

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

JANAÍNA RODRIGUES LOPES

**ESCOLA E COMUNIDADE: A CONSTRUÇÃO DE UMA ESCOLA QUILOMBOLA
NO MEIO RURAL DE JANUÁRIA, NORTE DE MINAS GERAIS**

**MONTES CLAROS (MG)
JULHO-2025**

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

JANAÍNA RODRIGUES LOPES

ESCOLA E COMUNIDADE: A CONSTRUÇÃO DE UMA ESCOLA QUILOMBOLA
NO MEIO RURAL DE JANUÁRIA, NORTE DE MINAS GERAIS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Social da Universidade Estadual de Montes Claros, como requisito para a obtenção do título de mestre.

Área de Concentração: Linha 1: Movimentos Sociais, Identidade e Territorialidades.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Andréa Maria Narciso Rocha de Paula.

Coorientador: Prof. Dr. Johnisson Xavier Silva

MONTES CLAROS (MG)
JULHO-2025

L864e Lopes, Janaína Rodrigues.
Escola e comunidade [manuscrito]: a construção de uma escola quilombola no meio rural de Januária, Norte de Minas Gerais / Janaína Rodrigues Lopes. – Montes Claros (MG), 2025.
166 f. : il.

Bibliografia: f. 155-161.
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Montes Claros - Unimontes, Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Social/PPGDS, 2025.

Orientadora: Profa. Dra. Andréa Maria Narciso Rocha de Paula.
Coorientador: Prof. Dr. Johnisson Xavier Silva.

1. Educação quilombola - Januária (MG). 2. Participação comunitária. 3. Relações. I. Paula, Andréa Maria Narciso Rocha de. II. Silva, Johnisson Xavier. III. Universidade Estadual de Montes Claros. IV. Título. V. Título: a construção de uma escola quilombola no meio rural de Januária, Norte de Minas Gerais.

Catálogo: Biblioteca Central Professor Antônio Jorge

JANAÍNA RODRIGUES LOPES

**ESCOLA E COMUNIDADE: A CONSTRUÇÃO DE UMA ESCOLA QUILOMBOLA
NO MEIO RURAL DE JANUÁRIA, NORTE DE MINAS GERAIS**

Dissertação apresentada para fins de defesa junto ao Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Social da Universidade Estadual de Montes Claros- Unimontes, em 30/07/2025 e submetida à avaliação da Banca Examinadora constituída pelos professores:

Profa. Dra. Andreia Maria Narciso Rocha de Paula – PPGDS/Unimontes
(Profa. Orientadora – Presidente da banca)

Prof. Dr. Johnisson Xavier Silva – IFNMG (Coorientador)

Profa. Dra. Mônica Maria Teixeira Amorim – PPGDS/Unimontes (Avaliadora interna)

Profa. Dra. Jaciely Soares da Silva – FNMG (Avaliadora externa)

MONTES CLAROS (MG)
JULHO-2025

*Dedico a todos que caminharam ao meu lado
nessa jornada, compartilhando sonhos,
desafios e conquistas!*

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ser presença constante em minha vida. Pela força nos momentos de fraqueza, pela luz nas horas de escuridão e pelo alento nas incertezas. A Ele, toda a minha gratidão.

Expresso minha profunda gratidão à minha orientadora, Andréa Maria Narciso Rocha de Paula, carinhosamente chamada por mim de Déia. Meu respeito e carinho por ela vêm desde os tempos da graduação em Ciências Sociais. Sempre me acolheu com generosidade, com palavras certas e com uma escuta sensível. Obrigada por me orientar não apenas na construção desta dissertação, mas também nos caminhos da vida. Andréa foi e continua sendo espelho e referência profissional para mim. Obrigada por tanto. Obrigada por tudo.

Agradeço à minha família, que é meu alicerce e porto seguro. Ao meu pai, Gerscino, e à minha mãe, Josefina, pelo dom da vida e pelo exemplo de coragem, luta e honestidade. Às minhas irmãs, Josilene, Girsilha e Juliana, por serem presença essencial, apoio constante e amor incondicional. Cada uma delas ocupa um lugar único no meu coração, e é impossível expressar em palavras o quanto sou grata por tê-las ao meu lado. Aos meus sobrinhos, Anne Louise, Júlia, Davi e Liz, que iluminam meu futuro com esperança e desejo de dias melhores. E aos meus cunhados, Luiz Carlos e Lemuel, pelo carinho e parceria. Saber que posso contar com a minha família em todos os momentos me dá forças para continuar a perseguir os meus sonhos.

Aos meus companheiros de casa, de vida, meus filhos de quatro patas, Mila e Fred, que me fizeram companhia nos dias e noites dedicados à escrita desta pesquisa. O amor deles me salva todos os dias.

Aos amigos Ana Letícia, Newton, Elles Albano e Moisés, minha mais profunda gratidão. Durante muito tempo ouvi dizer que o mestrado era um caminho solitário e talvez, para muitos, seja mesmo. Mas o meu foi diferente. Foi cheio de afeto, de apoio e muitas risadas. Em muitos momentos, eles foram mais que amigos: foram abrigo, presença e força. Em Portugal foram família. À Ana e ao Newton, em especial, agradeço pelo companheirismo durante o nosso estágio de mestrado sanduíche.

Agradeço à professora Cristiane Sampaio, a querida Cris, e à professora Climene Camargo, que, por meio do Programa Abdias Nascimento, me proporcionaram a vivência de ser uma imigrante, uma aprendiz em outro território,

ampliando meu olhar sobre o mundo.

À Capes, pelo apoio financeiro, que tornou possível a dedicação plena aos estudos e ao intercâmbio, ampliando horizontes e fortalecendo sonhos.

Sou grata ao Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Social da Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes), aos professores que me inspiraram com saberes e críticas e aos colegas com quem compartilhei reflexões e aprendizados.

A professora Dr^a. Mônica Amorim e ao professor Dr. Johnisson Xavier, que contribuíram para a qualificação deste trabalho. A Johnisson, em especial, agradeço pela coorientação precisa e generosa, que tanto contribuiu para o aprimoramento deste estudo.

À Mércia Félix, Thays Dourado e Leidiane Martins, minha eterna gratidão por me oferecerem chão quando tudo parecia desmoronar. Elas me ajudaram a permanecer firme.

Ao meu amigo Markin, que sonhou junto comigo, dividiu ideias e ajudou a construir os caminhos desta dissertação com sensibilidade e parceria. Meu muito obrigada, como ele mesmo dizia: *Vai dar certo!*

Agradeço também aos meus alunos da iniciação científica. Foi através da participação nesse programa que veio o despertar para o mestrado. Agradeço tanto aos alunos dos anos de 2021/2022 quanto aos de 2023/2024. Cada um deles foi parte essencial neste processo de reencontro com meu propósito.

À Escola Estadual Lindolfo Carlos Ferreira (Elicafe), minha sincera gratidão pelo respeito com que fui recebida e pela parceria construída ao longo do trabalho de campo. À direção e à equipe pedagógica, agradeço pela dedicação e pelo compromisso com a história, a cultura e a identidade quilombola. Foi nesse espaço, vivido e partilhado, que compreendi, de forma ainda mais profunda, o verdadeiro significado de pertencimento.

À Escola Estadual Olegário Maciel, onde também vivo o chão da escola todos os dias, por ser espaço de prática, aprendizado e luta constante por uma educação pública de qualidade e com sentido. Aos colegas de trabalho, que celebraram comigo cada conquista ao longo deste percurso, e aos amigos que compreenderam minhas ausências e silêncios, permitindo que eu me dedicasse com inteireza à conclusão deste trabalho, minha sincera gratidão.

Por fim, agradeço a mim mesma. Por não ter desistido, mesmo quando a

distância, o cansaço e a burocracia estatal quase me fizeram desanimar. Por ter mantido a fé em um sonho que permaneceu guardado por mais de uma década. Por ter seguido em frente com coragem, mesmo diante das incertezas. Hoje, mais do que a conquista de um título, celebro o valor de uma caminhada feita com entrega, dedicação e sentido.

*“Porque se chamavam
homens /Também se
chamavam sonhos/ E
sonhos não envelhecem”*

Letra de Clube da esquina nº 2

RESUMO

Este estudo tem como objetivo compreender como se constituem as relações entre a escola e a comunidade, a partir de um estudo de caso sobre o reconhecimento da Escola Estadual Lindolfo Carlos Ferreira como escola quilombola, no território do Riacho da Cruz, em Januária, no norte de Minas Gerais. A escolha do município de Januária e da comunidade de Riacho da Cruz é motivada pela relevância histórica e cultural, além de apresentar o maior número de escolas quilombolas estaduais no Estado de Minas Gerais. O reconhecimento dos direitos dos povos e comunidades tradicionais, especialmente dos quilombolas, representa um marco histórico no Brasil. A Constituição Federal de 1988 e as Diretrizes Nacionais para a Educação Escolar Quilombola estabeleceram marcos legais importantes para a garantia do direito à educação desses povos. A abordagem metodológica majoritariamente adotada neste estudo foi a qualitativa, a qual, conforme Paula, Brandão e Cleps Júnior (2006), destaca-se por valorizar o “saber do outro” no processo investigativo. Embora a perspectiva qualitativa constitua o eixo central da pesquisa, recorreu-se também à utilização de dados quantitativos de natureza secundária, empregados de maneira complementar à análise desenvolvida. Ao longo do trabalho de campo, foram empregadas técnicas etnográficas, como a realização de registros em diários de campo, uso de fotografias, gravações de voz e análise de documentos disponibilizados pelas instituições locais. Desse modo, os relatos orais, especialmente os compartilhados por educadores e lideranças comunitárias, desempenharam um papel central na construção da análise.

Palavras-chave: relações; participação comunitária; educação quilombola.

ABSTRACT

This study aims to understand how relationships between the school and the community are built, based on a case study on the recognition of the Lindolfo Carlos Ferreira State School as a quilombola school, located in the Riacho da Cruz territory, in Januária, in the north of Minas Gerais. The choice of the municipality of Januária and the community of Riacho da Cruz is motivated by its historical and cultural relevance, in addition to having the highest number of state quilombola schools in the state of Minas Gerais. The recognition of the rights of traditional peoples and communities, especially quilombolas, represents a historical milestone in Brazil. The 1988 Federal Constitution and the National Guidelines for Quilombola School Education established important legal frameworks to guarantee the right to education for these peoples. The methodological approach predominantly adopted in this study was qualitative, which, according to De Paula, Brandão, and Cleps Júnior (2006), stands out for valuing the “knowledge of the other” in the investigative process. Although the qualitative perspective constitutes the central axis of the research, quantitative data of secondary nature were also used, complementing the analysis developed. Throughout the fieldwork, ethnographic techniques were employed, such as recording in field diaries, the use of photographs, voice recordings, and the analysis of documents provided by local institutions. Oral accounts, especially those shared by educators and community leaders, played a central role in the construction of the analysis.

Keywords: relationships; community participation; quilombola education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Localização dos Municípios Ribeirinhos, do rio São Francisco, no trecho de Buritizeiro-Manga.....	34
Figura 2 – Mapa dos distritos de Januária	34
Figura 3 – Número de comunidades quilombolas certificadas por ano em Januária.....	49
Figura 4 – Distribuição Espacial das Comunidades Quilombolas no Município de Januária.....	52
Figura 5 – Desenho elaborado pelos agentes de endemias	62
Figura 6 – Igreja de São Sebastião.....	68
Figura 7 – Evolução do número de escolas por rede de ensino- educação básica, escolas em comunidades quilombolas-Minas Gerais-2014 a 2012	78
Figura 8 – Evolução do número de escolas por rede de ensino- educação básica- escolas em comunidades quilombolas-Januária.	85
Figura 9 – Casinha do Sertanejo.	92
Figura 10 – Retrato do Srº Otávio.....	95
Figura 11 – Retrato do Srº Lindolfo Carlos.	95
Figura 12 – Aula de Educação Física.	96
Figura 13 – Parquinho.....	97
Figura 14 – Quadra da escola.....	97
Figura 15 – Mudas de café.....	98
Figura 16 – Bananal.....	98
Figura 17 – Entrega das mudas de café.....	122
Figura 18 – Arraiá da Elicafe.....	126

LISTA DE TABELAS

Tabela 01: Principais legislações e Diretrizes da Educação Escolar Quilombola.	74
Tabela 02: Nome das escolas estaduais quilobolas de Januária.....	86

LISTA DE SIGLAS

ADCT – Ato das Disposições Constitucionais Transitórias

ASB – Auxiliares de Serviços Gerais da Educação

BA – Bahia

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

BPC – Benefício de Prestação Continuada

CAA – Centro de Agricultura Alternativa do Norte de Minas

CADÚNICO – Cadastro Único para Programas Sociais

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CNE – Conselho Nacional de Educação

CONEB – Conferência Nacional de Educação Básica

CONAE – Conferência Nacional da Educação

COPASA – Companhia de Saneamento de Minas Gerais

CRMG – Currículo Referência de Minas Gerais

ELICAFE – Escola Estadual Lindolfo Carlos Ferreira

EJA – Educação de Jovens e Adultos

EEQ – Educação Escolar Quilombola

EMATER – Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural

FCP – Fundação Cultural Palmares

INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

ICEB – Iniciação Científica na Educação Básica

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC – Ministério da Educação

MA – Maranhão

MG – Minas Gerais

MNU – Movimento Negro Unificado

NUPEAAS – Núcleos de Pesquisa e Estudos Africanos, Afro-brasileiros e da Diáspora

OIT – Organização Internacional do Trabalho

PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola

PNAE – Programa Nacional de Alimentação Escolar

PPP – Projeto Político Pedagógico

PROALFA- Programa de Avaliação da Alfabetização

PROEB – Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica

SIMAVE – Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública

SEE – Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais

SRE – Superintendência Regional de Ensino

SINAPIR – Sistema Nacional de Promoção da Igualdade Racial)

UNIMONTES – Universidade Estadual de Montes Claros

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO

Notas introdutórias.....	14
Percursos metodológicos	21
Estrutura do trabalho	26
CAPÍTULO I: TERRITÓRIOS DE RESISTÊNCIA: HISTÓRIA, CULTURA E A PRESENÇA QUILOMBOLA EM JANUÁRIA.....	27
1.1 Raízes históricas do norte de Minas e a formação de Januária.....	27
1.1.1 Cultura sertaneja	30
1.2 Januária e seu contexto socioterritorial.....	32
1.3 Quilombos em Januária: da invisibilidade à afirmação da identidade	35
1.3.1 O papel da memória e da oralidade no reconhecimento das comunidades quilombolas.....	38
1.4 Conceito histórico sobre o termo quilombola	42
1.4.1 Quilombola e o conceito contemporâneo	44
1.5 A certificação quilombola como marco legal e político.....	47
1.6 Comunidades quilombolas de Januária <i>versus</i> tensões e conflitos.	49
1.7 Riacho da Cruz: formação e sentidos do território	55
CAPÍTULO II: OS CAMINHOS DA EDUCAÇÃO QUILOMBOLA.....	71
2.1 Marco legal e políticas públicas para a educação quilombola.....	72
2.2 Educação quilombola no censo escolar.....	75
2.3 Educação escolar quilombola em Minas Gerais: entre os avanços e entraves.	79
2.4 Escolas quilombolas estaduais em Januária	82
2.5 Caminhos da Igualdade: entre tambores, educação e lutas.	86
2.6 Elicafe: quando o número ganha nome	90
2.6.1 Parcerias.....	102
2.6.2 Quem dá vida, cor e tom à Elicafe?	103
2.6.3 É sobre sonhos.	105
2.6.4 Eles estão com a visão.....	107
2.6.5 Ser quilombola é um processo em construção	108
CAPÍTULO III: A CONSTRUÇÃO DA RELAÇÃO ESCOLA E COMUNIDADE: ENTRE O PARTICIPAR E O COMPARTILHAR NA ELICAFE.....	112
3.1 A confluência entre a participação e o compartilhar na gestão escolar quilombola	112
3.2 Os mecanismos institucionais de participação.....	115
3.2.1 Colegiado, assembleia escolar e conselho de classe.	116
3.2.2 Mecanismos informais de participação	119
3.3 Vozes da comunidade escolar: quem são?	126
3.4 Os desafios da participação comunitária na gestão escolar.	146
CONSIDERAÇÕES FINAIS	151
REFÊRENCIAS	155
APÊNDICES.....	162
ANEXOS	164

NOTAS INTRODUTÓRIAS

Esta pesquisa tem como objetivo compreender como se constroem as relações entre a escola e a comunidade, a partir de um estudo de caso sobre o reconhecimento da Escola Estadual Lindolfo Carlos Ferreira, como escola quilombola, no território do Riacho da Cruz, em Januária, no norte de Minas Gerais.

“Todo o escrito tem uma história do que escreve” (Brandão, 1995, p.15). Sendo assim, investigar o tema educação, comunidades quilombolas e gestão escolar está atrelado às minhas vivências como professora, gestora escolar e pesquisadora. Meu primeiro contato com o mundo escolar foi em uma escola quilombola, em 2013. Naquele ano, lecionava apenas duas aulas na Escola Estadual Antônio Corrêa e Silva, conhecida como Escola do Alegre, situada a 15 km da cidade de Januária.

Minhas aulas eram às sextas-feiras, nos dois últimos horários da tarde, ministrava a disciplina de Sociologia. Gostava de chegar mais cedo para me preparar e me inteirar com o que tinha ocorrido na escola durante a semana. A instituição de ensino passava por um momento significativo, pois a comunidade havia se assumido quilombola e, conseqüentemente, a escola também havia sido reconhecida como quilombola.

Recém-formada em Ciências Sociais e com um forte interesse de estudo sobre comunidades tradicionais, estar ali era um privilégio. Compreendi que aquele ano seria dedicado a entender como a escola desenvolvia um papel importante nas novas dinâmicas estabelecidas dentro da comunidade. De fato, trabalhar na Escola Antônio Corrêa e Silva naquele ano me envolveu também nos movimentos de reconhecimento de outras comunidades quilombolas da cidade.

Vale mencionar que a Escola Antônio Corrêa e Silva é uma referência em educação quilombola na região, devido ao envolvimento da gestão escolar e da comunidade. Nos projetos dos quais participei, era evidente como a comunidade abraçava a instituição e como a escola impulsionava a identidade quilombola. Lembro-me de um projeto realizado para o Dia da Consciência Negra, em 20 de novembro com

os meus alunos do 3º ano. O projeto incluía várias apresentações de grupos, abertas à comunidade, que sempre prestigiava todos os eventos. Em uma dessas apresentações, os alunos produziram um vídeo sobre o cotidiano da comunidade e entrevistaram pessoas envolvidas no processo de reconhecimento da comunidade. Entre os entrevistados, estava Dona Zilda, presidente da associação na época, uma mulher humilde no comportamento, mas grandiosa nas ações. Recordo que ela ficou extremamente feliz por ser entrevistada, especialmente por um de seus conhecidos.

Uma frase estampada no final do vídeo profetizava uma nova era: *"Engana-se quem pensa que a luta acabou. Os ideais de Zumbi continuam mais vivos do que nunca!"* (autor desconhecido). Nesse contexto, a Escola Estadual Antônio Corrêa e Silva serviu de inspiração para outras que, nos anos seguintes, começaram a se posicionar de forma mais potente sobre a identidade quilombola.

No ano seguinte, optei por concorrer a aulas em outras escolas, pois já havia concluído a formação pedagógica em Sociologia, e isso me permitiu assumir cargos dentro da cidade.

Da minha breve passagem por aquela escola, levei comigo o projeto sobre a igualdade racial, que culminou com minha contribuição para a criação da Coordenadoria de Promoção da Igualdade Racial do Município de Januária, onde trabalhei na Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social. Estive à frente da coordenadoria por um curto período, porém foi tempo suficiente para o município se habilitar ao Sistema Nacional de Promoção da Igualdade Racial (Sinapir)¹ em 2019. Saí da coordenação no final de 2019 e, a partir de então, acompanhei “de longe” as movimentações das comunidades para reconhecimento como quilombolas.

Sempre que havia oportunidade, buscava dialogar com os principais atores envolvidos nesse processo e percebia, gradativamente, o crescente engajamento das escolas nesse movimento.

¹ O Sinapir (Sistema Nacional de Promoção da Igualdade Racial) é um instrumento integrante da Seppir (Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial), atual Secretaria do Ministério da Igualdade Racial. Seu objetivo é articular e integrar as ações de promoção da igualdade racial nos âmbitos federal, estadual e municipal. Disponível em: <https://www.gov.br/igualdaderacial/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/sinapir>. Acesso em: 7 jul. 2025.

Com a pretensão de retornar aos meus estudos na Pós-Graduação em Desenvolvimento Social em 2023, após mais de 10 anos da minha graduação, mantive o interesse em estudar as comunidades quilombolas, porém com um viés diferente. Meu projeto inicial derivava da minha atuação como professora-orientadora da iniciação científica da educação básica, focando nas manifestações culturais no Brejo do Amparo, uma comunidade recém-certificada como quilombola. No entanto, ao retornar aos estudos, às leituras e participar das aulas, meu interesse migrou novamente para a educação quilombola.

Não foi fácil chegar ao tema aqui proposto, uma vez que, como jovem pesquisadora, estava impregnada de frases de senso comum que me causavam cegueira diante das ideias pré-concebidas. *"O povo daqui agora tudo quer ser quilombola"* talvez tenha sido a frase que mais *embolou* os meus pensamentos. Geralmente, ouvia essas frases em conversas rotineiras sobre a situação atual das comunidades quilombolas em Januária, muitas vezes ditas por pessoas que não tinham vínculos com esses territórios e pouco conheciam sobre suas histórias locais.

Inicialmente, isso me levou a formular a hipótese de que o significativo aumento das certificações de comunidades quilombolas em Januária a partir de 2012 estava correlacionado com a Resolução CNE/CEB nº 8, de 20 de novembro de 2012, que estabelecia a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Além disso, queria identificar se o reconhecimento oficial como remanescente de quilombo amplificava o sentimento de valorização das raízes culturais dessas comunidades ou se era uma estratégia para garantir acesso a direitos e recursos destinados aos povos e comunidades tradicionais.

