monografia (Especialização em PROEJA) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia São Paulo, São Paulo, 2009.
- MELO, J. N. Os negros de Buriti do Meio. **Revista Comissão Mineira de Folclore**, v. 20, Belo Horizonte: Gráfica e Editora Cultura, p. 84–89, ago. 1999.
- MINAS GERAIS. **Resolução SEE Nº 3.658**, de 24 de novembro de 2017. Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais.
- MINAS GERAIS. **Resolução SEE nº 3677**, de 05 de Janeiro de 2018. Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais.
- MIRANDA, Lucas Mascarenhas de. Memória individual e coletiva. **Jornal da Unicamp**, 29 maio 2019. Disponível em: <https://www.unicamp.br/unicamp/ju/noticias/2019/05/27/memoria-individual-e-coletiva>. Acesso em: 19 dez. 2023.
- MIRANDA, Shirley Aparecida de. Educação escolar quilombola em Minas Gerais: entre ausências e emergências. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro: ANPED; Campinas: Autores Associados, v. 17, n. 50, p. 369-498, maio/ago. 2012. ISSN: 1413-2478.
- MOURA, Clóvis. **Os quilombos e a Rebelião Negra**. São Paulo: Brasiliense, 2007.
- NUNES, Georgina Helena Lima. Aquilombamento escolar, práticas revisitadas e possibilidades insurgentes: pedagogias e cirandas “que são de todos nós”! In: DA SILVA, Givânia et al. **Educação quilombola: Territorialidades, saberes e as lutas por direitos**. São Paulo: Editora Jandaíra, 2021, p.84-91.
- NUNES, Georgina Helena Lima. Educação formal e informal: o diálogo necessário em comunidades remanescentes de quilombo. In: BRAGA, M. L.;PENHA, E. M.; PINTO, A.F. (Orgs.). **Dimensões da Inclusão no ensino médio: mercado de trabalho, religiosidade e educação quilombola**. 01ed, Brasília: MEC/SECAD, 2006, v. 01, pp. 343-360.
- OLIVEIRA, Iolanda de. **O negro no sistema educacional brasileiro: alguns aspectos históricos e contemporâneos**. Rio de Janeiro, ano. Disponível em: https://www.mprj.mp.br/documents/20184/167086/apresentacao_iolanda_oliveira.pdf. Acesso em 15 nov. 2022.
- OLIVEIRA, Romualdo Portela de. **Da universalização do ensino fundamental ao desafio da qualidade: Uma Análise Histórica**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 28, n. 100. p. 661-690, Out. 2007.
- OLIVEIRA, Niltânia Brito. **A política da Educação Escolar Quilombola no Município de Vitória da Conquista/ Bahia, período 2012 a 2017**. 2018. 152f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus - Bahia, 2018. Disponível em: <http://www.biblioteca.uesc.br/biblioteca/bdtd/201620423D.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2024.
- PASSOS, Joana Célia dos. **Juventude negra na EJA: os desafios de uma política pública**. 2010. 339f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.
- PIMENTA, Jucilane Costa. **A educação escolar na comunidade quilombola São Félix em Catalango – Minas Gerais**. 2019. 76f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Seropédica – RJ, 2019. Disponível em:

<https://tede.ufrj.br/jspui/bitstream/jspui/5601/2/2019%20-%20Jucilane%20Costa%20Pimenta.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2024.

SANTOS, Susi Karla Almeida. “**A gente não tinha nenhum direito a nada**”: Representações sobre quilombos e remanescentes de quilombolas. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Estadual de Montes Claros - Montes Claros. 2013.

SCHWARZ, Roberto. **Ao vencedor as batatas**: forma literária e processo social nos inícios do romance brasileiro. 6. ed. São Paulo: Duas Cidades; Editora 34, 2012.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. Governo do Estado do Ceará. **Educação Escolar Quilombola**. Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/2017/01/02/educacao-escolar-quilombola/>. Acesso em: 15 nov. 2022.

SILVA, Geraldo da e ARAÚJO, Márcia. Da interdição escolar às ações educacionais de acesso: escolas dos movimentos negros e escolas profissionais, técnicas e tecnológicas. In: ROMÃO, Jeruse (Org.). **A história da educação do negro e outras histórias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SILVA, P.B.G. Estudos Afro-Brasileiros: Africanidades e Cidadania. In: Anete Abramowicz, Nilma Lino Gomes. (Org.). **Educação e raça** – Perspectiva políticas, pedagógicas e estéticas. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012, v., p. 37-54.

SILVA, Tatiana Dias. **Educação escolar quilombola no censo da educação básica**. Rio de Janeiro: IPEA, abr. 2015. p. 13-21.

SOARES, Lucas de Vasconcelos; COLARES, Maria Lilia Imbiriba Sousa; COLARES, Anselmo Alencar. A efetivação do Direito à Educação Pública na Amazônia: Dilemas Diante de Suas Singularidades. **Humanidades e Inovação**. Tocantis, v.7, n. 15, 2020. ISSN: 2358-8322. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/2835>. Acesso em: 10 de out. 2023

SOUZA, Bárbara Oliveira; SILVA, Givânia Maria da Silva, **Educação Quilombola**: territorialidades, saberes e as lutas por direitos. São Paulo, Jandaíra, 2021, p.31-56.

SUDAM. **Boletim Amazônia – Indicadores da Educação Básica**. 2016. Disponível em: http://antigo.sudam.gov.br/conteudo/menus/centraldeconteudo/boletimamazonia/3%20-%20Boletim%20AMAZ%C3%94NIA%20-%20Indicadores%20Eduacionais-V_28_03.pdf. Acesso em: 22 de set. de 2022.