Em determinado momento, recorri ao pensamento de Roberto DaMatta e observei que, como pesquisadora, me faltava a sabedoria de transformar o familiar em exótico e o exótico em familiar.

Após essa reflexão e muitos diálogos com minha orientadora (que me ajudou a desfazer os nós que estavam em meus pensamentos) compreendi que minhas inquietações surgiram do desejo de entender como a relação entre a escola e a

comunidade passou a se configurar a partir do reconhecimento da escola como quilombola.

Nessa perspectiva, meus objetivos passaram por ressignificações e foram sendo delineados a partir do lugar, da vivência na escola e da interação com as pessoas, seus fazeres, saberes e tempos.

A pesquisa pretendeu responder, portanto, a questões necessárias como: O que mudou a partir da transformação da instituição em escola quilombola? Quem são as vozes da comunidade presentes no cotidiano escolar? Quem são as pessoas que estão desbravando esse caminho para que a educação quilombola, ainda em seus primeiros passos, possa se estruturar e firmar seu percurso rumo a uma educação verdadeiramente diferenciada?

Para atingir os objetivos, o estudo caracterizou o contexto histórico, social e cultural do município de Januária e da comunidade de Riacho da Cruz. Contextualizou a educação quilombola em Minas Gerais e analisou as iniciativas destinadas à afirmação da identidade quilombola, apresentando como *lócus* da pesquisa a Escola Estadual Lindolfo Carlos Ferreira. Por fim, a pesquisa considerou as experiências e percepções dos sujeitos quilombolas para compreender como se constituem as relações entre escola e comunidade

Para responder a essas indagações, foi necessário refletir sobre como o Brasil, marcado por profundas desigualdades sociais e raciais, possui um patrimônio histórico e cultural construído, em grande medida, pela resistência dos povos escravizados.

A escravização, caracterizada como um sistema econômico e social, teve predominância no Brasil por séculos, mas gerou diversas formas de resistência por parte dos povos africanos e seus descendentes. Entre essas formas, destaca-se o surgimento dos quilombos como espaços de liberdade, onde os escravizados fugidos construíram suas próprias formas de vida e organização social. Sendo assim, a resistência quilombola à escravização e a busca por autonomia foram fundamentais para a construção da identidade negra no Brasil. Após a abolição, a luta por direitos continuou marcada por diversas mobilizações e conquistas. Nesse contexto, a Constituição de 1988 representou um marco histórico ao reconhecer os direitos das comunidades quilombolas. No entanto, a trajetória de luta por reconhecimento e valorização dos grupos

é longa e complexa, envolvendo desafios e avanços que serão abordados neste estudo.

O conceito de quilombo emerge como o epicentro da discussão sobre a cidadania que durante tanto tempo foi negada. A partir da Carta Magna, uma série de leis e programas foram implementados com o objetivo de promover a igualdade racial, a valorização da cultura afro-brasileira e o desenvolvimento sustentável dessas comunidades.

O reconhecimento formal da condição de remanescente de quilombola tem assegurado acesso diferenciado a direitos sociais por meio do artigo 68 da Constituição Federal de 1988. A certificação assume um papel de extrema relevância tanto para as comunidades quanto para os quilombolas, sendo o primeiro passo essencial rumo à titulação definitiva de seus territórios.

Essa certificação é de importância inquestionável, pois representa um documento legal que confere o reconhecimento oficial do grupo como remanescentes de quilombo, garantindo visibilidade perante a lei e acesso às políticas públicas voltadas especificamente para as comunidades quilombolas.

Pela primeira vez na história, o IBGE² conduziu uma pesquisa abrangente sobre os membros de povos e comunidades tradicionais. Com base nos resultados do Censo de 2022, foi revelado que a população quilombola do Brasil totaliza 1,32 milhão de indivíduos, representando 0,65% do número total de habitantes do país.

Entre os 5.568 municípios do Brasil, um total de 1.696 deles apresentam registros de população quilombola. A cidade com a maior quantidade absoluta de indivíduos pertencentes a comunidades quilombolas é Senhor do Bonfim (BA), contando com 15.999 pessoas. Salvador (BA) segue de perto, com 15.897 habitantes quilombolas, enquanto Alcântara (MA) registra 15.616, e Januária (MG) conta com uma população de 15.000 quilombolas, sendo este último município o campo deste estudo.

2 IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Censo demográfico 2022: características gerais da população. Rio de Janeiro: IBGE, 2023. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/mg.html>. Acesso em: 03 maio 2025.

Costa Filho (2010) define povos e comunidades tradicionais como grupos culturalmente distintos, caracterizados por condições sociais, culturais e econômicas próprias. Esses grupos mantêm relações específicas com o território e o ambiente em que estão inseridos. O autor também concebe os territórios tradicionais como locais de dimensões simbólicas, nos quais são registrados os acontecimentos que preservam a memória do grupo. Nesses territórios, encontram-se os ancestrais enterrados, os espaços sagrados, em que se define o modo de vida tradicional, bem como onde são transmitidos os saberes locais.

Arruti (1997) salienta que a nomeação como remanescentes desencadeia transformações, afetando interações com o entorno e internamente, incluindo lideranças, organização política e até a redefinição de celebrações e memórias. Conforme Leite (2015), aquilombar-se é o ato de se organizar em resposta a qualquer forma de opressão ou sistema injusto. Na sociedade atual, essa ação reacende a chama da resistência, desempenhando um papel importante na atribuição de significado, promoção e fortalecimento da luta contra a discriminação e suas consequências.

Neste estudo, ressalto a importância das políticas públicas específicas para o reconhecimento e fortalecimento dos direitos dos povos e comunidades tradicionais no Brasil, especialmente a política de educação. Chamo a atenção para o objetivo específico da Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais que, em seu inciso V, busca:

Garantir e valorizar as formas tradicionais de educação e fortalecer processos dialógicos como contribuição ao desenvolvimento próprio de cada povo e comunidade, garantindo a participação e controle social tanto nos processos de formação educativos formais quanto nos não formais (Decreto nº 6.040/2007, Art.5).

A criação das Diretrizes Nacionais para a Educação Escolar Quilombola marcou o ano de 2012, e sua elaboração estabeleceu que ela seja desenvolvida em unidades educacionais inseridas em suas próprias terras, baseadas na cultura de seus ancestrais, com uma pedagogia própria e de acordo com a especificidade étnico-cultural de cada

comunidade, reconhecendo-as e valorizando-as. Após mais de duas décadas de intensos debates e mobilizações, a Educação Quilombola finalmente consolidou-se como uma modalidade educacional específica, reconhecendo a importância das escolas em fortalecer e valorizar a cultura e a identidade das comunidades quilombolas.

O Artigo 6º da Declaração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola atribui às comunidades quilombolas um protagonismo essencial na busca pela qualidade na educação escolar. Por meio do princípio da participação social, esse artigo insta as comunidades e suas lideranças a assumirem um papel central na concepção de um modelo educacional autêntico e enraizado em seu contexto cultural.

Essa participação ativa é reconhecida como um direito fundamental, respaldado pela Convenção 169 da OIT³, o que sublinha a importância de que não seja apenas um processo formal, mas sim um engajamento efetivo e significativo. Ao abrir as portas para a participação da comunidade, as escolas transformam-se em espaços vivos onde os saberes tradicionais e as práticas ancestrais são celebrados e compartilhados entre as gerações.

Isso reforça a ideia de que escola deve estar vinculada à comunidade, vista como um espaço de produção de história, experiências e significados para a vida dos alunos. Desse modo, essa ligação deve ser o ponto de partida e chegada do processo educativo. Nesse sentido, o diálogo entre a escola e a comunidade permite que ambos assumam sua corresponsabilidade pela educação, colaborando ativamente para a sua efetivação.

³ A Organização Internacional do Trabalho (OIT) é uma agência da ONU criada em 1919, responsável por promover a justiça social e os direitos trabalhistas internacionalmente reconhecidos, reunindo governos, empregadores e trabalhadores para estabelecer normas e políticas relacionadas ao mundo do trabalho. ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. *Sobre a OIT*. Disponível em: <https://www.ilo.org/global/about-the-ilo/lang-pt/index.htm>. Acesso em: 16 jul. 2025.

Percursos metodológicos

O levantamento bibliográfico constituiu a primeira etapa desta pesquisa, voltado à localização, seleção e reunião de materiais relevantes sobre o tema estudado. Nessa fase, realizei buscas em bases de dados acadêmicas, como Scielo, Google Acadêmico, Capes e sites de Programas de Pós-Graduações com a identificação de livros, artigos, dissertações, teses, documentos oficiais e legislações que dialogam com o objeto de estudo e com os temas ligados à cultura norte-mineira, à educação em geral e à educação quilombola.

Após o levantamento, realizei a revisão bibliográfica, com uma análise crítica dos materiais selecionados, visando dialogar com os textos, refletir sobre conceitos. Além disso, articulei diferentes autores em torno do tema investigado. Munida dessas informações, foi possível estabelecer os princípios e direcionamentos necessários para a realização do trabalho de campo.

A escolha por realizar a pesquisa de campo se deu pelo entendimento de que era necessário estar presente nos espaços em que as relações comunitárias e escolares se desenvolvem, convivendo com os sujeitos e acompanhando de perto seus modos de vida, suas práticas culturais e suas experiências educacionais.

Portanto, a natureza do trabalho de campo que utilizo foi concebida pelo Bronisław Malinowski (1922), que pensava em uma vivência pessoal, contínua e profundamente engajada do pesquisador com o contexto investigado. Nesse sentido, por meio da observação participante, o pesquisador não apenas registra comportamentos e eventos, mas também se insere nas práticas cotidianas, nos rituais e nas relações sociais do grupo estudado.

Essa imersão prolongada permite não só captar as estruturas visíveis da cultura, mas também acessar os significados simbólicos e subjetivos atribuídos pelos próprios sujeitos. Como afirma Malinowski, “o objetivo principal do etnógrafo é apreender a visão nativa, sua relação com a vida, perceber seu mundo de ideias e convicções” (Malinowski, 1922, p. 25).

A pesquisa de campo permitiu-me fazer a coleta direta das informações no território da comunidade do Riacho da Cruz. Foi nesse espaço vivido que se deram os encontros,

as conversas, as observações e o registro das práticas cotidianas que compõem a realidade educacional e sociocultural da comunidade. A inserção no cotidiano da escola possibilitou acompanhar de forma sensível os momentos de convivência, os eventos escolares e as trocas informais que revelam aspectos que muitas vezes não emergem em entrevistas formais.

Ao longo do trabalho de campo, foram empregadas técnicas etnográficas, como a realização de registros em diários de campo, uso de fotografias, gravações de voz (quando autorizadas) e análise de documentos disponibilizados pelas instituições locais. Os relatos orais, especialmente os compartilhados por educadores e lideranças comunitárias, desempenharam um papel central na construção da análise. O caminho metodológico foi orientado por uma abordagem qualitativa que, para Paula, Brandão e Cleps Júnior (2006), é uma abordagem que tem como principal característica o “saber do outro”.

(...) significando uma possibilidade de interação entre os sujeitos que pesquisam e os sujeitos que são possuidores de histórias que possam ser desveladas, contadas e que descrevem os modos de vida e de trabalho nos diversos espaços, tempos e lugares que são criados e recriados pela cultura humana (Paula; Brandão; Cleps Júnior 2006, p. 21).

As vivências de campo nesta pesquisa ocorreram em dois momentos distintos, marcados por reavaliações metodológicas e adequações ao tempo disponível para a execução da investigação. O primeiro momento compreendeu o período entre maio e agosto de 2024, quando foram realizadas visitas à comunidade de Riacho da Cruz, com o objetivo de conhecer o território e o funcionamento das duas escolas estaduais ali localizadas. Nesse período inicial, ainda não havia a definição do objeto específico de estudo. As visitas permitiram observações livres e conversas informais com moradores, proporcionando um contato inicial com a dinâmica educacional e comunitária local.

Em setembro de 2024, fui contemplada com um estágio sanduíche na Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (Portugal), o que impossibilitou a continuidade das visitas de campo durante um período de seis meses. Diante dessa interrupção, foi necessário reorganizar o planejamento da pesquisa. A partir da

qualificação do projeto, ainda em setembro de 2024, foi recomendado delimitar o estudo a uma única escola, devido ao tempo reduzido entre o retorno ao Brasil e o prazo para defesa da dissertação.

O segundo momento do trabalho de campo teve início em abril de 2025, com o retorno às visitas sistemáticas à comunidade e à Escola Estadual Lindolfo Carlos Ferreira, eleita como o *lôcus* da pesquisa. Nessa etapa, foi possível intensificar a presença na escola, realizar registros e participar de atividades escolares, como os projetos Meu Café no Quilombo e Arraía da Elicafe, o que favoreceu uma aproximação com os servidores e com o cotidiano escolar.

Embora o estudo adote uma abordagem qualitativa como eixo central, recorri também a dados quantitativos de natureza secundária, utilizados de forma complementar à análise. Esses dados foram obtidos por meio de fontes oficiais, como os portais do IBGE, do Ministério da Educação (MEC), do Censo Escolar (2023) e da Fundação Cultural Palmares (FCP), a fim de subsidiar o entendimento sobre o número de quilombolas, a distribuição territorial e o quantitativo de escolas.

Ao longo desta dissertação, optei pelo uso do itálico para sinalizar falas e expressões utilizadas pelos interlocutores da pesquisa. Tal escolha tem como finalidade destacar os sentidos atribuídos às palavras no contexto em que foram enunciadas, evidenciando seus usos conceituais. Escolhi ainda, por apresentar as falas dos participantes em formato de citação direta, com grafia em itálico e sem aspas, de modo a preservar a oralidade e a expressividade das narrativas. Alguns subtítulos foram inspirados nas falas das pessoas entrevistadas, por isso o uso também de aspas e itálico. Com o intuito de favorecer a compreensão das falas pelo leitor, realizei intervenções textuais indicadas por meio de [colchetes], utilizados para suprimir palavras ou incluir informações explicativas, e de (parênteses), empregados para comentários meus, como pesquisadora. Nos casos em que os interlocutores fizeram referência à fala de terceiros, esses trechos foram apresentados entre aspas duplas (quando inseridos em citações) ou aspas simples (quando integrados ao corpo do texto).

A adoção desse procedimento busca valorizar a poética quilombola presente tanto nas formas de pensar e interpretar o mundo quanto na construção das falas. As narrativas

inseridas ao longo do texto serão acompanhadas da devida identificação de seus autores, conforme a forma como seus nomes são utilizados nas interações cotidianas.

Com o objetivo de resguardar a identidade dos participantes e protegê-los frente a eventuais riscos relacionados à exposição de dados pessoais, adotei, em determinados trechos, o uso de termos genéricos como “professor”. No caso dos estudantes participantes da pesquisa suas falas serão identificadas de forma codificada, como Estudante 01, Estudante 02 e Estudante 03. Essa estratégia visa assegurar o anonimato e a integridade dos sujeitos envolvidos.

É importante destacar que as transcrições foram realizadas com o cuidado de preservar o sentido das falas, ainda que o português coloquial, espontâneo e regionalizado tenha sido adaptado para a norma culta. As palavras e expressões específicas da comunidade foram mantidas em sua forma original, por compreender que, assim como formalizo a minha escrita, devo garantir o mesmo respeito à fala dos meus interlocutores.

As entrevistas foram todas de caráter aberto, e os temas abordados surgiram a partir dos conteúdos que emergiram durante o período de observações, conversas e convivência na comunidade. Para elaborar o roteiro de entrevistas, observei o modo de vida das pessoas, suas rotinas, o que faziam, o que traziam nas conversas e o que não era possível captar diretamente pela observação.

Com base nesse material, organizei os conteúdos que orientaram a construção do roteiro das entrevistas, sem, no entanto, prender-me rigidamente a ele, mantendo abertura para que os entrevistados conduzissem a conversa conforme suas vivências. Essa reflexão parte das considerações de Brandão:

Entre a questão de pedir às pessoas que reflitam sobre a sua prática, que interpretem aquilo que elas estão fazendo e que se interpretem através daquilo que estão fazendo. Isso que nós temos o costume de chamar de ideologia, ou seja, as categorias sociais, experiências de relações sociais que determinam e configuram práticas, a prática produtiva, a prática política, a prática ritual, a prática familiar, e assim por diante... as pessoas têm um pensar sobre isso. [...] uma outra forma de fazer isso [...] pedindo que as pessoas reconstruam uma

história que toca isso. Pedir que as pessoas falem como eram, até onde a memória alcança, as relações da prática do campesinato, como elas foram se modificando e como elas são agora (Brandão, 2007, p. 16-17).

Para garantir clareza na análise e coerência na abordagem adotada, optei por apresentar os sentidos específicos atribuídos a alguns termos centrais utilizados ao longo deste estudo. Essa definição permite compreender como os conceitos foram mobilizados dentro do contexto da pesquisa, especialmente no que se refere às relações entre escola, comunidade e gestão escolar.

- ❖ **Escola:** Compreendida como o espaço institucional onde ocorre a educação formal, em constante diálogo com a comunidade e os estudantes, atuando como agente facilitador do processo educativo.
- ❖ **Elicafe:** É o nome da Escola Estadual Lindolfo Carlos Ferreira
- ❖ **Comunidade:** Refere-se ao contexto social, cultural e territorial no qual a escola está inserida, sendo essencial para fortalecer vínculos de pertencimento e identidade.
- ❖ **Comunidade escolar:** Engloba todos os sujeitos envolvidos no cotidiano da escola (gestores, professores, funcionários, estudantes e famílias) que contribuem direta ou indiretamente para o processo educativo.
- ❖ **Aluno/estudantes:** Considerado sujeito ativo no processo de ensino-aprendizagem, participando e interagindo com os saberes da escola e da comunidade.
- ❖ **Participação Comunitária:** Neste estudo, o termo será utilizado para analisar as formas de envolvimento dos membros da comunidade de Riacho da Cruz na gestão da Elicafe, considerando os vínculos históricos, culturais e territoriais que conferem singularidade às práticas participativas locais.

Estrutura do Trabalho

O trabalho foi estruturado em três capítulos e considerações finais:

Capítulo I: Aborda o território quilombola como espaço de resistência e identidade. O foco recai sobre a comunidade de Riacho da Cruz, em Januária, cuja trajetória é marcada por vínculos históricos, religiosos e familiares. O texto resgata as raízes históricas do norte de Minas Gerais, incluindo o processo de povoamento da região e a herança das populações negras. Também são apresentados os principais atores envolvidos no processo de reconhecimento das comunidades quilombolas e no acesso à certificação.

Capítulo II: É realizada a análise sobre o cenário da educação quilombola a partir de duas lentes: os "grandes números" (dados estatísticos, registros oficiais) e os "números miúdos" (vivências, experiências, percepções). Além de mapear dados oficiais sobre a educação quilombola em Minas Gerais e em Januária. São abordadas as diretrizes legais, as políticas públicas voltadas à educação quilombola e as iniciativas escolares para afirmar a identidade quilombola. A Escola Estadual Lindolfo Carlos Ferreira (Elicafe) é apresentada.

Capítulo III: Compreende-se a constituição da relação entre escola e comunidade com base em dois eixos centrais: a participação e o compartilhamento. Como essas dimensões se manifestam na prática, influenciando a identidade da escola quilombola e sua inserção na dinâmica comunitária. São evidenciadas as formas de interação que se estabelecem, os sentidos atribuídos à gestão escolar e os desafios que se colocam na consolidação de vínculos que fortaleçam o sentimento de pertencimento e o compromisso coletivo com a educação. Identifico quem são as vozes da comunidade que estão presentes na gestão escolar que contribuem para a manutenção e fortalecimento da relação entre escola e comunidade.

Considerações finais: Pontuo questões que se evidenciaram ao longo da construção da pesquisa, revelando aspectos centrais da relação entre escola e comunidade. Essas questões emergem das vivências observadas, das vozes ouvidas e das experiências compartilhadas e ajudam a compreender o entrelaçar que marcam a participação comunitária na Elicafe.

CAPÍTULO I: TERRITÓRIOS DE RESISTÊNCIA: HISTÓRIA, CULTURA E A PRESENÇA QUILOMBOLA EM JANUÁRIA

Neste capítulo, busco compreender o território como expressão histórica, cultural e política das comunidades quilombolas de Januária, com ênfase na comunidade de Riacho da Cruz. Com base na perspectiva de Milton Santos e de outros autores, procuro interpretar o território como espaço vivido e relacional, onde memórias, pertencimento e resistência se articulam. Entendo que compreender a história de um povo exige um mergulho no território que habita, pois é nesse espaço que se constroem os sentidos de pertencimento. Para isso, retomo a formação histórica do norte de Minas Gerais, percorrendo o processo de povoamento da região até inserir o território do Riacho da Cruz no contexto da discussão.

1.1 Raízes históricas do norte de Minas Gerais e a formação de Januária

A formação do povo no norte de Minas Gerais ocorreu a partir da presença indígena (primeiros habitantes da região), dos europeus (predominantemente portugueses) e dos africanos (trazidos como mão de obra escravizada).

O processo de ocupação do território norte-mineiro ocorreu por duas direções: de um lado, pela expansão da pecuária a partir da foz do Rio São Francisco; de outro, pelas bandeiras baianas e paulistas. Nos séculos XVI e XVII, essas bandeiras começaram a desbravar a região em busca de riquezas e da posse das terras.

Pereira (2004) menciona que Entradas e Bandeiras eram os nomes atribuídos às expedições empreendidas no Brasil durante o período colonial, com o objetivo de explorar o território, descobrir ouro e pedras preciosas, aprisionar indígenas e utilizar a mão de obra dos negros africanos.

As Entradas eram expedições menores, de caráter oficial, financiadas pelos cofres públicos, que partiam principalmente em busca de pedras preciosas, contando com o

apoio do governo em nome do rei de Portugal. Já as Bandeiras eram expedições maiores, de iniciativa particular, voltadas para a captura de indígenas, a busca por pedras preciosas e a colonização da região. Por possuírem recursos próprios, adentravam os sertões brasileiros com maior autonomia.

Entre esses bandeirantes, o autor cita Matias Cardoso de Almeida, que era remanescente de outras duas importantes bandeiras: a de Fernão Dias Paes e a de Dom Rodrigo Castelo Branco. Matias Cardoso organizou uma expedição com o objetivo inicial de estabelecer pontos estratégicos para povoar a região em torno do Rio São Francisco. Pondo-se em marcha, saiu de São Paulo por volta de 1690 e, sem enfrentar grandes obstáculos, chegou à planície do Rio Verde, na margem do São Francisco, onde fundou um arraial.

Nesse arraial do Rio Verde, próximo ao atual município de Manga, ergueu uma capela e deu ao local o próprio nome, anteriormente conhecido como Morrinhos Verdes e, mais tarde, como Matias Cardoso. A partir desse momento, tem início uma nova era na conquista do Médio São Francisco.

Entre essas conquistas, as bandeiras tinham como prioridade manter o território habitado, e não despovoá-lo. Para isso, utilizavam como tática a aproximação com as tribos indígenas mais dóceis que habitavam a região, adaptando-as aos costumes do povoado e à evangelização.

O coronel Januário Cardoso, filho único do tenente-general Matias Cardoso, começou a desempenhar sua função pelo caminho mais acessível: incorporando ao seu governo as tribos mais amistosas, com a expectativa de contar, mais tarde, com o apoio delas para conquistar aquelas que não se alinhavam. Desenvolveu um trabalho com essas tribos, persuadindo-as de que, sob sua autoridade, teriam liberdade garantida e proteção contra ataques de tribos inimigas. As aldeias dóceis foram convertidas em arraiais sem grande resistência, estabelecendo-se livremente em propriedades privadas, com o aproveitamento do trabalho indígena. Eram governadas por um preposto, de maneira aparentemente autônoma, mas todos estavam submetidos à autoridade do coronel.

De acordo com Pereira (2004), a região onde atualmente se localiza Januária foi confiada a Januário Cardoso com a missão de combater a pirataria no Rio São Francisco, garantir a livre navegação e controlar os povos indígenas que habitavam a área. Entre esses povos estavam os Tapuias e, principalmente, os Caiapós, grupo indígena que ocupava a aldeia de Itapiraçaba e que apresentava forte resistência à colonização.

Após intensos confrontos, Januário Cardoso, com o apoio de Manuel Pires, conseguiu dominar a aldeia, confiando a este último a posse do território. Nas margens do rio São Francisco, Manuel Pires estabeleceu sua fazenda, batizando-a de Brejo do Amparo, em referência ao dia de Nossa Senhora do Amparo, data em que fundou o povoado. Devido às características do solo e da água, o local passou a ser também conhecido como Brejo do Salgado.

Com o tempo, o povoado consolidou-se como importante núcleo de desenvolvimento econômico. A criação extensiva de gado e o cultivo da cana-de-açúcar tornaram-se atividades predominantes, impulsionando o crescimento da localidade. No século XVIII, o Brejo do Salgado destacou-se como o principal entreposto comercial entre o Alto e o Médio São Francisco, de onde partiam boiadas rumo à região do Rio das Velhas (Pereira, 2010, p. 87-88).

A ocupação da região, marcada por disputas territoriais e adaptações culturais, constituiu as bases históricas e sociais que deram origem à cidade de Januária de acordo com Ribeiro (2001). Nesse contexto, a compreensão de território proposta por Milton Santos contribui para entender como as dinâmicas sociais e econômicas moldaram o espaço local: “O território não é apenas um palco onde a vida acontece, mas é também um produto e uma condição da ação social” (Santos, 2006, p. 54). Essa abordagem permite analisar de que forma essas ações influenciaram a organização da sociedade e, sobretudo, a constituição e a resistência das comunidades quilombolas no município de Januária.

1.1.1 Cultura sertaneja

Em função da maneira como o homem se estabeleceu nesse território, estruturou-se um modo peculiar de vida, baseado na criação extensiva de gado bovino. Essa atividade viabilizou o desenvolvimento de relações específicas com o ambiente e com as populações locais, além de consolidar modos de comportamento tanto dentro das comunidades quanto entre elas.

De acordo com Mata-Machado (1991), o cultivo da terra no sertão mineiro era voltado predominantemente para a subsistência. No entanto, esse fato não impediu a intensa comercialização dos excedentes. No século XVIII, teve início um período de isolamento da região norte-mineira, provocado pela ascensão da mineração, que suplantou o ciclo da cana-de-açúcar. Com a expansão da atividade mineradora, o norte de Minas passou a desempenhar o papel de fornecedor de produtos agropecuários: daqui saíam farinha de mandioca, rapadura, cachaça, peixe e açúcar. Por essa rota também transitavam os comboios de escravizados rumo às minas, vindos do porto de Salvador.

Segundo Costa (1997), foi a partir da descoberta das minas que se consolidou a divisão entre diferentes regiões. É importante compreender que, ao utilizar a expressão *as Gerais*, estamos nos referindo às Minas Gerais, enquanto *os Gerais* diz respeito aos Campos Gerais, ou seja, à região do norte de Minas Gerais. Essa distinção territorial também reflete uma classificação simbólica dos espaços e das populações de Belo Horizonte para baixo, está o território *das Minas* e, a partir de Curvelo e Corinto, adentra-se o sertão, *os Gerais*.

Afirmar-se norte mineiro não é afirmar-se mineiro, pois há aí dois signos linguísticos distintos e, se considerarmos os campos semânticos que informam as associações e vínculos entre os dois, veremos que o conteúdo de cada um é distinto. Dessa forma, por adscrição e por contraste, as identidades mineiras e norte mineira se excluem e se justapõem em um mesmo espaço social, ainda que a região esteja submetida administrativamente ao Estado de Minas Gerais (Costa, 2021, p. 59).

Essa forma peculiar de vivência social é, por alguns estudiosos regionais, denominada de cultura sertaneja. Pois é marcada por certa dispersão espacial e por traços característicos identificáveis no modo de vida, na organização familiar, na estruturação do poder, na vestimenta típica (perneiras, guarda-peito, gibão), nas festas estacionais, na visão de mundo, numa religiosidade propensa ao messianismo, na dieta e na culinária (Costa, 1997, p. 82).

Costa (1997) aponta que a família sertaneja, de modo geral, não apresenta características singulares, seguindo o modelo descrito por outros autores. Ainda é considerada uma unidade elementar que reúne, simultaneamente, as funções de produção e de consumo. No processo de socialização do sertanejo, os meninos são educados inicialmente pela mãe até certa idade, passando, em seguida, a serem socializados pelo pai, irmãos mais velhos, tios ou primos nas lidas com o gado e o trabalho na terra. As meninas, por sua vez, são socializadas exclusivamente pelas mães.

No território norte-mineiro, a vida socioeconômica sertaneja organiza-se por meio de mecanismos fundados nas relações de parentesco, que constituem a base do primeiro nível de integração entre as unidades familiares, também vistas como unidades produtivas essenciais. A família, as relações de vizinhança e os laços de compadrio são os pilares que estruturam a sociedade sertaneja.

A principal transformação vivida por essa cultura decorre da mudança do eixo da organização da vida rural para a vida urbana. De acordo com Paula (2009), esse processo tem provocado a migração periódica dos homens em busca de trabalhos sazonais. Aqueles que permanecem, homens e mulheres, agarram-se a todas as possibilidades de sobrevivência oferecidas pela terra, desenvolvendo uma lógica de adaptação ao meio ambiente em seus múltiplos aspectos.

Envolvidos por um processo de modernização irreversível, os pequenos produtores enfrentam a reconfiguração estrutural das formas sertanejas de organização da vida. As estruturas socioeconômicas e culturais tradicionais já não se ajustam às novas exigências. Vivencia-se, assim, a transição da condição de camponês para a de força de trabalho rural ou urbana. Apesar de cercada pelos processos modernizantes, a cultura sertaneja ainda se impõe e resiste, mesmo que de forma ambivalente, mescla-se

ao novo, garantindo sua sobrevivência e, ao mesmo tempo, exercendo influência sobre a modernidade.

Dessa forma, pode-se concluir que o sertão constitui um espaço amplo e heterogêneo, onde diversas relações sociais, culturais, econômicas e políticas se imbricam e coexistem. Nele, conjugam-se diferentes lógicas e modos de ser, viver, sentir e pensar, que fazem do sertão um verdadeiro *lugar dos sertões*. Conhecendo o sertão por dentro e em profundidade, torna-se possível afirmar a existência de múltiplos lugares fundados por povos distintos, que constituem o habitat das diversas populações sertanejas espalhadas por esse território.

Segundo Paula (2009), nesse vasto território norte-mineiro, encontra-se um sertão grandioso, feito de espaços e lugares conquistados, perdidos, arrancados, sagrados e profanos. São paisagens de cerrado com buritis, veredas, matas densas e chapadas; abrigam seres como macaco-prego, tatu-peba, surubim e seriema. Vivem ali pessoas e grupos diversos: indígenas, negros, brancos, nativos, forasteiros, boiadeiros, vaqueiros, pescadores, lavadeiras, barraqueiros, geralistas, ribeirinhos, sertanejos e também novos habitantes como industriais, irrigantes, fruticultores e carvoeiros. Trata-se, portanto, de uma dramática mistura de diversidade e aridez, de fartura e miséria, de água e poeira, elementos que permeiam a história do sertão e do rio São Francisco.

Desse modo, a caracterização da autora sobre o território norte-mineiro evidencia a complexidade e a riqueza simbólica que envolvem o espaço onde se localizam muitas cidades do norte de Minas Gerais. Ao retratar o sertão como um cenário de contrastes entre diversidade e aridez, fartura e miséria, a autora apresenta que o território não é apenas um lugar físico, mas também um campo de experiências, memórias e relações sociais.

1.2 Januária e seu contexto socioterritorial

Januária, localizada à margem esquerda do Rio São Francisco, é considerada uma cidade de médio porte que se destaca por seu vasto território e sua rica composição social

e cultural. Com uma área de 6.661,588 km², conforme o IBGE (2022), é o quinto maior entre os 853 municípios mineiros e ocupa a 217^a posição em extensão territorial no Brasil.

Sua existência e cotidiano estão profundamente ligados ao meio rural que a circunda, caracterizado pela diversidade ambiental que reúne áreas de cerrado, campos, caatinga e regiões úmidas conhecidas como brejos. O território abriga formações como grutas, parques, praias de água doce, cachoeiras e o único pantanal do estado de Minas Gerais, situado no distrito de Pandeiros. A presença desses elementos naturais tem incentivado a implementação de atividades turísticas e de ecoturismo como estratégia de desenvolvimento econômico e valorização dos recursos locais.

A cidade, segundo dados do IBGE (2022), é formada por sete distritos: Brejo do Amparo, Levinópolis, Riacho da Cruz, São Joaquim, Tejuco, Pandeiros e Várzea Bonita, polarizando uma microrregião que se compõe por 15 municípios, sendo eles: Bonito de Minas, Chapada Gaúcha, Cônego Marinho, Icaraí de Minas, Itacarambi, Juvenília, Manga, Matias Cardoso, Miravânia, Montalvânia, Pedras de Maria da Cruz, Pintópolis, São Francisco, São João das Missões e Urucuia.

Esse extenso território é habitado por uma população de aproximadamente 67.087 pessoas, conforme estimativa do IBGE (2022). Entre os habitantes, destaca-se a expressiva presença da população negra, que corresponde a 82,27% do total, evidenciando a centralidade dessa identidade étnico-racial na constituição social e cultural do município. Ao todo, são cerca de 53.597 pessoas autodeclaradas negras, das quais 27.030 são mulheres e 26.567 são homens. Esses números não apenas refletem a composição demográfica local, mas também revelam a importância de compreender o território a partir da história, das práticas culturais e das lutas por reconhecimento e direitos dessa população majoritária.

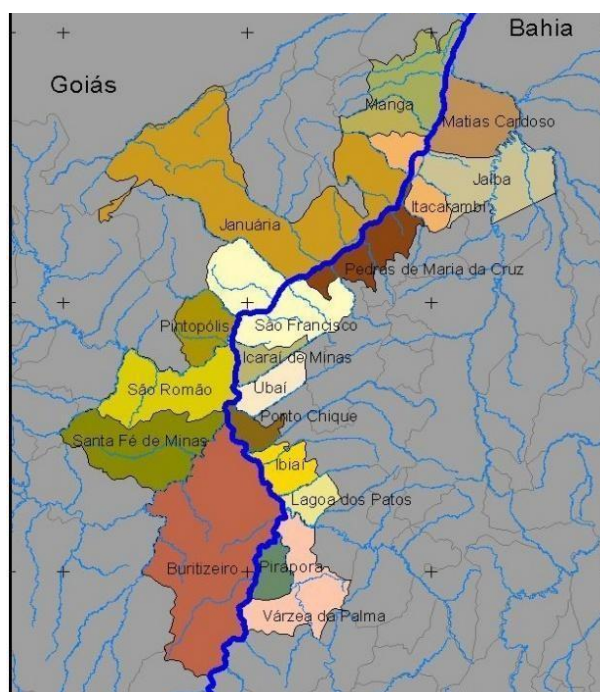
Além disso, a área é marcada pela presença de comunidades quilombolas, com 5.364 famílias registradas no Cadastro Único⁴ (2024), das quais 3.610 são beneficiárias

⁴ O Cadastro Único para Programas Sociais (CadÚnico) é o principal instrumento do Governo Federal para identificação e caracterização socioeconômica das famílias de baixa renda no Brasil. Regulamentado pelo Decreto nº 6.135/2007, permite ao Estado mapear informações como renda, composição familiar,

do Programa Bolsa Família⁵ e de acordo com os dados do IBGE (2022) a cidade conta com uma população de 15.000 pessoas quilombolas ocupando o 5º lugar entre os municípios brasileiros com maior quantitativo declarado.

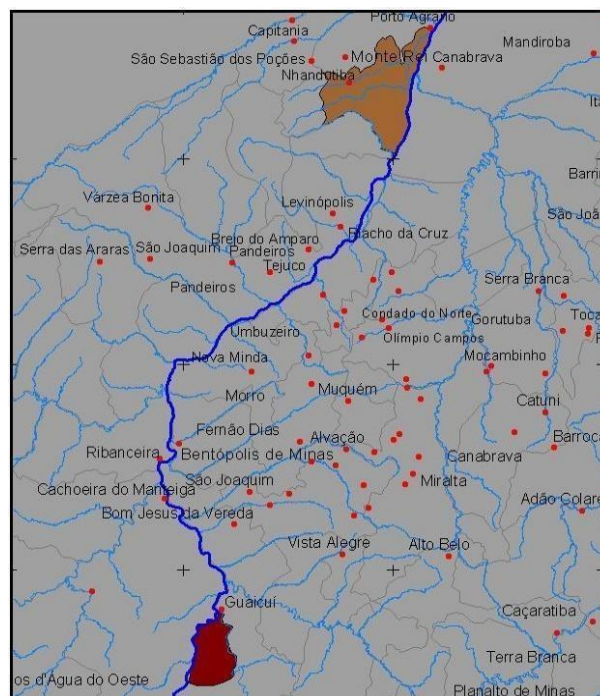
Nas figuras a seguir, é possível localizar a região, o rio e a comunidade do Riacho da Cruz.

Figura 1: Localização dos Municípios Ribeirinhos, do rio São Francisco, no trecho de Buritizeiro-Manga.



Fonte: Acyprestes, 2015.

Figura 2: Mapa dos distritos de Januária.



Fonte: Acyprestes, 2015.

escolaridade, moradia, trabalho, entre outros, e selecionar as famílias para diversos programas sociais, como Bolsa Família, Tarifa Social e Benefício de Prestação Continuada (BPC) Disponível em: <https://cadunico.dataprev.gov.br/>. Acesso em: 11 jul. 2025.

⁵ O Bolsa Família é um programa de transferência direta de renda do Governo Federal destinado às famílias em situação de pobreza e extrema pobreza. Criado em 2003 e reestruturado pela Lei nº 14.601/2023, o programa busca garantir o direito à alimentação, à educação e à saúde, promovendo a superação da vulnerabilidade social. Os benefícios são concedidos com base nas informações registradas no Cadastro Único para Programas Sociais do Governo Federal (CadÚnico). Disponível em: <https://www.gov.br/mds/pt-br/acoes-e-programas/bolsa-familia>. Acesso em: 11 jul. 2025.

É nesse cenário de representação dos sertanejos e quilombolas que passo a tecer considerações sobre o processo de reconhecimento das comunidades quilombolas de Januária. Nos últimos anos, é possível observar que esse processo tem avançado de maneira significativa, impulsionado tanto pela mobilização das próprias comunidades quanto pelo fortalecimento de políticas públicas de promoção de direitos étnico-raciais.

1.3 Quilombos em Januária: da invisibilidade à afirmação da identidade

O Brasil é um país de grande diversidade sociocultural, caracterizado pela interconexão entre variedade cultural e formas de organização territorial. De acordo com Paul Little (2000), esse conjunto de grupos humanos é classificado em categorias como populações, comunidades, povos, sociedades e culturas, frequentemente descritas por adjetivos como tradicionais, autóctones, rurais, locais ou residentes (Little, 2000, p. 251).

Povos e Comunidades Tradicionais são grupos culturalmente diferenciados que se reconhecem como tais. Eles possuem formas próprias de organização social, utilizam territórios e recursos naturais de maneira integral à sua reprodução cultural, social, religiosa e econômica, ademais transmitem conhecimentos e práticas por meio da tradição (Decreto nº 6.040, art. 3º, § 1º).

Essa diversidade inclui povos indígenas, comunidades quilombolas, ribeirinhos e caiçaras, cada um com sua história, cultura, língua e tradições, contribuindo para a riqueza cultural do Brasil.

Arruti (1997) afirma que a história do Brasil passa por um momento privilegiado de gênese de categorias sociais, pela formação de novos sujeitos políticos, em outra vertente, Costa (2021) faz uma crítica à forma como a sociedade brasileira, em sua construção histórica, priorizou certos grupos e realidades em detrimento de outros. Ao se concentrar nos chamados sujeitos políticos emergentes, como as comunidades quilombolas, é possível vislumbrar um cenário mais amplo e complexo, no qual diversas outras realidades locais, muitas vezes invisibilizadas, também demandam reconhecimento e direitos.

Segundo Costa (2021), a identidade de um grupo não é algo fixo ou natural, mas se constitui a partir das relações que esse grupo estabelece com outros. Para compreendê-la, é necessário considerar os aspectos e dinâmicas vividas pelo grupo em situações de contato com diferentes grupos sociais. O autor ressalta que a identidade se afirma internamente, quando o próprio grupo se reconhece como distinto, e externamente, quando é reconhecido por outros dessa forma.

Assim, a identidade depende de um processo de afirmação e de reconhecimento coletivo. Para o autor, é fundamental observar quais elementos culturais, simbólicos, sociais ou históricos fazem com que um grupo se perceba e seja percebido como diferente.

Nesse sentido, os estudos de Stuart Hall (2006) sobre identidade cultural e representação auxiliam a analisar como a identidade quilombola é construída e negociada nesse processo de reconhecimento, considerando tanto os aspectos internos quanto externos à comunidade. “A identidade então costura (ou, para usar uma metáfora médica) sutura o sujeito à estrutura” (Hall, 2006, p.12).

De acordo com o autor, as identidades culturais são os pontos de identificação ou de alinhamento com as perspectivas culturais e históricas compartilhadas, com as quais os sujeitos ou os povos se identificam, em um dado momento, seja em razão de uma herança comum, seja em razão de experiências compartilhadas. Essa perspectiva é fundamental para entender como a identidade quilombola se forma a partir de uma história e cultura próprias, mas também em relação com a sociedade envolvente.

Essas dinâmicas são recorrentes não apenas em grupos étnicos, mas em qualquer grupo que se diferencie de outro. Dessa forma, pensar a identidade como algo relacional significa compreendê-la como uma construção coletiva, sustentada pelo diálogo e pela convivência com a alteridade.

A trajetória de reconhecimento das comunidades quilombolas em Januária é marcada por diálogos sensíveis e ações comprometidas. Um dos atores centrais nesse processo foi Maria da Conceição Dias Figueiredo, atual Diretora Educacional da

Superintendência Regional de Ensino (SRE) de Januária. Conhecida no meio educacional como Conceição, ela desempenhou um papel fundamental ao estabelecer pontes entre as comunidades negras rurais⁶ e as instituições públicas, contribuindo diretamente para o processo de certificação das primeiras comunidades quilombolas da cidade de Januária.

Em 2010, enquanto estava cedida à Secretaria Municipal de Educação, Conceição participou ativamente da elaboração do Plano Decenal da Educação, representando a educação escolar quilombola. Esse processo incluiu debates a nível regional, estadual e nacional, culminando na formulação de diretrizes para a valorização das diversidades na educação, incluindo as especificidades da educação quilombola.

A partir dessa vivência, ela iniciou um trabalho direto com as comunidades, percorrendo diversos territórios, muitas vezes em conjunto com seu esposo, para apresentar às comunidades o que significava a certificação quilombola, seus direitos e os caminhos possíveis para o reconhecimento.

Durante a escuta atenta ao depoimento, impressionou-me a forma como foi descrito o processo de aproximação com as comunidades. O relato revelou não apenas uma metodologia, mas uma postura ética diante da história e da memória dos quilombolas. Destacou-se que o vínculo com a comunidade não se estabelecia em uma única visita, sendo necessário retornar várias vezes, ouvir, dialogar e construir uma relação de confiança e proximidade com os moradores.

Suas palavras evidenciaram que esse processo começava sempre com uma pergunta fundamental: *Há quanto tempo existe essa comunidade?* Partia-se, então, do tempo como instrumento de análise, conectando o surgimento da comunidade ao período histórico da escravização e da abolição no Brasil. Quando identificava que a comunidade

⁶ Novos estudos emergiram, desafiando a narrativa tradicional e reconhecendo a persistência de comunidades negras com características marcantes. Essa reconfiguração do olhar histórico impulsionou um mergulho mais profundo nas pesquisas sobre quilombos na década de 1980, com foco na dimensão étnica dessas comunidades. As novas pesquisas se debruçaram sobre as identificações culturais de origens étnicas e raciais, reconhecendo-as como elementos constitutivos das identidades quilombolas, conforme destaca Arruti (1997) ao mencionar sobre “as comunidades negras que tinham a particularidade de serem camponesas” (Arruti, 1997, p. 13).

já existia desde aquela época, compreendia-se que aquele território era um espaço de resistência.