VEIGA. Ilma Passos Alencastro. **Projeto Político Pedagógico da escola**: uma construção possível. Campinas, SP: Papirus, 2005.

VIDAL, Diana Gonçalves. 80 anos do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova: questões para debate. **Educação e Pesquisa**. São Paulo: FEUSP, v. 39, n. 3, p. 577-588, jul./set. 2013.

APÊNDICES



Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Social

.: Mestrado e Doutorado :.



PESQUISA: “UM OLHAR DE DENTRO”: DAS ORIGENS DO QUILOMBO À OFERTA DE EDUCAÇÃO ESCOLAR DIFERENCIADA NA COMUNIDADE QUILOMBOLA DE BURITI DO MEIO / SÃO FRANCISCO – MG

ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA DOCENTES

Data: ____/____/____

Local: _____

Duração: _____

PARTE I - Dados da identificação

- 1.1. Nome:
- 1.2. Idade:
- 1.3. Naturalidade:
- 1.4. Gênero:
- 1.5. Curso/área de formação: _____
- 1.6. Escolaridade: _____
- 1.7. Atua há quanto tempo na escola? _____
- 1.8. Função atual:

PARTE II- Questões

- 1) O trabalho educativo proposto na escola do Quilombo Buriti do meio contempla as especificidades da história da comunidade?
- 2) “Como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola podem ser inovadoras na comunidade?
- 3) Quais são as principais barreiras que impedem a efetivação da Educação Escolar Quilombola e como podem ser superadas?
- 4) Como a escola sendo quilombola pode ser melhorada para atender às necessidades específicas da comunidade?
- 5) Como pode a educação contribuir para a preservação e valorização da cultura quilombola?
- 6) Como a educação pode ajudar a combater a discriminação e a promover a inclusão social?
- 7) Quais são as estratégias mais eficazes para garantir a qualidade e a acessibilidade da Educação Escolar Quilombola na comunidade?

Agradecemos imensamente a sua colaboração!



Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Social
.: Mestrado e Doutorado .:



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA

Título da pesquisa: “UM OLHAR DE DENTRO”: DAS ORIGENS DO QUILOMBO À OFERTA DE EDUCAÇÃO ESCOLAR DIFERENCIADA NA COMUNIDADE QUILOMBOLA DE BURITI DO MEIO / SÃO FRANCISCO – MG

Instituição Promotora: Universidade Estadual de Montes Claros.

Patrocinador: Não se aplica.

Coordenador: Claudiomar Luiz de Souza.

Atenção: Antes de aceitar participar desta pesquisa, é importante que o participante leia e compreenda a seguinte explicação sobre os procedimentos propostos. Esta declaração descreve o objetivo, metodologia/ procedimentos, benefícios, riscos, desconfortos e precauções do estudo. Também descreve os procedimentos alternativos que estão disponíveis e o seu direito de interromper o estudo a qualquer momento. Nenhuma garantia ou promessa pode ser feita sobre os resultados do estudo.

- 1- **Objetivo:** analisar o movimento pela implementação da Educação Escolar Quilombola, incluindo projetos, ações escolares e desafios.
- 2- **Metodologia/procedimentos:** A metodologia privilegia a abordagem qualitativa e envolve estudo bibliográfico, análise documental e realização de entrevistas com professores da E.E. da Passagem Funda, no Quilombo do Buriti do Meio, São Francisco-MG.
- 3- **Justificativa:** O estudo se justifica pela necessidade de ampliar as análises sobre o tema considerando tratar-se de temática atual e ainda pouco pesquisada.
- 4- **Benefícios:** Produção de conhecimentos sobre a educação escolar quilombola e socialização desses conhecimentos, tanto no âmbito da Unimontes, quanto em outros espaços. Ressalta-se que os resultados do estudo podem contribuir para subsidiar novas investigações sobre os desafios vividos para implementação da educação quilombola no Brasil.
- 5- **Desconfortos e riscos:** O risco de uma pesquisa como a que se propõe aqui, que envolve a coleta de opiniões junto aos sujeitos e a divulgação dessas opiniões, reside, primordialmente, no desconforto que a divulgação de determinadas informações pode causar para quem as prestou. Daí porque será mantida a confidencialidade das informações obtidas.
- 6- **Danos:** A pesquisa proposta não apresenta danos aos envolvidos.
- 7- **Metodologia/procedimentos alternativos disponíveis:** Os procedimentos poderão sofrer ajustes no processo de coleta – porque estão relacionados com a disponibilidade e interesse dos sujeitos envolvidos.
- 8- **Confidencialidade das informações:** A confidencialidade das informações obtidas será mantida por meio da utilização de codinomes no corpo dos relatórios de pesquisa, nos referirmos aos sujeitos do estudo.
- 9- **Compensação/indenização:** A pesquisa não gerará despesas aos participantes, mas caso ocorra os pesquisadores estão dispostos a arcar com as despesas e eventuais danos recorrentes da pesquisa.
- 10- **Outras informações pertinentes:** Pretende-se socializar os resultados da pesquisa em eventos e publicações.
- 11- **Consentimento:** Li e entendi as informações precedentes. Tive oportunidade de fazer perguntas e todas as minhas dúvidas foram respondidas a contento. Este formulário está sendo assinado voluntariamente por mim, indicando meu consentimento para a participação neste estudo. Receberei uma cópia assinada deste consentimento.

_____ Nome do participante	_____ Assinatura do participante	_____ Data
_____ Nome da Testemunha	_____ Assinatura da testemunha	_____ Data

Claudiomar Luiz de Souza
Coord. da pesquisa – Mestrando PPGDS/UNIMONTES

Data: 02/04/2024

Mônica Maria Teixeira Amorim
Orientadora da pesquisa – PPGDS/UNIMONTES

Data: 02/04/2024