Segundo Acyprestes (2021), algumas etnografias sobre povos quilombolas e tradicionais no norte de Minas Gerais tendem a associar os tempos (nativos e históricos) aos processos de territorialização desses grupos. A noção de processo de territorialização fundamenta-se na teoria proposta por Pacheco de Oliveira (1998)⁷ e, conforme explica Almeida (2008), funciona como uma ferramenta analítica para compreender de que maneira os territórios de pertencimento foram politicamente construídos, por meio das mobilizações em defesa do livre acesso aos recursos básicos, em diferentes contextos regionais e momentos históricos.

A partir dessa sondagem inicial, traçava-se uma linha do tempo fundamentada nas memórias dos mais velhos, *nas histórias dos bisavôs e tetravôs, nas lembranças que atravessaram gerações*.

De acordo com Conceição, muitas dessas comunidades ultrapassavam dois séculos de existência, sendo comum ouvir relatos de moradores afirmando que suas comunidades possuíam mais de 250 anos. Esse dado não era apresentado por documentos escritos, mas pela memória oral dos mais velhos, que contavam como seus antepassados fundaram aquele território, resistindo ao tempo e à opressão.

1.3.1 O papel da memória e da oralidade no reconhecimento das comunidades quilombolas

Essa forma de acessar o passado por meio das vozes dos *mais velhos* remete à compreensão de memória trabalhada por Ecléa Bosi (1994), para quem a memória não

⁷ João Pacheco de Oliveira é antropólogo e professor do Museu Nacional/UFRJ. Em sua obra *Ensaio em antropologia histórica* (1998), analisa como o território se constitui como elemento central nas identidades coletivas e discute os conflitos fundiários enfrentados por povos tradicionais em busca de reconhecimento estatal.

é um simples repositório de informações, mas um processo ativo, dinâmico e intimamente articulado com o presente. Segundo a autora, é por meio da memória que os sujeitos constroem sentidos para suas vivências, reelaboram o passado à luz do presente e fortalecem sua identidade individual e coletiva.

Sendo assim, as narrativas orais dos moradores funcionam como formas vivas de transmissão da memória entre gerações, sustentadas pela lembrança de fatos que, ao serem recordados, revelam como foram vividos e reinterpretados com o passar do tempo. Ao reconhecer essa distinção entre memória e lembrança, é possível compreender como os relatos sobre a antiguidade das comunidades quilombolas não apenas informam, mas reafirmam a existência, a ancestralidade e a sua própria história.

Foi nesse contexto que se inseriu o trabalho desenvolvido por Conceição com as comunidades, no qual a escuta sensível, o respeito à oralidade e a valorização da memória coletiva assumiram centralidade. Sua atuação evidenciou uma postura de sensibilidade, aproximando-se da concepção de pesquisa apresentada por Ecléa Bosi (1994), em que o pesquisador se torna, simultaneamente, sujeito e objeto da investigação.

Nas palavras da autora ao se referir ao seu presente estudo sobre memória e sociedade, ela afirma que

Nesta pesquisa, fomos ao mesmo tempo sujeito e objeto. Sujeito enquanto indagávamos, procuramos saber. O objeto quando ouvíamos, registrávamos, sendo como que um instrumento de receber e transmitir a memória de alguém, um meio de que esse alguém se valia para transmitir suas lembranças.” (Bosi, 1994, p. 38).

Ao escutar e registrar as falas dos *mais velhos*, Conceição foi ao mesmo tempo quem buscava o saber e quem se colocava a serviço da memória coletiva, permitindo que as comunidades transmitissem, por meio dela, suas histórias silenciadas e suas formas de vínculos com o território. De várias histórias, dos vários momentos que presenciou ela fez questão de compartilhar alguns fatos marcantes que ocorreram durante os processos de reconhecimento.

Um dos primeiros fatos foi sobre a comunidade quilombola de Quebra Guiada. Ao iniciar o trabalho na comunidade, ficou admirada com a forma como os moradores se organizavam nas reuniões na associação. Os homens e as mulheres separavam-se, ficando de um lado os homens e do outro as mulheres, mesmo sendo parentes próximos. Observou que, apesar de serem casados ou familiares, eles não se sentavam juntos. Esse comportamento refletia uma organização que, para ela, foi inicialmente estranha, mas que era enraizada na cultura da comunidade.

Outro aspecto que chamou sua atenção foi o respeito que os *mais velhos*, em especial os homens da comunidade, demonstravam ao tratá-la, mesmo sendo mais jovem, era sempre chamada de *dona*, algo que a fez refletir sobre o respeito que ainda se preservava entre eles.

Nessa mesma comunidade, percebeu que, ao conversarem com ela, os moradores não a olhavam diretamente nos olhos. Sempre mantinham a cabeça baixa, como se estivessem em uma posição inferior. Intrigada, questionou um dos mais velhos sobre essa postura. A resposta que ouviu, de acordo com ela, foi expressiva: “*Acredito que nós somos assim pelo tempo que ficamos invisíveis*” (*Informação verbal, 2025*)⁸. Essa fala retoma a um ponto importante sobre a experiência histórica das comunidades quilombolas. A invisibilidade social e política, resultante de décadas de marginalização e exclusão, ainda repercutia nas atitudes e comportamentos dos moradores.

Em outro momento, relatou uma memória marcante que ouviu de um dos moradores da Comunidade Quilombola de Pé da Serra, localizada próxima à Igreja do rosário no Brejo do Amparo. O morador, já idoso, rememorando sua infância, disse:

“Quando começamos lá na comunidade, eu era criança, devia ter mais ou menos seis anos de idade. Era um número bem pequeno de pessoas, nós não tínhamos onde morar, morávamos dentro das serras, dentro das cavernas mesmo e o fogo era o recurso utilizado para aquecer e afastar os animais” (*Informação verbal, 2025*)⁹.

8 Informação verbal obtida por Conceição na entrevista realizada em Januária em 27 de fevereiro de 2025.

Segundo ele, pequenos agrupamentos formavam-se nessas cavernas para garantir abrigo e proteção, o que deu origem ao nome da comunidade: Pé da Serra. O nome, portanto, não é apenas uma referência geográfica, mas uma marca da resistência e da história de um povo que encontrou refúgio no interior das serras.

Ao me relatar essa memória, Conceição refletiu sobre como, por vezes, podemos considerar essas histórias como algo distante, quase irreal, mas que, na verdade, fazem parte de uma história viva, próxima e presente. Suas palavras revelaram o impacto emocional de ouvir essas narrativas, afirmando que *é bem interessante, é um trabalho bem gratificante*, reconhecendo a importância de resgatar essas memórias e valorizá-las como parte fundamental do processo de reconhecimento e valorização das comunidades quilombolas.

Durante a conversa, demonstrou profunda preocupação com a valorização e continuidade dos saberes tradicionais das comunidades quilombolas, especialmente aqueles transmitidos oralmente pelos chamados *mestres*⁹. Ela ressalta que, mesmo sem escolarização formal¹¹, essas pessoas detêm um enorme saber sobre suas histórias e culturas, mas muitas vezes não há registros que garantam sua permanência e transmissão às próximas gerações.

Essa preocupação me fez recordar um breve encontro com Odair¹², diretor de uma escola quilombola que atuou no processo de reconhecimento da comunidade de Alegre. Em sua fala, expressava um sentimento de arrependimento por não ter registrado as entrevistas e relatos de pessoas importantes que participaram daquele momento. De acordo com Odair, com o tempo, algumas delas faleceram, e a memória que carregavam se perdeu, sem que suas contribuições fossem devidamente materializadas.

9 Informação verbal obtida por Conceição na entrevista realizada em Januária em 27 de fevereiro de 2025.

10 O mestre ou a mestra é alguém reconhecido pela própria comunidade como guardião de saberes ancestrais, práticos e culturais, construídos e transmitidos oralmente, por meio da convivência, da experiência e da participação ativa na vida coletiva.

11 A escolarização formal refere-se ao processo sistemático de ensino e aprendizagem realizado em instituições oficialmente reconhecidas, como escolas, com currículos definidos, níveis de ensino estruturados e regulamentação por órgãos educacionais. Esse processo é orientado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9.394/1996), que estabelece as normas gerais da educação no Brasil. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 7 jul. 2025.

1.4 Conceito histórico sobre o termo quilombo

Para aprofundar sobre as comunidades quilombolas, é necessário olhar também para as definições oficiais e históricas do termo quilombo, que começaram a ser usadas por autoridades no século XVIII. Essas definições revelam interesses políticos e sociais da época e ajudam a entender como a imagem do quilombo foi sendo formada e interpretada ao longo da história.

Uma dimensão pouco conhecida dos quilombos é exposta por Munanga e Gomes (2004). Segundo os autores, a palavra *kilombo* entre o povo Ovimbundo, em Angola, já designava um tipo de instituição sociopolítica militar antes mesmo da colonização portuguesa no Brasil. Isso significa que os quilombos, além de serem locais de refúgio para os escravos fugidos, também eram comunidades com características específicas que os diferenciavam das demais formas de organização social da época.

De fato, Munanga e Gomes (2004) apontam diversas similaridades entre os quilombos africanos e brasileiros, que surgiram no mesmo período histórico, marcado pela intensificação do tráfico negreiro e da escravidão no continente africano e nas Américas.

A concepção de quilombo, tal como aparece nos registros oficiais do século XVIII, era construída a partir da perspectiva das autoridades administrativas da Colônia e do Império, com foco na repressão aos escravizados fugitivos. A definição mais recorrente tem origem na resposta do Rei de Portugal ao Conselho Ultramarino, datada de 1740, segundo a qual quilombo seria toda habitação composta por mais de cinco negros fugidos, situada em região despovoada, ainda que não houvesse construções fixas (Moura, 2021).

12 Odair Nunes de Almeida é diretor da Escola Estadual Antônio Corrêa e Silva, na comunidade quilombola de Alegre — Riacho da Cruz, em Januária (MG). Ele tem exercido funções na escola desde 2000, primeiro como professor e depois como gestor, atuando com foco na formação cidadã dos alunos e na valorização da cultura quilombola local.

Essa definição clássica, retomada por diversos autores ao longo dos séculos, foi marcada por um núcleo conceitual composto por cinco elementos: a fuga coletiva, o número mínimo de indivíduos, a localização isolada, a existência de moradias (mesmo que improvisadas) e a capacidade de subsistência. Segundo Almeida (2011), esses elementos eram indissociáveis e, juntos, expressavam não apenas uma tentativa de ocultação, mas uma afirmação de autonomia e resistência à ordem escravocrata.

Mesmo após a Independência do Brasil, em 1822, a estrutura conceitual de quilombo permaneceu intacta nas legislações provinciais. As variações observadas diziam respeito principalmente à quantidade mínima de fugitivos necessária para caracterizar a formação. Ainda assim, as demais características, como o afastamento dos centros urbanos e a relação com a terra, seguiram presentes. A Lei nº 236, de 1847, por exemplo, sancionada no Maranhão, reconhecia como aquilombados os escravizados encontrados em grupos, próximos ou distantes de estabelecimentos, com ou sem moradia fixa.

Em contrapartida à imagem de isolamento absoluto, Mattos (2007) destaca que muitas dessas comunidades buscavam, de forma estratégica, estabelecer relações com o entorno, vendendo produtos agrícolas e contando com o apoio de pequenos comerciantes, lavradores e até mesmo de outros escravizados. Ainda que perseguidos, os quilombos configuravam-se como territórios de articulação e negociação, onde a liberdade era construída cotidianamente.

Com o avanço do movimento abolicionista e a pressão exercida por escravizados fugitivos e seus aliados, cresceu a repressão, mas também a resistência. Assim, a assinatura da Lei Áurea, em 1888, foi resultado dessa intensa mobilização, ainda que se reparação ou garantia de direitos para os libertos.

Como observa Almeida (2011), após a abolição, não houve um esforço da República nascente para redefinir juridicamente o termo quilombo, e o silêncio das constituições seguintes reforçou a continuidade das desigualdades herdadas do sistema escravocrata.

1.4.1 Quilombo e o conceito contemporâneo

A análise histórica sobre a formação do conceito de quilombo, marcada por interesses políticos e pela tentativa de criminalização das formas de resistência dos escravizados, ajuda a compreender a complexidade que envolve o reconhecimento das comunidades quilombolas na atualidade. Ao longo do tempo, essas comunidades foram desafiando as visões impostas, afirmando-se não apenas como espaços formados por fugitivos, mas como territórios de resistência, memória e continuidade.

Especialmente após a redemocratização e o processo constituinte da década de 1980, a construção desse novo conceito de quilombola foi influenciada por diversos autores, pesquisadores e movimentos sociais.

A principal contribuição para essa transformação veio do Movimento Negro Unificado (MNU) que desempenhou um papel fundamental na luta pela inserção dos direitos étnicos-quilombolas na Constituição de 1988, assegurando o reconhecimento legal dessas comunidades e seus direitos territoriais.

O movimento quilombola, por sua vez, surgiu como uma vertente específica do movimento negro, com foco na luta pela titulação das terras e pela continuidade dos modos de vida coletivos. A partir da década de 1990, esse movimento ganhou maior visibilidade nacional, com um foco centrado na defesa do território quilombola e na implementação de políticas públicas voltadas para a garantia da autonomia das comunidades.

Apesar das diferenças institucionais e práticas organizacionais entre o movimento negro e o movimento quilombola, ambos compartilham uma luta comum contra o racismo estrutural¹³ que, de acordo com Almeida (2008), é um fenômeno social que está presente nas instituições, leis e práticas culturais, refletindo uma desigualdade histórica que afeta as populações racialmente marginalizadas.

O novo conceito de quilombo, que vai além da tradicional associação com a fuga dos escravizados e o isolamento geográfico, é resultado de um processo coletivo que envolve a contribuição de diversos estudiosos das áreas de antropologia, história, geografia e sociologia.

Autores como Antônio Carlos de Souza Lima e Alfredo Wagner Berno de Almeida (1999) criticavam o conceito tradicional de quilombo, que se baseava em fuga, isolamento e autoconsumo, por isso propuseram uma ampliação do entendimento, considerando a centralidade do território e da identidade como elementos principais para a definição das comunidades quilombolas.

Abdias do Nascimento, em *O Quilombismo* (1980), também contribuiu de maneira significativa para essa ressignificação, propondo uma visão ampliada do quilombo como uma forma de organização social baseada na solidariedade, na convivência fraterna e na resistência coletiva. Essa perspectiva ampliou a definição de quilombo para além das comunidades formadas apenas por fuga, incluindo aquelas organizadas em torno de finalidades culturais, espirituais e de preservação da memória.

José Maurício Arruti (2006) destacou a importância das terras de uso comum e da autoidentificação como critérios centrais para o reconhecimento das comunidades quilombolas. O autor argumenta que a transição da condição de escravizado para camponês livre é um elemento constitutivo da formação dos quilombos contemporâneos, e que essa transição ocorreu por diferentes estratégias: fuga, compra, herança ou doação de terras. Essa abordagem intensificou a compreensão sobre a diversidade e complexidade das comunidades quilombolas existentes no Brasil.

Outros estudiosos, como Nilma Lino Gomes, Maria Inês Barbosa, Edson Carneiro e Roger Bastide, também contribuíram para a ampliação do conceito, destacando aspectos relacionados à resistência cultural, à construção da identidade coletiva e à valorização da ancestralidade negra.

Entre os autores contemporâneos que reforçam a centralidade da resistência no presente está Anjos (2009), que afirma que as comunidades quilombolas mantêm autonomia política, econômica e identidade territorial, sendo a resistência um processo vivo.

A essa discussão soma-se a contribuição singular de Antônio Bispo dos Santos, conhecido como Nêgo Bispo, quilombola do Piauí e pensador que oferece uma perspectiva de dentro das comunidades. Em suas obras, como *Colonialismo, Quilombos: modos e significados* (2015), Nêgo Bispo critica a epistemologia ocidental imposta às comunidades quilombolas e propõe uma inversão do olhar: ao invés de apenas traduzir o mundo quilombola para os parâmetros acadêmicos, ele enfatiza que os saberes quilombolas também traduzam o mundo ocidental.

Sua perspectiva valorizou os conhecimentos tradicionais, os modos próprios de organização comunitária e a territorialidade como expressão da ancestralidade e da resistência cotidiana. Ele defendeu o reexistir¹⁴ como forma de romper com a colonialidade e sustentar modos de vida alternativos e autônomos.

Diante de um novo entendimento sobre os quilombos, que reconhece identidade, território e resistência como uma tríade inseparável, histórica e atual, é essencial refletir sobre como essas dimensões se concretizam nas práticas de pesquisa e no modo de se relacionar com as comunidades.

Retomando ao momento de diálogo com Conceição, um aspecto relevante emergiu durante a sua fala: foi o fato de que ela não foi oficialmente designada por nenhuma instituição pública para atuar com as comunidades quilombolas. Contudo, seu envolvimento ocorreu de forma voluntária, sendo motivado por um compromisso ético e solidário com essas comunidades.

Seu engajamento nos debates sobre a educação quilombola, especialmente nas conferências de educação, despertou nela o desejo de retribuir à sociedade januarense aquilo que aprendeu ao longo de sua trajetória. Enquanto ela falava sobre o que considera ser a sua maior realização profissional, por ter incentivado e acompanhado as comunidades no processo de se reconhecerem como sujeitos de direitos e de história, seus olhos brilhavam de entusiasmo.

14 Embora a palavra "reexistir" não é usado pelo autor em suas obras específicas, como *A terra dá, a terra quer*, o conceito aqui utilizado permeia sua abordagem sobre os "saberes orgânicos" e a valorização das práticas ancestrais frente à lógica do "saber sintético" e do desenvolvimento eurocêntrico.

1.5 A certificação quilombola como marco legal e político

A coleta de dados históricos é um dos principais procedimentos para iniciar o processo de certificação na Fundação Cultural Palmares¹⁵ (FCP), responsável por emitir a Certidão de Comunidade Quilombola. Este é o primeiro passo para o reconhecimento formal dessas comunidades.

Conceição evidencia que o processo de certificação das primeiras comunidades quilombolas contou com a visita presencial de técnicos da FCP, que avaliavam *in loco* a situação das comunidades.

Diferente de anos anteriores, quando o processo ocorria de forma presencial, hoje os representantes das comunidades devem reunir a documentação exigida pela FCP, incluindo histórico da comunidade, ata de assembleia, requerimento preenchido e realizar a solicitação pelo site oficial. Após análise técnica, que pode, em casos excepcionais, incluir visita à comunidade, o parecer é emitido.

Se deferido, o reconhecimento é publicado no Diário Oficial da União¹⁶ e a certidão é enviada ao requerente. Esse processo marca o início do caminho para a garantia de direitos específicos e acesso a políticas públicas voltadas às comunidades quilombolas. Embora o processo de certificação seja fundamental, ele não resolve todos os desafios enfrentados pelas comunidades quilombolas. Desse modo, a certificação não garante, por si só, a plena tutela dos direitos das comunidades, uma vez que existem lacunas na legislação, disputas territoriais e desigualdade social que ainda persistem.

[...] quando a gente vai até as comunidades, porque a gente, muitas vezes, fica num espaço, numa sala, numa escola, num ambiente, e você não conhece a realidade. Nós temos comunidades que ainda não tem água, não tem luz, não tem acesso à saúde básica mínima, as coisas mínimas não tem (Conceição, 2025).

¹⁵ A Fundação Cultural Palmares (FCP) é uma instituição pública vinculada ao Ministério da Cultura, criada com o objetivo de promover e preservar a cultura afro-brasileira. Ela foi instituída pela Lei nº 7.668, de 22 de agosto de 1988, pouco após a promulgação da Constituição Federal de 1988, que reconheceu a importância da cultura negra na formação da identidade nacional.

A certificação pela FCP, portanto, é uma ferramenta valiosa, mas deve ser vista como um passo importante dentro de um processo mais amplo, que exige a mobilização contínua das comunidades, da sociedade civil e do Estado.

Atualmente, o município de Januária, conta com 51 certificações¹⁷ de comunidades quilombolas emitidas pela FCP. No entanto, esse número não reflete a totalidade das comunidades existentes, uma vez que algumas certificações abrangem mais de uma comunidade, podendo incluir três ou mais agrupamentos sob um único reconhecimento oficial.

Essa realidade evidencia a complexidade e a riqueza das dinâmicas sociais e culturais presentes na região. Conforme observa Silva (2021), Januária apresenta uma diversidade de dinâmicas de ocupação, relações políticas e sociais. Cada comunidade quilombola constrói um universo sociocultural próprio, embora compartilhem um passado e princípios semelhantes.

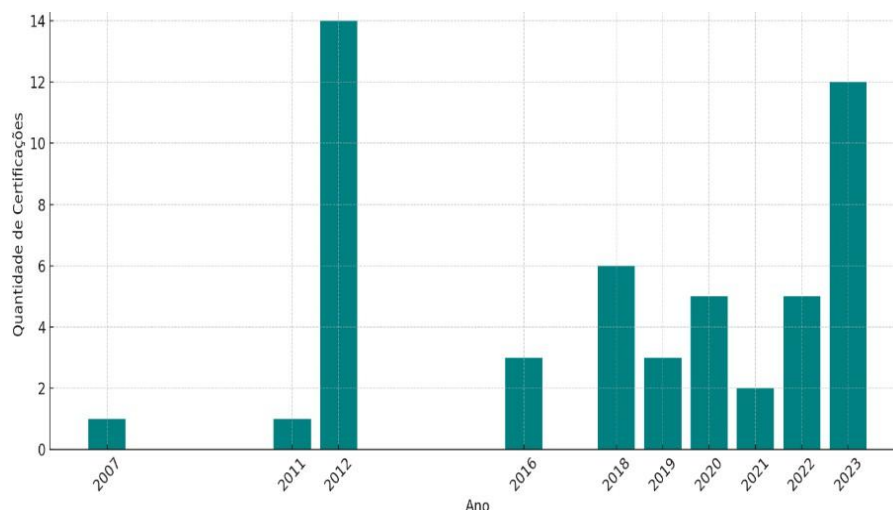
Quase todos nascem do desejo de liberdade, da fuga da escravização ou da necessidade de encontrar meios de ganho, antes e depois da abolição da escravatura, da busca por sobrevivência e por um espaço próprio que permita autonomia, controle sobre seus corpos, vida e história. Porém, cada comunidade quilombola tem seu processo histórico peculiar (Silva, 2021, p. 62).

O reconhecimento das comunidades quilombolas no município de Januária teve início em 2007, com a certificação da comunidade Retiro dos Bois. O ano de 2012 destacou-se nesse percurso, concentrando o maior número de certificações em um curto intervalo de tempo, especialmente entre os meses de setembro e outubro. Após esse período, o ritmo tornou-se mais lento, retomando com mais agilidade a partir de 2021. Em 2023, o número de certificações voltou a crescer de forma significativa, como é possível observar no gráfico a seguir.

16 Diário Oficial da União (DOU): veículo de comunicação oficial do governo federal brasileiro, responsável pela publicação de leis, decretos, portarias, nomeações e demais atos administrativos de interesse público. Disponível em: <https://www.in.gov.br>. Acesso em: 06 de maio de 2025.

17 A lista com todos os nomes, números de processo e respectivas publicações está disponível nos anexos e foi extraída do site da Fundação Cultural Palmares: <https://www.gov.br/palmares/pt-br>.

Figura 3: Número de comunidades quilombolas certificadas por ano em Januária



Fonte: Lopes, 2025, com base em dados da FCP-2025.

1.6 Comunidades quilombolas *versus* tensões e conflitos

Em 2016, o município de Januária deu um importante passo ao instituir, por meio da Lei Complementar nº 098, de 28 de abril de 2016, a Coordenadoria da Política de Promoção da Igualdade Racial e o Conselho de Promoção da Igualdade Racial. A criação desses órgãos atendeu a uma antiga e importante demanda das comunidades quilombolas.

A coordenadoria conta apenas com uma servidora responsável¹⁸ por realizar ações nas comunidades, enquanto o conselho se mostra atuante, reunindo-se com frequência para discutir e encaminhar as principais demandas relacionadas à promoção da igualdade racial no município.

Entretanto, a presença do poder público, ao longo do tempo, nas atividades culturais das comunidades quilombolas passou a gerar tensões. Assim, o que antes era uma parceria colaborativa, com respeito à autonomia comunitária, transformou-se, em alguns casos, em tentativas de controle e apropriação das tradições.

De acordo com Neusa¹⁹, uma das mulheres ativas na luta das comunidades quilombolas, esse movimento tornou-se evidente quando eventos originalmente concebidos e organizados pelas próprias comunidades passaram a ser apresentados como iniciativas da prefeitura. Cabe salientar, contudo, que tal interferência enfraquece o protagonismo das lideranças quilombolas na condução de suas manifestações culturais. Neusa lamentou ainda as dificuldades de manter a continuidade de ações conjuntas. Entre as iniciativas que perderam força está a manutenção da Casa do Quilombo, assim como o Encontro das Comunidades Quilombolas, festa tradicional que, no passado, simbolizava a união, a partilha e o fortalecimento dos laços comunitários. Na sua perspectiva, esse evento perdeu seu caráter original ao ser atravessado por interesses políticos, deixando de refletir o sentido coletivo e autônomo que antes o sustentava.

Toda a festa que a gente tinha mudaram... Então, assim, não é mais aquela festa ... de tradição. Tinha partilha, né? Eu lembro na época que cada comunidade levava uma coisa. Levava um arroz, outro macarrão, uma carne. Nós fazíamos tudo partilhado para que a festa pudesse acontecer (Neusa, entrevista, 2025).

Um dos elementos mais marcantes do Encontro das Comunidades Quilombolas²⁰ era a partilha²¹: Cada comunidade levava alimentos como arroz, macarrão, carne e tudo era dividido de forma colaborativa para que a festa acontecesse. Mesmo que nem todas conseguissem se reunir ao longo do ano, o evento reunia dezenas delas em torno de um objetivo comum, reforçando os laços entre as lideranças e reafirmando os valores culturais quilombolas. Neusa relembra com carinho as festas organizadas por lideranças como Solange²², Zilda²³ e Raimundo²⁴, que promoviam o entrosamento e a união entre as comunidades.

18 A coordenadora é uma servidora efetiva da Secretária Municipal de Desenvolvimento Social de Januária, e é pertencente a comunidade de Riacho da Cruz.

19 A pessoa a ser apresentada mais adiante neste texto é Neusa, especialista em educação cuja trajetória e contribuições serão discutidas em detalhes no decorrer da análise.

Além da confraternização, os encontros também eram espaços de reflexão e troca de experiências. Discutia-se a situação das comunidades, os desafios enfrentados e os avanços conquistados ao longo do tempo. Esses momentos eram marcados pela escuta e pelo fortalecimento coletivo, com abertura para a presença de convidados de fora das comunidades, pessoas que, de alguma forma, contribuíram com a mobilização e as lutas quilombolas. Durante os intervalos da programação, havia o tradicional café coletivo, que reforçava o espírito de comunhão. Os almoços também eram momentos de celebração, e, ao final do encontro, o batuque tomava conta do espaço, reunindo todos em uma grande roda festiva, celebrando o sucesso do encontro²⁵.

A crítica de Neusa aponta para a necessidade de retomar o sentido original dessas celebrações, garantindo a autonomia das comunidades na organização de seus próprios eventos e assegurando que as ações do poder público sejam de apoio e não de substituição ao protagonismo quilombola.

Na imagem a seguir, observa-se que a região leste de Januária, especialmente nas proximidades do rio São Francisco e da sede municipal, concentra a maior parte das comunidades quilombolas do município. Os moradores dessas localidades são conhecidos como quilombolas e ribeirinhos, em razão de sua relação direta e cotidiana com o rio.

20 O Encontro das Comunidades Quilombolas teve início em 2014, na comunidade de Várzea da Cruz, sob a liderança de Solange. Na mesma comunidade, localizava-se a Casa do Quilombo, espaço que reunia artefatos e referências à cultura e às tradições quilombolas. O evento continua sendo realizado anualmente no mês de novembro.

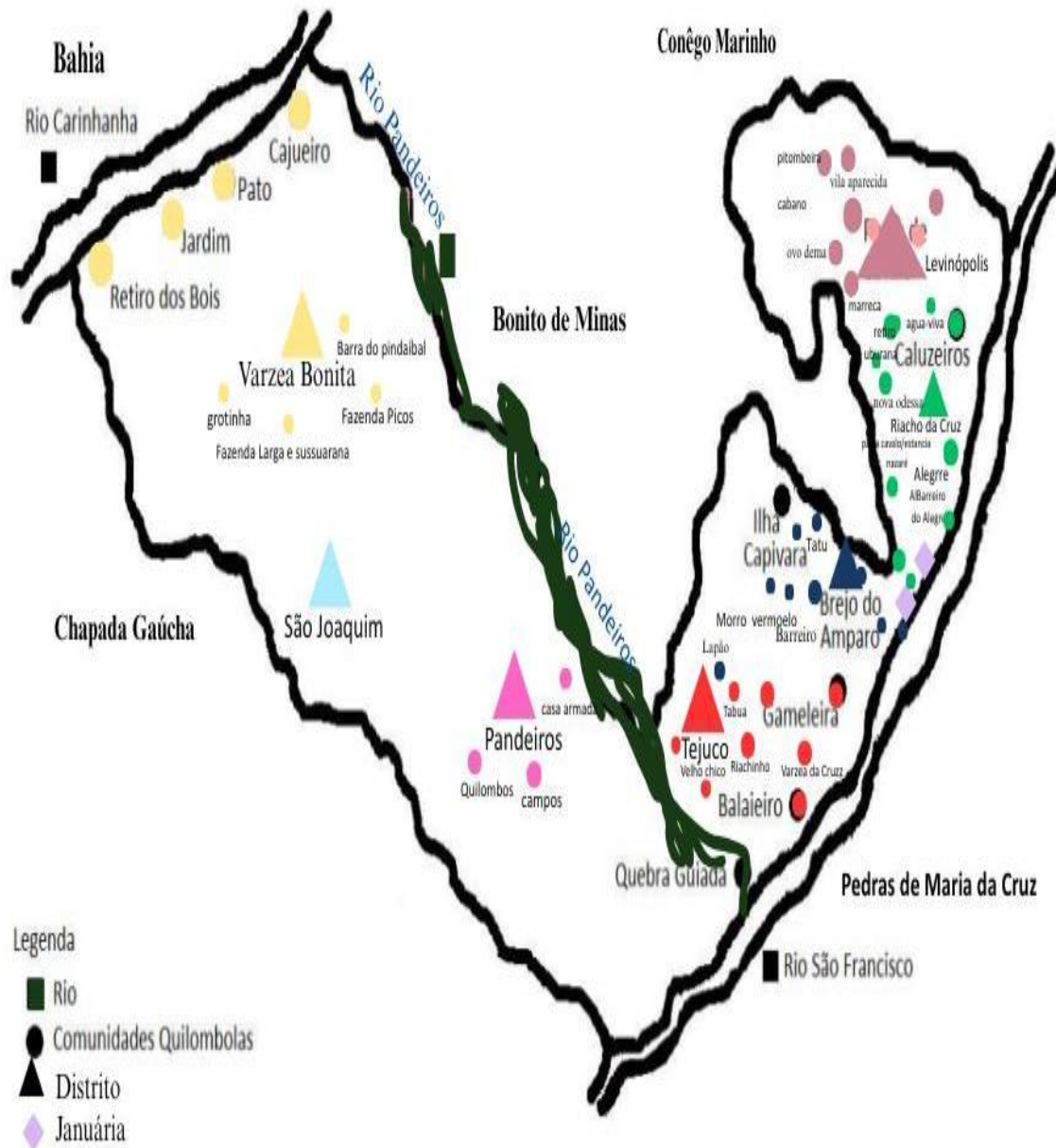
21 A partilha, nesse contexto, não é somente a distribuição de bens, mas uma forma de manter viva a relação social, o vínculo comunitário. GODELIER, Maurice. *O Enigma do Dom*. São Paulo: Ed. Loyola, 1996.

22 Solange foi uma líder comunitária importante na comunidade de Várzea da Cruz e faleceu em 2018.

23 Zilda é uma líder comunitária importante na comunidade de Alegre.

24 Raimundo é um líder comunitário importante na comunidade de barreiro

Figura 4: Distribuição Espacial das Comunidades Quilombolas no Município de Januária



Fonte: Lopes, 2025.

25 Esta descrição remete às memórias da minha participação e contribuição na organização do 2º Encontro das Comunidades Quilombolas, ocorrido em 2015, na comunidade de Várzea da Cruz.

Acypreste (2021), ao estudar as comunidades de Sangradouro Grande, Croata, Gameleira e Várzea da Cruz, evidencia que a vida dessas comunidades ribeirinhas é produzida através de contínuos engajamentos multiespecíficos nos quais o rio, as plantas, os animais e as práticas humanas se cruzam na constituição da paisagem e do modo de vida local.

O rio São Francisco não é apenas um recurso natural, mas um elemento central na organização social, econômica e simbólica dessas comunidades. Segundo a autora, esta vida, marcada pela constante interação com o rio, seus fluxos e suas forças, pode ser circunscrita a partir da categoria *beira do rio*, que expressa a maneira singular com que os quilombolas ribeirinhos se relacionam com seu território.

Muitos foram os momentos em que pude ouvir a expressão *beira do rio*. Aqui ela aparece com duas conotações, uma para se referir ao *barranco* ou *praia* do rio especificamente, e outra, para tratar de um lugar mais amplo, onde os habitantes desenvolvem suas atividades diárias, produzem conhecimentos e relações, sejam as de *amizade*, parentesco ou aquelas estabelecidas com os outros *viventes*. Além disso, destacam suas relações estóricas com os lugares que configuram a *beira do rio*. Algumas vezes, os dois sentidos do termo se misturam, tornando árdua a tarefa de distingui-los (Acypreste, 2021, p. 34).

Essas mesmas comunidades localizadas à beira do rio vivem o drama dos conflitos pela posse da terra. São as únicas, até o momento, que estão em processo de reconhecimento do território quilombola. Esse processo é conduzido pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra), órgão responsável por identificar, delimitar, demarcar e titular os territórios quilombolas no Brasil.

Desde a década de 1970, a comunidade de Croatá enfrenta um processo contínuo de violência e violações de direitos, marcado por expulsões forçadas, invasões e incêndios criminosos articulados por latifundiários interessados na expansão de suas propriedades. A chegada de grandes empreendimentos e a crescente especulação

imobiliária intensificaram os conflitos, ameaçando a permanência da comunidade em seu território.

Diante desse cenário, Croatá resiste, reafirmando sua identidade quilombola, pesqueira e vazanteira como forma de enfrentar as tentativas de apagamento e assegurar o direito de existir e pertencer.

A definição de territorialidade apresentada por Little (2002) permite compreender o conflito vivido pela comunidade de Croatá para além da disputa por terra enquanto bem material. Para o autor, a territorialidade é um processo coletivo por meio do qual um grupo social busca ocupar, controlar, utilizar e se identificar com uma determinada porção do espaço, atribuindo a ele significados simbólicos e culturais.

Esse processo não se limita à dimensão física do território, mas envolve também práticas, memórias e formas de resistência que o transformam em referência de identidade e pertencimento.

No caso de Croatá, o conflito pelas posses das terras revela-se como um ataque direto à territorialidade da comunidade, pois ameaça não apenas o espaço geográfico que ocupa, mas os modos de vida que ali se enraízam: a pesca, o uso tradicional da vazante, os saberes transmitidos entre gerações e a própria organização comunitária. Como afirma Little (2002, p. 23), “a luta pelo território envolve não apenas a posse da terra, mas o reconhecimento de modos próprios de existência e de organização social, cultural e econômica, historicamente construídos.”

Entretanto, a realidade das demais comunidades quilombolas do município é outra, elas não vivenciam esse mesmo drama, pois suas terras não estão sob disputa direta. Conforme aponta Neusa:

O nosso objetivo é o que a gente já deixou bem claro quando a gente vai nos encontrar. O nosso objetivo não é a briga pela posse da terra. O nosso objetivo é a briga por políticas públicas pra que seja desenvolvida de uma forma prática. Por quê? Porque até então, a maioria das comunidades são terras que eles conseguiram com os próprios foros, com os próprios trabalhos. Então, todo mundo aqui... ou maioria... já tem a posse da sua terra, porque foi conquistada (Neusa, entrevista, 2025).

Ao refletir sobre os vínculos que sustentam a convivência comunitária, Tönnies (2003) identifica três padrões de sociabilidade: os laços de consanguinidade, de coabitação territorial e de afinidade espiritual. Esses vínculos manifestam-se, respectivamente, nas relações de parentesco, vizinhança e amizade, compondo distintas formas de organização comunitária.

Embora essas dimensões estejam, na maioria das vezes, interconectadas, o autor observa que elas podem se apresentar como expressões variadas de uma mesma realidade relacional, assumindo diferentes significados e intensidades conforme o contexto.

No caso das comunidades quilombolas, tais vínculos constituem a base das relações de solidariedade e reciprocidade, contribuindo para o fortalecimento do sentimento de pertencimento e da participação coletiva.

A seguir, adentra-se a comunidade estudada com o propósito de compreender sua composição social e espacial. Esse movimento justifica-se pelo fato de que é nesse território, vivido e construído coletivamente, que a pesquisa se enraíza. Assim, entender os modos de organização, as relações estabelecidas entre os moradores e a dinâmica espacial da comunidade é fundamental para situar as práticas e percepções que serão analisadas ao longo do estudo.

1.7 Riacho da Cruz: formação e sentidos do território

Como pesquisadora, sempre me acompanhou a premissa de que o conceito de território vai além de limites e espaço físico. Compreender a história de um povo exige mergulhar no território que habita, pois é nele que se constroem os sentidos de pertencimento, memória e identidade coletiva. Parte desse entendimento se deve ao conceito utilizado por Milton Santos (2002)

O território tem que ser entendido como território usado, não o território em si. O território usado é o chão mais identidade. A identidade é o sentido de pertencer àquilo que nos pertence. O território é o fundamento do trabalho, o lugar da residência, das trocas materiais e espirituais e do exercício da vida (Santos, 2002, p.14).

Milton Santos, ao definir território usado, refere-se a uma visão do território que integra o espaço físico com a vivência humana, suas identidades e relações. O autor ressalta que o território não deve ser visto como algo estático, apenas delimitado por fronteiras geográficas, mas sim como um espaço carregado de significados e experiências de quem o habita. O território usado é, então, o chão somado à identidade, ou seja, o local onde as pessoas vivem, trabalham, trocam conhecimentos e interagem social e culturalmente.

Para Santos (2002), o território torna-se usado porque é apropriado de maneiras específicas, sendo transformado por aqueles que vivem nele. Essa relação cria um sentido de pertencer àquilo que nos pertence, o que reforça a identidade e o vínculo emocional e cultural com o espaço. O território é o alicerce para o trabalho e a residência, mas também para as trocas materiais e espirituais, funcionando como o palco das experiências cotidianas e dos significados que se acumulam com o tempo.

Assim, o território assume centralidade no processo de conhecimento da realidade que envolve a comunidade de Riacho da Cruz, tornando-se também o ponto de partida das minhas inquietações.

Compreender as dinâmicas do lugar pressupõe problematizar como a vida naquele espaço acontece. É preciso percebê-lo como um espaço relacional, saturado de histórias, de vida, temporalidades, de experiências dos sujeitos que transitam no âmbito individual e coletivo, em uma trama de relações que configura o espaço.

O conceito de território aqui invocado significa o conjunto ou agrupamento de pessoas constituído a partir núcleos familiares inseridos numa mesma localidade, não possuindo, portanto, o sentido apenas geográfico, mas, sobretudo, de pertencimento étnico, ou seja, sua territorialidade que, segundo Almeida (2008, p. 133), funciona como fator de identificação, defesa e força.

Ao iniciar este estudo, considerava o Riacho da Cruz apenas como um pequeno distrito de Januária, talvez resumido a uma única rua e a uma configuração rural/urbana simples. No entanto, ao adentrar seus caminhos e escutar suas histórias, fui surpreendida por sua complexidade territorial. Compreendi que o distrito abriga uma diversidade interna significativa, composta por outras comunidades, cada qual com suas práticas sociais, dinâmicas próprias e modos distintos de se relacionar com o espaço. Recorro ao conceito de Milton Santos (2002) quando chama o espaço de

Um conjunto de fixos e fluxos. Os elementos fixos, fixados em cada lugar, permitem ações que modificam o próprio lugar, fluxos novos ou renovados que recriam as condições ambientais e as condições sociais, e redefinem cada lugar. Os fluxos são um resultado direto ou indireto das ações e atravessam ou se instalam nos fixos, modificando a sua significação e o seu valor, ao mesmo tempo em que também se modificam (Santos, 2002, p. 38).

Segundo o autor, os fixos correspondem aos elementos físicos e estruturais de um lugar como construções, ruas, instituições e territórios que sustentam a vida e as relações naquele espaço. Já os fluxos dizem respeito aos movimentos que atravessam esses fixos, como pessoas, ideias, mercadorias e informações. Esses fluxos interagem com os elementos fixos, modificando seu significado e sendo, por sua vez, também modificados por eles. Essa perspectiva revela que o espaço não é estático, mas está em constante transformação, resultado das interações dinâmicas entre o que está fixado e o que se movimenta.

A partir dessa concepção, compreende-se que o local pode apresentar uma identidade própria, com determinadas características específicas, mas que essas características estão sujeitas a mudanças ao longo do tempo. Um mesmo lugar pode expressar uma unicidade em determinado momento e, em outro, não mais, a depender dos fluxos que o atravessam. Dessa forma, torna-se difícil estabelecer fronteiras fixas entre comunidade, localidade e região, pois esses recortes são fluidos e dependem do ponto de vista e do contexto analisado.

Considerando a concepção de espaço proposta por Santos (2002), constato então que o Riacho da Cruz assume diferentes significados e funções. Ainda que também seja

classificado como distrito, neste estudo será tratado como comunidade, a fim de valorizar os aspectos sociais e culturais que estruturam a vivência coletiva no local.

A formalização legal do território de Riacho da Cruz ocorreu em meados do século XX, mais precisamente com a sanção da Lei Estadual nº 1.039, de 12 de dezembro de 1953, que instituiu o perímetro urbano do distrito. O delineamento desse traçado foi regulamentado posteriormente pela Lei Municipal nº 186, de 30 de abril de 1954, estabelecendo seus limites conforme disposto na legislação municipal (Januária, 1954, p. 1).

De acordo com Pereira (2013), a sede do distrito de Riacho da Cruz integrava originalmente as terras da fazenda pertencente a Antônio Carlos Ferreira²⁶. Posteriormente, essa propriedade foi herdada por seu filho, Lindolfo Carlos Ferreira.

Moradores mais antigos afirmam que a localidade era conhecida anteriormente como Murici e que a ocupação do território antecede esse marco legal.

Pereira (2013) também faz referência a essa antiga denominação, reforçando a ideia de que o espaço em questão já era habitado e reconhecido socialmente antes de sua oficialização jurídica.

O Distrito foi criado com esta denominação no povoado de Bela Vista, pela Lei nº 1.039 de 12 de dezembro de 1953 e, com a categoria de vila, pela mesma lei. A sede do distrito fazia parte da Fazenda de Antônio Carlos Ferreira. Essa propriedade ficou para seu filho, Lindolfo Carlos Ferreira que vai promovendo a criação de um povoado, uma casa aqui, outra ali. É ele quem constrói a primeira igreja católica, inaugurada em 1933, dedicada a São Sebastião, na época era vigário Padre José Camilo de Souza. Essa igreja existe até hoje e em seu adro encontra-se o túmulo do seu construtor. O Segundo Sr. Juvenal Ribeiro da Mota, filho adotivo do Sr. Lindolfo, conforme ouvira de moradores antigos, o nome do povoado era Murici, não obstante haja registro de que teria sido ainda Bela Vista (Pereira, 2013, p.319).

26 De acordo com os residentes, ele foi um dos primeiros moradores da região.

O estudante 01²⁷, que participa do núcleo de iniciação científica da Escola Lindolfo Carlos Ferreira, estudou o início do povoamento do Riacho da Cruz e teve como uma das metodologias para a pesquisa a entrevista com *os mais velhos*²⁸ e compartilhou as informações sobre o nome da comunidade. O estudante explicou que o nome Riacho da Cruz está relacionado ao riacho que passa pela comunidade, o qual tem sua nascente em uma pedra chamada *Pedra da Cruz*. Ele também confirmou que o riacho ainda existe e que passa pelos fundos de várias casas da localidade, sendo um lugar que ele frequenta desde antes de conhecer a história associada ao nome.

Essas informações fornecidas pelo estudante 01 alinham-se com a explicação de Pereira (2013), o qual relata que o nome Riacho da Cruz é originário do córrego que nasce em terras do Distrito de Cruz dos Araújo²⁹. Segundo o autor, a presença de uma cruz próxima ao córrego, provavelmente indicando a sepultura de alguém cujo nome se perdeu com o tempo, teria dado origem ao nome Cruz, que, mais tarde, passou a identificar a localidade.

Os diálogos com os moradores revelaram a relevância das famílias pioneiras na formação e no desenvolvimento da comunidade. A ocupação do território foi sendo construída gradualmente, com a chegada e fixação dessas famílias, cuja contribuição foi essencial para a consolidação do lugar. Segundo os moradores e a bibliografia consultada, não é possível falar da origem da comunidade sem destacar alguns desses grupos familiares.

27 A identidade do aluno foi preservada por se tratar de menor de 18 anos.

28 A entrevista com os membros mais antigos da comunidade, aqui denominados "mais velhos", termo utilizado para referir-se àqueles que detêm experiências acumuladas, saberes tradicionais e memória social foi adotada como procedimento metodológico qualitativo, com o objetivo de coletar dados sobre práticas culturais, processos históricos e formas de organização comunitária.

29 O distrito de Cruz Araújo, atualmente pertencente ao município de Cônego Marinho, em Minas Gerais, passou a integrar oficialmente esse município após sua emancipação político-administrativa, conforme estabelecido pela Lei Estadual nº 12.030, de 21 de dezembro de 1995, que criou o município de Cônego Marinho por desmembramento do município de Montalvânia. Cruz Araújo mantém características de comunidade rural, com forte presença de laços familiares, práticas agrícolas e manifestações culturais tradicionais.

A família dos Caluzeiros, por exemplo, é apontada por Silva (2021) como uma das primeiras a se estabelecer na região.

[...] A formação dos Calunzeiros data do fim do século XIX, ainda na vigência da escravidão, surgindo por meio de fugas de escravizados da região da Bahia pelo Rio São Francisco. Quatro famílias do tronco, chamadas de Calunzeiros, constituíram a comunidade quilombola que cresceu com a chegada de novos migrantes e a conquista de novas terras a partir de compra e trabalhos prestados aos donos de fazendas (Silva, 2021, p. 24).

Como afirma a professora Adélia³⁰, a origem do Riacho da Cruz está diretamente ligada ao entrelaçar dos Caluzeiros com as famílias Gombé, Moreno, Porto e Lopes, que, juntas, construíram os laços sociais e fortaleceram a base comunitária. Ao utilizar a expressão *entrelaçar*, a professora evidencia a forma como essas famílias passaram a conviver e a se relacionar de maneira próxima, construindo vínculos sociais, culturais e territoriais. Esse entrelaçamento pode ser entendido como o processo de união por meio de casamentos, parcerias no trabalho, práticas culturais e vivências compartilhadas.

O processo de reconhecimento da comunidade do Riacho da Cruz como quilombola foi construído ao longo do tempo, por meio do envolvimento de lideranças locais e do resgate da história coletiva. Conforme relatado por Neusa, a organização do histórico local teve início com os registros feitos por Suzana Escobar³¹. Após uma pausa nesse trabalho, foi retomado por Conceição e seu esposo, que, ao longo de três anos, reuniram informações sobre as famílias, suas origens e as formas como chegaram até o território. Esse esforço resultou em um processo contínuo de identificação das raízes locais.

³⁰ Adélia é professora da educação básica e moradora da comunidade de Riacho da Cruz.

³¹ Atualmente é professora do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais (Campus Januária), atuando principalmente nos seguintes temas: formação de professores, Educação Profissional e Tecnológica, educação indígena, interculturalidade, sociologia da educação e sociologia rural.

Além disso, apontam que esse levantamento não se restringiu apenas a nomes e datas, mas envolveu o resgate de práticas culturais tradicionais, como a dança da formiga de jiquitaia³², cuja origem era desconhecida até então.

O trabalho culminou na vinda de um antropólogo da FCP, o que exigiu que a comunidade organizasse diversas apresentações culturais, preparasse comidas típicas e exibisse instrumentos e ferramentas do cotidiano, a fim de comprovar os traços característicos de uma comunidade remanescente³³ de quilombo.

A história da família dos Caluzeiros teve papel fundamental nesse processo de reconhecimento. Em 2012, a FCP concedeu a certificação que oficializou o território como comunidade remanescente de quilombo, abrangendo, em um mesmo processo, as comunidades de Água-Viva, Riacho da Cruz e os próprios Caluzeiros.

A partir dessa construção histórica e social, é possível avançar para a compreensão dos aspectos geográficos que compõem o espaço e influenciam a dinâmica da vida cotidiana na comunidade.

Geograficamente, o distrito se estende em torno da BR-135, que liga os municípios de Januária e Itacarambi. Para chegar à sede de Riacho da Cruz, percorre-se cerca de 28 quilômetros partindo do centro de Januária, pela própria BR-135, em direção a Itacarambi.

O acesso à comunidade é feito por via totalmente asfaltada, o que facilita o deslocamento diário dos moradores, que, frequentemente, precisam se dirigir à cidade para resolver questões para as quais não encontram solução na própria comunidade, como serviços bancários, consultas médicas especializadas, compras e outras demandas cotidianas.

³² A dança que compõe a parte festiva do reisado, realizada após a saudação dos Santos Reis, que simula um ataque de formigas pelo corpo da pessoa que dança ao centro da roda.

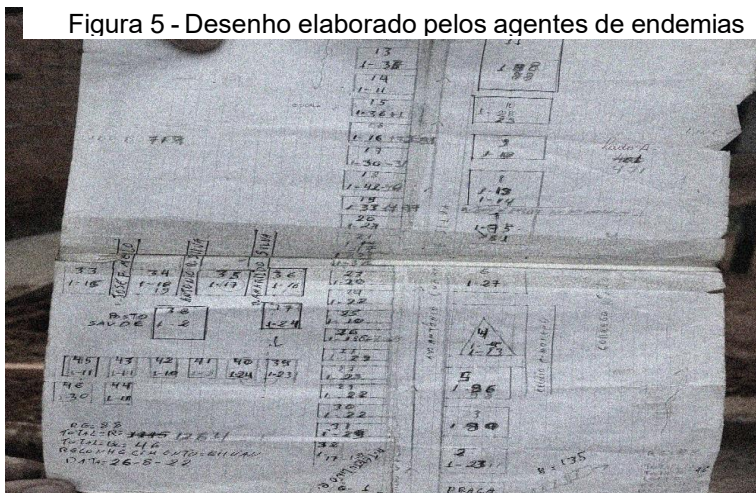
³³ O termo "remanescente" é utilizado neste trabalho em razão de sua presença em documentos e discursos oficiais mais antigos, nos quais se referia às comunidades formadas por descendentes de quilombos. No entanto, atualmente, seu uso tem sido problematizado por pesquisadores e movimentos sociais, por carregar uma noção de continuidade passiva e por não refletir a autodeterminação dessas comunidades. Em contextos contemporâneos, prioriza-se o uso da expressão comunidades quilombolas, por reconhecer sua identidade étnica, cultural e histórica.

O transporte até o distrito é realizado tanto por ônibus da linha regular entre Januária e Itacarambi, como também por táxis, geralmente conduzidos pelos próprios moradores da comunidade. O serviço opera diariamente, de segunda a domingo. Além do transporte coletivo, há uma circulação intensa de bicicletas, motocicletas e carros particulares, utilizados pela população local para ir até a cidade.

Durante minhas idas e vindas ao Riacho da Cruz, era comum encontrar moradores pedalando pela BR-135, uma cena recorrente que evidencia a bicicleta como meio de transporte fundamental na mobilidade cotidiana da comunidade.

Segundo dados do Censo Demográfico do IBGE de 2023³⁴, a população total do distrito de Riacho da Cruz é de 5.212 habitantes. Desse total, 2.029 residem na sede distrital. Em um dos dias de campo, enquanto caminhava pela comunidade e observava o ritmo da vida local, encontrei os agentes de endemias que atuam na região. Durante a conversa, eles informaram que a sede da comunidade concentra aproximadamente 1.500 residências. Ainda durante o encontro, compartilharam comigo um mapa feito à mão, traçado a lápis, que carrega a simplicidade e o cuidado de quem conhece o lugar. Um desenho que está sempre sendo refeito, acompanhando o crescimento e as mudanças da comunidade. No desenho, destaca-se a Rua Antônio Corrêa e Silva, principal via que organiza a vida cotidiana do Riacho da Cruz.

Figura 5 - Desenho elaborado pelos agentes de endemias



Fonte: Agente de Endemias, 2025.

34 Dados retirados no site https://www.ibge.gov.br/panorama/index.html?utm_source=. Acesso em: 04 maio 2025.

O distrito é composto por 06 comunidades. Na margem esquerda da BR-135, estão localizadas as comunidades: Riacho da Cruz, Caluzeiros e Água Viva. Na margem direita, encontram-se Riacho Novo, Lagoinha e Vila Padre Hebert. Além dessas, o distrito ainda abrange outras comunidades como Alegre I, Alegre II, Barreiro do Alegre, Sítio Novo, Conceição e Formosa.

Ao chegar à entrada da sede, na comunidade de Riacho da Cruz, depara-se com uma praça modesta, marcada por uma cruz central e alguns bancos ao seu redor, funcionando como ponto de referência e espaço de convivência local.

Em um terreno aberto, com algumas árvores ao fundo, encontra-se a Unidade Básica de Saúde do Riacho da Cruz, que atende os moradores da sede e de comunidades vizinhas, sendo um importante equipamento público na região.

Ao percorrer o trajeto da entrada da comunidade até a instituição escolar pesquisada, é possível notar aspectos marcantes da paisagem local. A principal via que atravessa a comunidade atualmente asfaltada em parte de sua extensão é um polo de atividades comerciais, abrigando lojas e pequenos negócios. No entanto, há uma transição perceptível em sua paisagem a partir da localização da Escola Estadual Lindolfo Carlos Ferreira.

Antes da escola, encontram-se construções modernas, predominando casas de alvenaria com boa fundação e estrutura. Após a escola, a paisagem muda: as casas passam a apresentar características mais antigas, como construções de adobo, algumas sem muros, com curral em suas proximidades.

A avenida principal concentra grande parte da infraestrutura pública da comunidade. Nela, estão localizadas três escolas: uma voltada à educação infantil, atualmente funcionando em uma casa adaptada, com projeção de um novo prédio escolar já prestes a ser inaugurado, e duas escolas estaduais, a Escola Estadual Monsenhor Florisval Montalvão e a Escola Estadual Lindolfo Carlos Ferreira, que atendem aos anos finais do ensino fundamental e ensino médio. Essas instituições representam um importante polo educacional para a sede distrital e comunidades vizinhas.

Entre elas, a Escola Estadual Monsenhor Florisval Montalvão destaca-se como a maior da comunidade. Atende atualmente 399 estudantes, distribuídos em 18 turmas, nos turnos manhã, tarde e noite. Os alunos são oriundos da própria localidade e também de comunidades rurais adjacentes, como Riacho Novo (3 km), Jatobá (10 km), Levinópolis (10 km), Agreste (7 km), Tocantins (15 km) e Alegre (5 km), abrangendo um território rural de aproximadamente 50 km de raio³⁵. Segundo dados do Projeto Político Pedagógico, o PPP da escola (2024),

A composição étnico-racial dos estudantes revela que a maioria se autodeclara pertencente a grupos étnicos negros: 11% se identificam como brancos, 16% como pretos, 67% como pardos, nenhum como amarelo ou indígena, e 5% não se autodeclararam. Assim, 83% dos estudantes se reconhecem como pertencentes à população negra, o que reforça o pertencimento da comunidade ao título de remanescente de quilombo (PPP, 2024, p.5).

A escola oferece os cursos técnicos em Agricultura e em Informática, ampliando as possibilidades formativas dos estudantes. A instituição oferta ainda Educação Quilombola, observando os princípios constitucionais, a Base Nacional Comum e as Diretrizes Curriculares da Educação Escolar Quilombola. Faz uso de uma pedagogia própria, respeitando as especificidades étnico-culturais da comunidade, além de contar com a formação específica de seu quadro docente.

Nesse primeiro momento, escolho não apresentar as informações detalhadas sobre a Escola Estadual Lindolfo Carlos Ferreira, uma vez que essa instituição constitui o principal objeto de análise deste estudo. Por esse motivo, será reservado um tópico específico mais adiante para tratar de suas características, funcionamento, relação com a comunidade e demais aspectos relevantes para a pesquisa.

Mais à frente da avenida, localiza-se o centro social e uma academia pública ao ar livre. Esse espaço marca a transição da comunidade de Riacho da Cruz para a comunidade dos Caluzeiros. Nesta área, encontra-se a igreja Congregação Cristã no Brasil.

³⁵ Dados extraídos do Projeto Político Pedagógico da Escola, 2024.

Avançando, há um bar (Boate Bagdá) bastante conhecido na região onde são realizadas a maioria das festas locais. Em frente ao bar, situa-se o campo dos Caluzeiros. Ao lado, está a igreja católica conhecida como igreja Rainha da Paz. Seguindo no sentido à escola há uma elevação conhecida como *a subidinha*³⁶, que delimita o fim da região dos Caluzeiros e o início da comunidade de Água-Viva.

Na avenida principal, também se encontram o cartório de Registro Civil, o posto da Copasa³⁷, o posto do Programa Bolsa Família³⁸, além da Igreja Adventista do Sétimo Dia. Riacho da Cruz trata-se de um território plural, onde o cotidiano se mistura com os marcos simbólicos, e onde cada canto guarda um fragmento de história que dá sentido ao viver comunitário. Essa pluralidade se expressa não apenas nos espaços físicos e nas relações sociais, mas também nas formas como a comunidade se reúne, celebra e cultiva sua fé.

Nesse contexto, os rituais e as manifestações religiosas assumem um papel central na vida social local como destaca Peirano (2003, p. 5) em qualquer tempo ou lugar, a vida social é sempre marcada por rituais. Esses rituais podem ter naturezas diversas: profanas, religiosas, festivas, formais ou informais, nos quais se combinam palavras e ações.

No Riacho da Cruz, as festas que se tornaram tradicionais, em sua maioria estão estreitamente vinculadas à religiosidade local. Isso ocorre porque a religião está ligada à construção do saber e ao modo de vida popular. É por meio dela que os indivíduos justificam e interpretam suas vivências. Geertz (1989), ao abordar o fenômeno religioso sob uma perspectiva cultural, define a religião como:

36 Em todas as entrevistas que foram realizadas, quando iam falar sobre a divisão territorial da comunidade, falava-se dessa subidinha como limite entre as comunidades de caluzeiros e água-viva.

37 A Copasa (Companhia de Saneamento de Minas Gerais) é uma empresa pública estadual responsável pelos serviços de abastecimento de água potável, coleta e tratamento de esgoto no estado de Minas Gerais. Criada em 1963, a Copasa é controlada pelo Governo do Estado de Minas Gerais e atende a um grande número de municípios mineiros, oferecendo soluções essenciais de saneamento básico. Disponível em: <https://www.copasa.com.br>.

38 O posto do Programa Bolsa Família refere-se a uma unidade de atendimento onde os beneficiários podem se cadastrar, atualizar dados ou resolver questões relacionadas ao programa.

(...) um sistema de símbolos que atua para estabelecer poderosas, penetrantes e duradouras disposições e motivações nos homens através da formulação de conceitos de uma ordem de existência geral e vestindo essas concepções com tal aura de fatalidade que as disposições e motivações parecem singularmente realistas (Geertz, 1989, p. 105).

A religião, ao justificar a existência humana, conferir sentido à vida e orientar a conduta, os valores e as crenças dos indivíduos, estabelece as bases para a construção do saber e do modo de vida na comunidade. Por sua vez, a festa surge como um instrumento vital para celebrar a memória coletiva, as tradições e a união do grupo.

Conforme Durkheim (1996), a festa desempenha a função de manter vivas as crenças, evitando que se percam na memória da coletividade. Ela é uma forma de fortalecer os laços sociais, promovendo a solidariedade e o sentimento de pertencimento à comunidade.

Brandão (1974) reflete sobre a oposição entre a rotina e a festa no contexto das comunidades. Enquanto a rotina organiza a maior parte da vida cotidiana, moldando as relações sociais conforme os esquemas da produção de bens e serviços, a festa rompe com esse ritmo ao se apresentar como um acontecimento especial, seja periódico ou eventual.

Ao alterar o cotidiano, a festa reorganiza os laços sociais, resgata comportamentos rituais e possibilita a criação de novos saberes e significados para a sociedade. Essas festas costumam ser cíclicas, ocorrendo anualmente. Sua função não está relacionada à produção econômica, mas sim à reprodução simbólica e cultural da comunidade, fortalecendo a identidade coletiva, a memória e o sentimento de pertencimento.

É possível observar uma diversidade de manifestações festivas típicas do meio rural, que revelam a força da tradição e da vivência comunitária. Entre as celebrações mais recorrentes estão a Festa do Divino Espírito Santo, São João, São Pedro e a comemoração da padroeira Nossa Senhora Rainha da Paz, os tradicionais leilões, os rodeios e as folias de reis.

Esses eventos costumam ocorrer em clima de confraternização, geralmente organizados em frente à igreja, transformando o espaço em um ponto de intensa interação social comunitária.

Durante as chamadas *tardes festivas*, acontecem bingos e leilões que reúnem moradores de todas as idades. Para muitos, o leilão é considerado o momento de maior alegria, pois existe a oportunidade de socializar, compartilhar histórias e *contar causos*. Entre os moradores, há quem considere a folia de reis como a manifestação cultural mais tradicional da comunidade, como afirma Soninha:³⁹

Para a nossa família, é a festa mais tradicional, é a festa dos Santos Reis dos caluzeiros. Antigamente, muitas pessoas que migravam para São Paulo retornavam à comunidade justamente nessa época, movidas pelo desejo de participar da festa do Rei dos caluzeiros (Sônia, entrevista, 2025).

Outro traço marcante da religiosidade na comunidade do Riacho da Cruz são os templos sagrados, que refletem a pluralidade de expressões de fé presentes no território. A comunidade abriga diversas igrejas, tanto católicas quanto evangélicas, e cada uma delas ocupa papel importante na vivência espiritual e social dos moradores.

Entre elas, destaca-se a primeira igreja católica, inaugurada em 1933, dedicada a São Sebastião, essa igreja existe até hoje e, em seu entorno, encontra-se o túmulo do seu construtor. A segunda igreja católica é dedicada à Rainha da Paz, cuja origem está diretamente relacionada à história local. O nome Rainha da Paz não foi escolhido ao acaso. Segundo os relatos de Adélia, sua construção foi motivada pelo desejo de apaziguar antigos conflitos familiares que marcavam a comunidade. Na época, o padre responsável pela paróquia determinou que o templo fosse edificado em uma área central da comunidade, justamente como símbolo de reconciliação e unidade. O principal embate

³⁹ Pessoa a ser apresentada mais adiante neste texto é Sônia, professora da educação básica, cuja trajetória e contribuições serão discutidas em detalhes durante este estudo.

ocorria entre os grupos familiares Moreno e Porto, considerados os primeiros a se estabelecerem no território do Riacho da Cruz.

Figura 6: Igreja de São Sebastião



Fonte: Lopes, 2025.

A economia local, marcada por saberes tradicionais e práticas adaptadas ao meio rural, é parte essencial da identidade e da organização social da comunidade.

Segundo Ribeiro (2010), uma comunidade rural sempre conhece os recursos naturais de que dispõe e utiliza. Por isso, o desenvolvimento de atividades sustentáveis no meio rural deve incorporar as práticas da população que vive no local, pois é ela quem melhor conhece as potencialidades e os limites daquele meio, convivendo com a natureza e cuidando para não exaurir seus recursos.

Essa compreensão é essencial para entender a organização econômica do Riacho da Cruz, cuja base está fincada na agricultura familiar, prática que garante não apenas o sustento, mas também faz a manutenção dos vínculos culturais e territoriais da comunidade.

Além da agricultura, uma parcela dos moradores atua como servidores públicos em instituições escolares e no posto de saúde, contribuindo para a efetividade dos serviços essenciais, sendo também fonte importante de renda. Pequenos comércios locais e uma fábrica de tempero agregam ainda mais diversidade à economia da comunidade.

Outro aspecto relevante diz respeito à presença das políticas públicas de assistência social no Riacho da Cruz. Segundo dados do Cadastro Único (2024), 521 famílias da comunidade são beneficiárias do Programa Bolsa Família e 50 recebem o Benefício de Prestação Continuada (BPC). Além disso, a atuação do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) reforça a importância do Estado na garantia da segurança alimentar e no fortalecimento da economia local, uma vez que a comunidade conta com pequenos produtores que integram o programa, muitos recebem os alimentos e outros os fornecem. Como argumenta Souza (2017), programas de transferência de renda, como o Bolsa Família, impactam diretamente a dinâmica econômica das pequenas comunidades, ao estimular o comércio local e proporcionar melhores condições de vida às famílias em situação de vulnerabilidade.

Neste capítulo, ocorreu uma breve explanação sobre a relação entre território, identidade e cultura no norte de Minas Gerais, com foco em Januária e, especialmente, na comunidade de Riacho da Cruz. Foi apresentado como o território vai além de um simples espaço geográfico, tornando-se um lugar vivido, imerso nas identidades e práticas sociais dos seus habitantes. No entanto, este estudo apenas arranha a superfície de uma questão muito mais complexa, deixando várias lacunas que, talvez, sejam pesquisadas futuramente, a fim de aprofundar ainda mais essas discussões.

Nesse sentido, o pensamento de Paula (2009) retrata essa complexidade e a riqueza da experiência sertaneja:

Homens e mulheres, famílias inteiras que entre o urbano e rural, entre lugares que se transforma em espaços e espaços que se modificam em lugares, vivem o sertão, convivem entre o real e o simbólico, entre a memória em ter uma percepção ambiental não só como utilização do espaço, mas como representação do eu, do outro, neste espaço (Paula, 2009, p. 239).

Essa reflexão evidencia o território como algo vivo, construído pelas experiências, memórias e significados que os sujeitos atribuem ao espaço. Explorar essa relação entre território, identidade e cultura, mesmo que de forma breve, permitiu lançar luz sobre aspectos essenciais da comunidade de Riacho da Cruz e do sertão norte-mineiro.

No próximo capítulo, essas questões ganham novos contornos a partir da educação escolar quilombola, quando números e narrativas se entrelaçam para revelar como o território vivido se expressa na escola, nos projetos pedagógicos e nas percepções de quem constrói, dia após dia, o chão da educação.

CAPÍTULO II: OS CAMINHOS DA EDUCAÇÃO QUILOMBOLA

Entre “grandes números” e “números miúdos”

Neste segundo capítulo, proponho um diálogo sobre a construção do conhecimento que não se baseia apenas em dados oficiais e estatísticos produzidos por institutos especializados, mas também nas percepções e experiências de quem vivencia o território no dia a dia. Ao abordar a educação quilombola, é necessário olhar para dois tipos de registros que, embora distintos, se complementam: os grandes números e os números miúdos.

Os grandes números dizem respeito aos dados estatísticos que delineiam o cenário da educação quilombola no Brasil, em Minas Gerais e em Januária, produzidos por órgãos oficiais e pesquisas institucionais. São eles que apresentam a quantidade de escolas quilombolas e matrículas. No entanto, essa visão macro não esgota a compreensão da realidade escolar, pois as escolas não se fazem apenas em gráficos e tabelas, mas também nas vivências cotidianas daqueles que as constroem.

É nesse ponto que os números miúdos ganham espaço. São as informações captadas dentro do espaço escolar, as percepções dos alunos, professores e gestores, os desafios e conquistas que não aparecem nos documentos formais, mas que dão sentido à educação quilombola. Estatísticas ganham sentido quando reconhecemos que são feitas de histórias, afetos e lutas cotidianas que atravessam o chão da escola.

Antes de recorrer aos dados estatísticos, apresento o marco legal que respalda a educação escolar quilombola no Brasil e em Minas Gerais. Esse conjunto de legislações e diretrizes normativas fornece a base jurídica e política que reconhece e assegura os direitos das comunidades quilombolas a uma educação específica, contextualizada e culturalmente referenciada. Compreender esse arcabouço é essencial para dar sentido à efetivação da educação diferenciada nas escolas, especialmente na Escola Estadual Lindolfo Carlos Ferreira *lócus* deste estudo. A partir dessa perspectiva, este capítulo

articula os registros institucionais com aspectos da minha própria trajetória profissional e as experiências vividas nessa escola estudada.

2.1 Marco legal e políticas públicas para a educação quilombola

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

A construção das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola está ancorada em um arcabouço jurídico e político, que reconhece os direitos das comunidades quilombolas à educação específica, diferenciada, intercultural, comunitária e contextualizada. Esse processo se insere em uma trajetória histórica de lutas e reivindicações por justiça social, reparação histórica e respeito à diversidade étnico-racial no Brasil.

Compartilho do pensamento da autora Cunha (2022) ao reconhecer que a Educação Escolar Quilombola (EEQ), conforme estabelecida pela Resolução nº 8/2012, não se limita a mais uma categoria burocrática, mas configura-se como um movimento político-educativo.

Em sua linha teórica, a autora destaca que a EEQ emerge da ação historicamente acumulada do Movimento Quilombola, que reivindica o protagonismo dos quilombolas na construção de suas próprias políticas educacionais.

Esse movimento coloca, no centro do debate público, as dimensões raciais e culturais específicas das comunidades quilombolas, exigindo que o direito à educação escolar e as práticas pedagógicas se adaptem às necessidades e características dos territórios.

A proposta de uma educação diferenciada para as comunidades quilombolas há tempo se fazia presente nas demandas dos movimentos sociais. Ainda que a situação escolar quilombola estivesse abarcada pela modalidade de educação no campo⁴⁰, para as escolas inseridas no meio rural, com a qual comungam princípios e questões comuns, há elementos distintivos importantes. Como destaca Gomes (2012, p. 22), “incide sobre os quilombolas algo que não é considerado como uma bandeira de luta dos povos do campo: o direito étnico, que envolve territorialidade, história, memória e cultura deste segmento.”

A base constitucional desse direito encontra respaldo no artigo 5º, inciso XLII, da Constituição Federal de 1988, que estabelece o repúdio ao racismo como crime inafiançável e imprescritível, e no artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT), que reconhece às comunidades remanescentes de quilombos a propriedade de suas terras. Esses dispositivos sinalizam a responsabilidade do Estado na garantia de direitos fundamentais e no combate às desigualdades históricas impostas à população negra.

Art. 215, § 1º - O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional.

Art. 216, § 5º - Ficam tombados todos os documentos e os sítios detentores de reminiscências históricas dos antigos quilombos.

Art. 68. Aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos.

40 A Educação do Campo constitui uma modalidade da educação básica voltada às populações que vivem e trabalham em territórios rurais, considerando as especificidades sociais, culturais, econômicas e territoriais desses sujeitos e buscando articular os processos educativos às realidades do campo.

A seguir, apresento uma tabela síntese com as principais legislações que asseguram e orientam a educação escolar quilombola no Brasil. Essas normativas, elaboradas em diferentes esferas, constitucional, infraconstitucional e internacional, representam conquistas fundamentais das comunidades quilombolas na luta pelo reconhecimento de seus direitos.

Tabela 1 – Principais legislações e diretrizes da Educação Escolar Quilombola

Tipo	Instrumento Legal	Resumo/Conteúdo Principal
Constituição Federal (1988)	Art. 5º, inciso XLII	Racismo como crime inafiançável e imprescritível.
	Art. 68 do ADCT	Reconhecimento da propriedade definitiva das terras às comunidades quilombolas.
	Art. 215, § 1º	Proteção às manifestações culturais afro-brasileiras, indígenas e populares.
	Art. 216, § 5º	Tombamento de documentos e sítios históricos dos antigos quilombos.
Tratados Internacionais	Convenção 169 da OIT (Decreto nº 5.051/2004)	Direito à consulta livre, prévia e informada para povos indígenas e tribais.
	Declaração de Durban (2001)	Combate ao racismo e promoção da igualdade racial.
	Declaração da UNESCO (2001)	Valorização da diversidade cultural.
	Declaração dos Direitos Humanos (1948)	Direito à igualdade e não discriminação.
Educação - Leis	LDB (Lei nº 9.394/1996)	Base da educação nacional.
	Lei nº 10.639/2003	Ensino de história e cultura afro-brasileira obrigatório.
	Lei nº 11.645/2008	Inclusão da cultura indígena nos currículos escolares.
	Lei nº 12.288/2010	Estatuto da Igualdade Racial.
	Lei nº 11.494/2007	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB).
	Lei nº 8.069/1990	Estatuto da Criança e do Adolescente.
	Lei nº 11.346/2006	Criação do SISAN – Segurança Alimentar e Nutricional.
Decretos	Decreto nº 4.887/2003	Regularização fundiária dos territórios quilombolas.
	Decreto nº 7.352/2010	Educação do Campo e PRONERA.
	Decreto nº 6.040/2007	Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais.
Diretrizes e Resoluções do CNE	Resolução CNE/CEB nº 1/2002	Diretrizes para Educação do Campo.
	Resolução CNE/CEB nº 2/2008	Atualiza diretrizes da Educação do Campo.
	Resolução CNE/CEB nº 4/2010	Diretrizes da Educação Básica.
	Resolução CNE/CEB nº 5/2009	Diretrizes da Educação Infantil.
	Resolução CNE/CEB nº 2/2012	Diretrizes para o Ensino Médio.
	Resolução CNE/CP nº 1/2004	Educação das relações étnico-raciais.
	Resolução CNE/CP nº 1/2012	Educação em Direitos Humanos.
Participação Política	CONEB (2008) e CONAE (2010)	Conferências nacionais com participação de comunidades quilombolas na formulação de políticas públicas.

Fonte: Lopes, 2025.

Todo esse processo de elaboração normativa foi fortemente influenciado pelas deliberações da I Conferência Nacional de Educação Básica (Coneb, 2008) e da

Conferência Nacional da Educação (Conae, 2010), espaços democráticos de formulação de políticas públicas. Além disso, contou com a participação ativa de representantes de comunidades quilombolas, pesquisadores, entidades civis e órgãos governamentais, por meio de audiências públicas e reuniões técnicas coordenadas pelo Conselho Nacional de Educação.

Esse percurso evidencia que as Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Quilombola são fruto de um processo coletivo, histórico e político, fundamentado em princípios constitucionais e em compromissos nacionais e internacionais assumidos pelo Brasil. Trata-se de um marco na luta por uma educação que valorize a identidade quilombola, combata o racismo estrutural e promova a justiça social a partir do reconhecimento da diversidade.

Nesse contexto, é fundamental garantir que as políticas educacionais atendam às necessidades específicas de populações historicamente marginalizadas (Brasil, 1996). Mas o que significa a utilização de processo próprio de aprendizagem das comunidades tradicionais quando se trata de educação escolar?

De acordo com Bonin (2012) significa que a escola terá que ser recriada em cada localidade: “As maneiras de educar são distintas, como são também as culturas [...] e é para essa diferença que a instituição escolar precisa se abrir” (Bonin, 2012, p. 36).

A apresentação desse conjunto de leis, decretos e resoluções busca contextualizar o cenário jurídico e político em que se insere a educação escolar quilombola. Não se pretende aqui aprofundar as complexidades do direito ou do campo jurídico, mas destacar que a educação quilombola conta hoje com um respaldo legal que reconhece sua grandeza, ao reafirmar o direito das comunidades quilombolas a uma educação construída com base em seus saberes, valores, práticas culturais e vínculos comunitários.

2.2 Educação quilombola no censo escolar

Nos últimos anos, o Censo Escolar⁴¹ tem-se consolidado como uma importante ferramenta para o mapeamento da educação quilombola no Brasil, reunindo informações relevantes que antes eram escassas ou inexistentes nos órgãos responsáveis pela formulação e execução de políticas educacionais

Realidade bastante distinta daquela enfrentada por Gilvânia Maria (2012) em sua pesquisa. À época, a autora expressava insatisfação diante da ausência de informações sistematizadas, o que dificultava uma compreensão mais ampla do cenário educacional nas comunidades quilombolas.

Perguntas fundamentais como: “Quantas comunidades quilombolas existem?”, “Quantas escolas estão estabelecidas nessas comunidades?”, “Quantos(as) professores(as) atuam nessas escolas?”, “E quem são esses(as) profissionais?” eram, até recentemente, difíceis de responder.

Ter acesso a esses dados atualmente representa um grande avanço, pois, até então, havia poucas informações disponíveis sobre as comunidades quilombolas e as questões educacionais a elas relacionadas.

Localizar e saber quem são os(as) professores(as) e alunos(as) quilombolas e as próprias comunidades, bem como construir informações não existentes nos órgãos de elaboração e execução das políticas educacionais, faz parte desse momento da educação brasileira (Silva, 2012, p. 81).

O censo é realizado todos os anos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), em regime de colaboração com a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios, conforme estabelece o Decreto nº 6.425/2008⁴². De caráter declaratório, sua participação é obrigatória para todas as instituições de ensino, públicas ou privadas. A coleta de dados tem como data de referência a última quarta-feira do mês de maio. As informações reunidas são organizadas nas seguintes categorias: matrículas, docentes, estabelecimentos de ensino e turmas. A partir do Censo Escolar de 2004, passou a ser possível identificar alguns aspectos diretamente ligados às comunidades quilombolas.

41 O Censo Escolar é o principal levantamento estatístico da educação básica no Brasil, realizado anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Reúne informações sobre escolas, matrículas, estudantes, profissionais da educação e infraestrutura das instituições de ensino, sendo uma ferramenta essencial para o planejamento e a execução de políticas públicas educacionais. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/>. Acesso em: 05 maio 2025.

42 O Decreto nº 6.425, de 4 de abril de 2008, dispõe sobre o Sistema de Informações da Educação Básica (Sieduc), instituído no âmbito do Ministério da Educação. Ele regulamenta a realização do Censo Escolar da Educação Básica, definindo que será feito anualmente pelo Inep, em regime de colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios, e estabelece obrigações quanto à coleta, transmissão

Com base nos dados do Censo Escolar de 2023, este estudo traz um recorte que evidencia o número de escolas e de matrículas quilombolas. Embora o levantamento aponte um panorama positivo sobre a educação quilombola no Brasil nos últimos anos, com crescimento significativo em ambos os aspectos, escolho por destacar apenas esses dois indicadores como forma de sinalizar os avanços no acesso ao direito à educação nas comunidades quilombolas.

Ao apresentar os dados estatísticos, não busco problematizá-los, questionar os métodos de coleta, nem discutir suas possíveis limitações ou o que podem revelar ou ocultar sobre a realidade. O propósito é, exclusivamente, expor um panorama da educação quilombola a partir dos números disponíveis. A seguir, constam os dados mais recentes que retratam essa realidade em termos quantitativos.

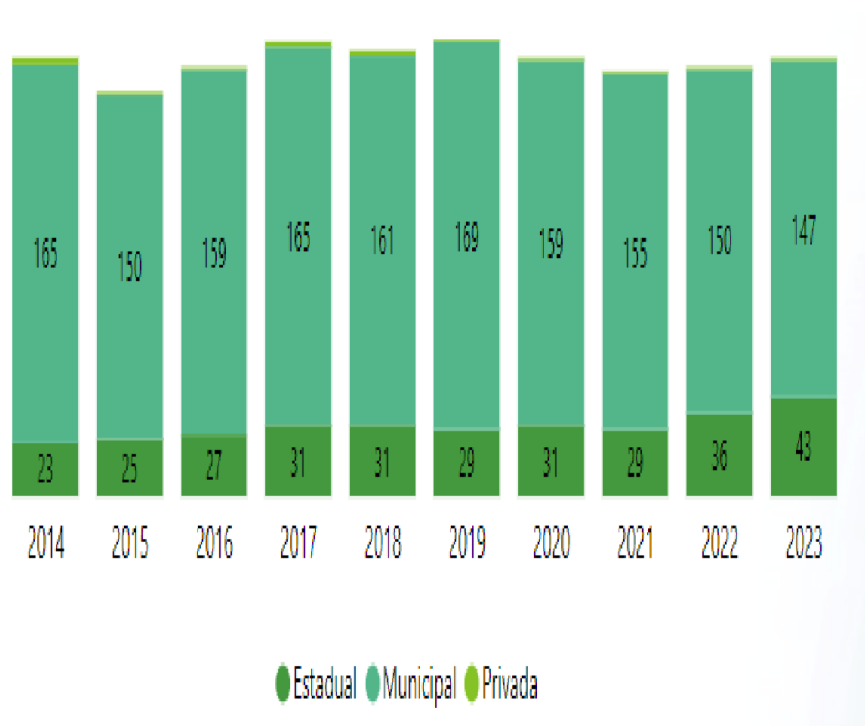
Na conjuntura atual, o país conta com 2.601 escolas quilombolas, das quais 92% estão localizadas na zona rural e apenas 8% na área urbana. O aumento das matrículas também é expressivo, totalizando 276.000 estudantes, distribuídos entre a Educação Básica, Educação Profissional e Educação de Jovens e Adultos (EJA). Esse total está dividido entre as regiões do país da seguinte forma: Nordeste com 193.395 matrículas, Norte com 30.485, Sudeste com 29.471, Centro-Oeste com 15.433 e Sul com 7.236.

Ao analisar a realidade da educação quilombola em Minas Gerais, os dados demonstram um total de 14.425 matrículas, distribuídas entre a educação regular, profissional e de EJA.

O Estado possui 191 escolas quilombolas em funcionamento, das quais 82,2% estão localizadas na zona rural. Os 17,8% restantes estão situados em áreas urbanas, indicando uma ampliação do acesso também nos contextos urbanos.

O gráfico a seguir ilustra a evolução do número de escolas de educação básica em comunidades quilombolas de Minas Gerais, distribuídas entre as redes de ensino Estadual, Municipal e Privada no período de 2014 a 2023. Ao longo desses anos, observa-se que o número de escolas municipais se manteve relativamente constante, embora com pequenas variações.

Figura 7: Evolução do número de escolas por rede de ensino – educação básica, escolas em comunidades quilombolas – Minas Gerais (2014 a 2023)



Fonte: Inep, 2023.

Em 2014, havia 165 escolas municipais, reduzindo-se para 147 em 2023. Por outro lado, as escolas estaduais apresentaram um aumento considerável ao longo do período analisado.

Em 2014, existiam 23 escolas estaduais e, em 2023, esse número cresceu para 43, indicando uma tendência de maior participação das escolas estaduais na educação das comunidades quilombolas. Esse aumento é especialmente notável em 2022, quando o número de escolas saltou de 29, no ano anterior, para 36. Cabe ressaltar que todo esse período analisado não houve nenhuma presença de escolas privadas reconhecidas como quilombolas.

2.3 Educação escolar quilombola em Minas Gerais: entre os avanços e entraves

A pauta da Educação Escolar Quilombola começou a ganhar centralidade na política educacional mineira a partir de 2015, quando a professora Macaé Evaristo⁴³ assumiu a Secretaria de Estado da Educação. Mulher negra, ativista, defensora da escola pública e da educação antirracista, teve um papel determinante na institucionalização das ações voltadas à valorização da identidade quilombola nas escolas. Sua atuação impulsionou avanços significativos, entre eles, a criação de normativas específicas que estabeleceram um marco legal e político para o fortalecimento da educação escolar quilombola em Minas Gerais.

Uma das ações mais relevantes desse período foi a criação dos Núcleos de Pesquisa e Estudos Africanos, Afro-brasileiros e da Diáspora (Nupeaas), composto por professores-orientadores e alunos-pesquisadores. Os núcleos surgiram como uma estratégia para fortalecer a produção de conhecimento e a valorização das identidades afrodescendentes dentro do ambiente escolar.

Os Nupeaas têm como objetivo principal promover estudos e pesquisas sobre africanidades, cultura afro-brasileira e quilombola. Além disso, os núcleos desempenham um papel fundamental na implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08, que tornam obrigatório o ensino da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena nas escolas.

O lançamento oficial do projeto ocorreu em junho de 2016, durante o evento *Roda de Conversa sobre Afroconsciência: Quando um de nós chega, todos nós chegamos*, realizado em Belo Horizonte. Na ocasião, a Secretaria de Estado de Educação (SEE) solicitou que cada escola enviasse um representante.

Naquela época, fui escolhida pela direção da escola onde atuo para participar do evento. Lembro-me da grandiosidade daquele encontro, marcado por falas emocionadas,

⁴³ Macaé Evaristo é educadora, pedagoga, ativista do movimento negro e atual Ministra da Igualdade Racial do Brasil. Foi secretária municipal de Educação de Belo Horizonte (2013–2016) e secretária de Estado de Educação de Minas Gerais (2015–2018). Também atuou como deputada estadual pelo Partido dos Trabalhadores (PT) em Minas Gerais. É reconhecida por sua atuação em defesa da educação pública, antirracista e voltada para a equidade racial, com ênfase na valorização das culturas afro-brasileira, indígena e na implementação de políticas educacionais voltadas a comunidades tradicionais.

especialmente da então Secretária de Educação, que destacou a importância dos núcleos na consolidação da educação antirracista em Minas Gerais.

Apesar do entusiasmo inicial, o projeto começou a ganhar corpo de forma mais concreta apenas em 2017, ainda com uma participação tímida das escolas. No entanto, em 2022, os Nupeaas foram retomados com mais força, passando a ocupar um espaço importante dentro do Programa de Iniciação Científica na Educação Básica. Nessa nova fase, os núcleos passaram a abranger diversas vertentes analíticas, como cultura, memória, corporeidade, ancestralidade, identidade afrodescendente, participação política e enfrentamento ao racismo, além de promover pesquisas relacionadas às ciências, engenharias e tecnologias a partir de uma perspectiva afrocentrada.

Outra ação importante da época foi a instituição do Grupo de Trabalho de Educação Quilombola por meio da Resolução SEE nº 2.796, de 2 de outubro de 2015. O grupo foi criado especialmente para elaborar subsídios para a implementação de diretrizes curriculares para a educação quilombola no Estado.

A Resolução SEE nº 3.658, de 24 de novembro de 2017, que instituiu diretrizes para a organização da Educação Escolar Quilombola no estado representou um avanço ao reconhecer os princípios, os direitos, a organização curricular e o calendário escolar diferenciados, respeitando os modos de vida, os saberes e a história das comunidades quilombolas.

Posteriormente, a Resolução SEE nº 3.689, de 30 de janeiro de 2018, alterou e complementou a resolução anterior, ajustando dispositivos e reafirmando o compromisso com uma educação que respeite e valorize os territórios e as culturas quilombolas. Outro instrumento relevante foi a Portaria SEE nº 50, de 12 de janeiro de 2022, que passou a regulamentar os procedimentos para análise e reconhecimento oficial de escolas como quilombolas, um passo importante para o acesso a políticas específicas e para a construção de identidades escolares mais coerentes com as comunidades onde estão inseridas.

A aprovação, em segundo turno, do Projeto de Lei nº 4.102/2022 pela Assembleia Legislativa, em abril de 2025, representa um esforço de consolidação e aprofundamento dessas diretrizes. O PL propõe garantir autonomia pedagógica às escolas quilombolas,

reforçar a participação comunitária na gestão escolar, valorizar a cultura e a história quilombola nos currículos e assegurar a formação adequada dos professores que atuam nesses espaços.

Esse projeto é resultado direto da luta das comunidades e de articulações como as realizadas na audiência pública promovida pela Comissão de Educação, Ciência e Tecnologia da Assembleia, em que foram apresentados diagnósticos preocupantes sobre o descumprimento de direitos em diversas regiões do estado.

A audiência pública da Comissão de Educação, Ciência e Tecnologia da Assembleia Legislativa de Minas Gerais, realizada em 2024⁴⁴, requerida na época pela deputada Macaé Evaristo, debateu os desafios e perspectivas da educação escolar quilombola no Estado. Foram apresentados os resultados do curso Equidade Racial na Educação Escolar Quilombola, da UFMG⁴⁵, sobre a coordenação da Professora Doutora Shirley Miranda, que identificou violações de direitos em 39 comunidades de várias regiões de Minas Gerais.

Entre os principais problemas apontados estão: falta de concursos específicos para professores quilombolas, contratações temporárias, ausência de formação adequada, fechamento e municipalização de escolas sem consulta às comunidades e ausência de transporte escolar digno, sendo esses fatores que contribuem para a evasão escolar.

A gente sabe que tem uma legislação que preconiza que o fechamento de escolas deve considerar a definição das comunidades e isso não está ocorrendo. As escolas são fechadas a revelia das comunidades e não é garantido nem o transporte escolar digno para essas crianças e adolescentes, o que tem repercutido em evasão escolar. (Miranda, na apresentação do diagnóstico na Câmara Legislativa de Minas Gerais, em 20 de junho de 2024).

44 MINAS GERAIS. Assembleia Legislativa. Comissão de Educação, Ciência e Tecnologia. *Audiência pública sobre a situação das escolas estaduais quilombolas*. [S.l.]: ALMG, 2024. 1 vídeo (2h30min), son., color. Publicado por ALMG. Disponível em: https://www.almg.gov.br/acompanhe/noticias/arquivos/2019/11/07_audiencia_educacao_quilombola.html. Acesso em: 16 jul. 2025.

45 A Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) é uma instituição pública de ensino superior, reconhecida nacional e internacionalmente pela excelência em ensino, pesquisa e extensão. Fundada em 1927, está localizada em Belo Horizonte e possui campi em outras cidades de Minas Gerais. A UFMG é uma das principais universidades do Brasil, oferecendo uma ampla variedade de cursos de graduação e pós-graduação.

Na mesma audiência lideranças quilombolas denunciaram a designação de professores não quilombolas sem vínculo com o território, desvalorizando saberes e práticas locais. Apontaram também que o modelo atual de concursos ameaça a permanência de professores quilombolas nas escolas. Apesar de o governo ter anunciado 385 vagas para 44 escolas quilombolas em 25 municípios, não há garantia de que essas vagas sejam preenchidas por quilombolas, o que foi criticado por Macaé Evaristo como *exclusão disfarçada de inclusão*.

Esse cenário evidencia, portanto, o descompasso entre a legislação e a prática, demonstrando que garantir uma educação escolar quilombola de fato exige mais do que normativas, requer também vontade política, escuta das comunidades, valorização do pertencimento identitário e a efetiva participação dos quilombolas em todas as etapas da gestão educacional.

2.4 Escolas quilombolas estaduais em Januária

A discussão sobre as transformações das escolas estaduais em escolas quilombolas no contexto do norte de Minas Gerais, ganhou impulso por volta dos anos de 2010. De acordo com Souza (2015), a comunidade de Alegre desempenhou um papel pioneiro nesse processo, intensificando o debate e convidando a sociedade a refletir sobre a temática.

A certificação da comunidade em 2012 e, subsequentemente, a transformação de sua escola em quilombola, atuaram como catalisadores, disseminando o conhecimento sobre o significado de ser quilombola e despertando o interesse de outras comunidades. Esse processo de transformação da escola não ocorreu isoladamente. Foi acompanhado de perto e a distância, observado com atenção por outras comunidades que reconheciam, nas experiências da comunidade de Alegre, a urgência de reafirmar suas próprias identidades.

Em 2013, ao trabalhar na Escola Estadual Antônio Correia e Silva, acompanhei de perto o notável processo de ressignificação da instituição. Testemunhei uma escola que gradualmente se reconhecia e afirmava sua identidade quilombola, tornando-se um espaço mais vibrante, conhecido e respeitado. Essa transformação, como pude observar, foi resultado da colaboração entre a gestão escolar e a comunidade.

Recordo-me de perceber essa mudança no cotidiano da escola, os muros ganharam cores expressivas, símbolos ancestrais trouxeram à tona memórias adormecidas, e as ações cotidianas adquiriram um novo significado. Havia uma atmosfera de transformação naquele lugar, ou talvez de redescoberta, como se o lugar se libertasse de um silêncio imposto. A cultura, antes reprimida, finalmente ocupava espaço nos corredores da escola com pinturas, cartazes e elementos que resgatavam a história de um povo.

A adoção da logo do Programa Brasil Quilombola do Governo Federal⁴⁶ como parte da identidade visual da escola naquele período simbolizou um compromisso com a valorização da cultura e história quilombola, sendo amplamente utilizada em uniformes e documentos.

Diferentemente do engajamento observado na Escola Estadual Antônio Correia e Silva em Alegre, o processo de reconhecimento das comunidades quilombolas em Januária enfrentou um cenário distinto no âmbito escolar. Segundo os relatos de Conceição, enquanto grande parte da conscientização ocorreu nas associações comunitárias com ampla participação dos moradores, a aproximação com as escolas revelou uma dinâmica diferente. A percepção da entrevistada em relação a isso foi de uma certa resistência ou receio por parte dos profissionais da educação em relatar ou se envolver diretamente com o processo de reconhecimento quilombola. Como ela mesma afirma:

A escola não tinha esse papel de trazer para a comunidade, de apresentar para a comunidade essas questões quilombolas. Foi o inverso. Partiu da comunidade para a escola. [...] Então, primeira comunidade para poder certificar e a escola se tornar quilombola. E, depois, a inversão. Comunidade, escola, escola,

46 Conferir anexo.

comunidade. Que acaba sendo esse trabalho mesmo, que tem que ser coletivo mesmo. Um trabalho que tem que ser feito realmente muito próximo. E a escola é primordial, principalmente para as novas gerações (Conceição, entrevista, 2025)⁴⁷.

Essa fala revela que, antes da certificação, as escolas que atendiam às comunidades quilombolas estavam distantes da realidade local, muitas vezes com profissionais que não pertenciam à comunidade e que desconheciam as especificidades daquele território.

É fundamental destacar as lideranças das comunidades nesse processo de mobilização e conscientização. Sendo assim, ao assumirem o protagonismo, as comunidades direcionaram seus esforços inicialmente para a obtenção do reconhecimento oficial como quilombola e, subsequentemente, incentivaram as escolas a repensarem seu papel e suas práticas.

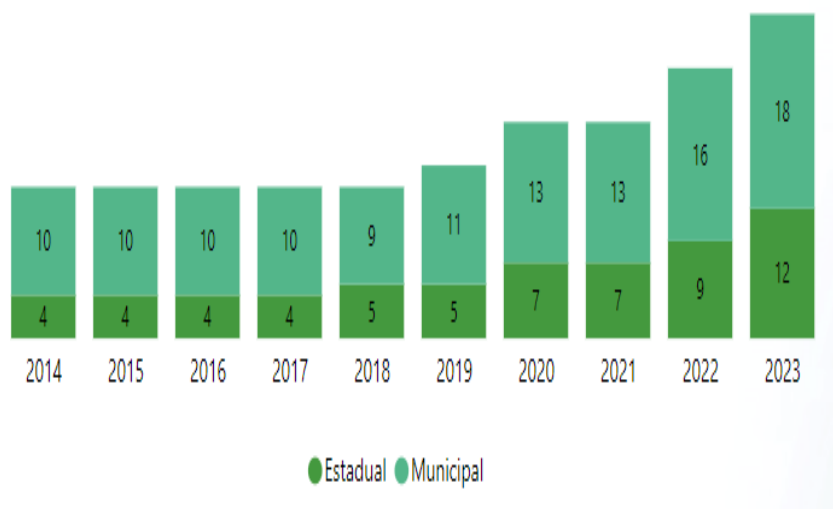
Esse processo de inversão citado por Conceição (isto, é, a comunidade levar a pauta quilombola à escola e depois a escola passar a atuar de forma mais próxima e ativa na comunidade) demonstra o caráter coletivo e construído dessa transição.

Nesse sentido, trata-se de um processo que não se resume à mudança de *status* legal, mas à construção de um novo modelo de relação entre escola e comunidade, fundamentado no pertencimento, na valorização da cultura local e no direito à educação específica e diferenciada.

Atualmente, o município de Januária possui 30 escolas quilombolas, divididas em estaduais e municipais, conforme dados do Inep.

47 Entrevista concedida a Janaina Rodrigues Lopes, realizada em 27/02/2025.

Figura 8: Evolução do número de escolas por rede de ensino – educação básica – escolas em comunidades quilombolas (Januária)



Fonte: Inep, 2023

O número de escolas estaduais apresentou uma tendência de aumento ao longo do período analisado. Em 2014, por exemplo, havia 4 escolas estaduais em funcionamento, enquanto em 2023 esse número aumentou para 12. O maior crescimento de escolas estaduais ocorreu entre os anos de 2022 e 2023, quando o número de escolas subiu de 9 para 12.

Da mesma forma, na rede municipal, o número de escolas também aumentou durante o período analisado. Em 2014, havia 10 escolas municipais, número que subiu para 18 em 2023. O maior incremento no número de escolas municipais ocorreu entre os anos de 2022 e 2023, quando o número de escolas aumentou de 16 para 18.

Ambas as redes de ensino em Januária mostraram um crescimento significativo, especialmente nos últimos anos do período analisado. Esse aumento reflete um esforço contínuo para expandir o acesso à educação básica nas comunidades quilombolas do município.

Ressalto que este estudo está limitado à rede estadual de ensino, não abrangendo a realidade específica de cada escola nem se propondo a detalhar todas as instituições quilombolas do município de Januária. A tabela abaixo apresenta os nomes das escolas

estaduais juntamente com as comunidades às quais pertencem. Essa relação permite compreender a distribuição das instituições de ensino em diferentes territórios.

Tabela 2 – Nome das escolas estaduais quilombolas de Januária

Nome da Escola	Comunidade
EE Antônio Correa e Silva	Rua Anelita Martins de Souza , Comunidade Quilombola de Alegre.
E.E Antônio Fernandes Viana	Povoado de campos, S/N, distrito de Tejuco, MG.
EE Cônego Ramiro Leite	Rua A, S/N, Botafogo – Brejo do Amparo.
EE de Fabião	Povoado de Fabião 1.
EE de Nova Odessa	Comunidade de Pau D'óleo.
EE Faustino Pacheco	Povoado de Bom Jantar, Distrito de Tejuco.
EE Felipe Dias Corrêa	Comunidade de Ovo D'ema, S/N, Distrito de Levinópolis.
EE Lindolfo Carlos Ferreira	Av. Antônio Correia e Silva, S/N, Distrito de Riacho da Cruz.
EE Monsenhor Florisval Montalvão	Rua Lindolfo Carlos Ferreira, S/N, Distrito de Riacho da Cruz.
EE Nova Esperança	Povoado de Jatobá, S/N, Distrito de Riacho da Cruz.
EE Professor Batistinha	Rua Saturnino de Brito, 260, Povoado de Barreiro.
EE Professora Zina Porto	Estrada Bom Jardim, 1580, Bom Jardim, Januária.

Fonte: Lopes, 2025.

2.5 Caminhos da igualdade: entre tambores, educação e lutas

Nos últimos anos, torna-se evidente que as escolas do município de Januária, especialmente as estaduais, tenham realizado um trabalho importante para reafirmar a identidade quilombola e sensibilizar a sociedade januarenses sobre essa pauta.

Nos eventos escolares, sobretudo naqueles de caráter externo, como desfiles cívicos de 7 de setembro, comemorações do aniversário da cidade e outras festividades, as escolas fazem questão de destacar a cultura africana como tema central.

Enquanto servidora da educação, participo de alguns eventos promovidos pelas escolas e pela SRE de Januária e posso afirmar que um dos eventos mais simbólicos para essa agenda é a Caminhada pela Promoção da Igualdade Racial, realizada há nove anos na cidade, sempre com o envolvimento de diversas escolas.

A cada edição, a caminhada tem um ponto de partida diferente, mas seu destino é sempre o centro da cidade. Ao longo do trajeto, as escolas exibem suas faixas com mensagens que expressam seus pensamentos e desejos para o mundo. São palavras que refletem lutas, sonhos e esperanças. As juventudes⁴⁸ se fazem presentes, pelas ruas da cidade, se enchem de cores, sorrisos, ritmos e expressões culturais que trazem leveza e encanto ao evento.

Além do cortejo, o evento abre espaço para apresentações de trabalhos desenvolvidos no âmbito da Iniciação Científica, com destaque para aqueles vinculados ao Nupeaas.

Desde 2021, atuo como professora orientadora e coordeno o Núcleo de Iniciação Científica da Escola Estadual Olegário Maciel. Nesse período, nosso grupo, composto por 11 alunos pesquisadores, dedicou-se ao estudo da construção da identidade dos moradores da comunidade quilombola do Brejo do Amparo a partir dos Festejos de Cavalhada. Esse trabalho teve como objetivo central evidenciar a importância da festa da Cavalhada na comunidade quilombola do Brejo do Amparo, localizada no município de Januária.

⁴⁸ A literatura sociológica que no Brasil estuda a juventude considera a expressão “juventudes” (Carrano, 200; Abramo, Branco, 2005) porque reconhece a realidade plural e composta de diversas faces.

A Cavallhada representa a luta entre Mouros e Cristãos, um elemento da cultura europeia que, ao longo dos séculos, foi incorporado às manifestações culturais brasileiras. Na comunidade brejina, essa tradição mantém-se viva há mais de 171 anos, sendo celebrada anualmente no mês de setembro. Considerada pelos moradores como uma das festividades mais importantes da região, a Cavallhada não apenas preserva um legado histórico, mas também fortalece os laços comunitários e reafirma a identidade quilombola.

Ao acompanhar essa manifestação cultural, os alunos participantes tiveram a oportunidade de analisar os sentidos sociais e simbólicos presentes nos ritos dos festejos. O estudo permitiu compreender aspectos essenciais dessa tradição, como a forte dimensão familiar envolvida nos preparativos e nas encenações, os significados contidos na dramatização da luta entre Mouros e Cristãos e, sobretudo, a importância da valorização cultural como parte da dinâmica de interação social dos moradores da comunidade.

Em 2022, meus alunos pesquisadores tiveram a oportunidade de apresentar a pesquisa durante a Caminhada da Igualdade Racial, um momento de profunda partilha de conhecimento. Para mim e para eles, foi uma experiência significativa, pois os estudantes puderam ver, na prática, como seus estudos se conectavam com a realidade. Os conceitos que até então estavam nos textos, nas discussões em sala e nas análises acadêmicas, ganhavam forma nos rostos, nos tambores, nas cores e nas vozes de outros estudantes.

Para eles, não era apenas um evento, era a materialização daquilo que estudaram. A participação ia além do estar presente: era sentir, interagir, reconhecer-se no outro e compreender que a luta pela igualdade racial se faz tanto na reflexão quanto na ação.

Em 2024, o evento ganhou um novo nome: “Encontro dos Tambores”. Mais do que uma caminhada, tornou-se um grande movimento de celebração e resistência, abraçado pelos povos originários, quilombolas e comunidades negras da região.

Cada escola traz consigo o que há de mais precioso: a arte viva de seus alunos, expressa por meio de danças, poesias, músicas e performances que evocam ancestralidade, identidade e memória.

O Encontro dos Tambores não se limita a participação somente das escolas de Januária. A cada ano, conta com escolas das cidades como Manga, Itacarambi, Montalvânia, Cônego Marinho, Chapada Gaúcha, São Francisco e Juvenília.

É fundamental refletir sobre a singularidade de cada escola e a diversidade de práticas pedagógicas que elas representam. Embora todas compartilhem das mesmas diretrizes educacionais, cada instituição enfrenta desafios e realidades únicas, moldadas por suas histórias, necessidades e contextos específicos. Essa reflexão levanta uma questão crucial: como um sistema educacional pode pretender padronizar realidades tão plurais, impondo um modelo único a trajetórias tão distintas?

Esse questionamento encontra resposta nas palavras de Carlos Rodrigues Brandão (1981), em seu livro *O que é Educação?*, onde o autor discute a diversidade e pluralidade dentro do conceito de educação. O autor reflete: "Com uma ou com várias: Educação? Educações" (Brandão, 1981, p. 05), afirmando que a educação não é uma entidade única e homogênea, mas um conjunto de práticas, saberes e experiências variadas, que podem se diferenciar amplamente dependendo do contexto cultural, social, histórico e individual. Para ele, a educação está presente em todos os aspectos da vida cotidiana, seja em casa, na rua, na igreja ou na escola, misturando-se com a vida para aprender, ensinar, *saber-fazer*, ser e conviver.

Nesse sentido, Brandão (1981) convida a reconhecer a multiplicidade de formas que a educação pode assumir, enfatizando que não existe um único modelo universal, mas sim uma multiplicidade de abordagens adaptadas às necessidades e contextos de cada indivíduo e comunidade.

Das escolas quilombolas existentes no município de Januária, nenhuma caminha da mesma forma: algumas avançam com passos firmes no entendimento da educação quilombola, outras ainda buscam, com delicadeza e persistência, seus primeiros caminhos. Cada uma, à sua maneira, tece a educação a partir de seus territórios, de suas lutas e de suas memórias.

É nesse cenário pulsante de construção da educação quilombola, onde cada escola trilha seu próprio caminho com passos singulares, e o meu olhar de pesquisadora se deteve na Escola Estadual Lindolfo Carlos Ferreira. Uma instituição que, ao longo deste

estudo, será carinhosamente referida como Elicafe conforme é chamada pela comunidade escolar.

2.6 Elicafe: quando o número ganha nome

A Elicafe está localizada na Avenida Antônio Correa e Silva, no distrito de Riacho da Cruz, em Januária (MG). Além da sede, a escola possui dois polos, um na Praça da Igreja, na comunidade de Levinópolis, e outro no Povoado de Agreste.

Seu nome homenageia um fazendeiro de grande influência na época o que revela uma prática histórica comum em diversas regiões rurais do Brasil, escolas, ruas, avenidas trazem os nomes daqueles que mantinham muitas vezes relações de poder e mando com o povo do lugar.⁴⁹

A fachada da escola apresenta uma identificação visível que destaca seu reconhecimento como escola quilombola. Os muros, altos e bem conservados, criam uma separação física evidente entre a instituição e o entorno. Embora comuns em muitas escolas, essas barreiras adquirem um significado simbólico particular. Diante delas, surge uma reflexão inevitável: até que ponto a escola se mostra aberta à comunidade? Seria um espaço de acolhimento ou um território à parte protegido, porém afastado da vida comunitária? Em uma conversa com Marcus Santos⁵⁰, abordei essa questão, e ele afirmou com firmeza:

49 A homenagem ao fazendeiro, que simbolizava força econômica e social, reforçava relações de poder e prestígio que se perpetuavam por meio da nomeação de espaços coletivos. Essa prática evidencia como as instituições públicas, que deveriam expressar valores coletivos e democráticos, muitas vezes foram apropriadas como extensão do domínio privado dos grandes proprietários. Romper com essa tradição, ao deixar de nomear escolas e outros espaços públicos com referências aos santos de devoção ou aos próprios fazendeiros e seus familiares, representa um passo importante na construção de uma identidade comunitária.

50 Entrevista realizada em 26/03/2025. Marcus Santos será apresentado mais adiante neste estudo como uma das novas lideranças jovens da comunidade.

Janaína, eu acho que, nos dias atuais, é fundamental que as escolas tenham um espaço mais fechado, com muros. A violência está presente em todos os lugares e não exclui as escolas quilombolas da possibilidade de serem alvo de pessoas maldosas. Por isso, acredito que os muros são necessários para garantir a segurança dos alunos (Marcus, entrevista, 2025).

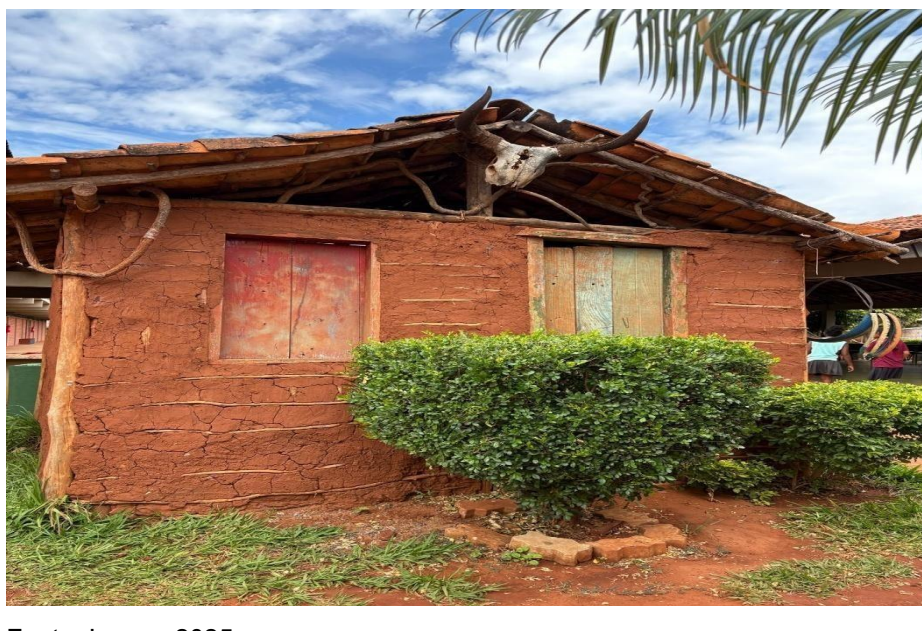
A fala de Marcus expressa uma preocupação legítima com a segurança escolar. Os muros são vistos como uma medida de proteção diante de um cenário marcado pela violência. Contudo, sua presença também levanta questionamentos sobre os limites impostos à convivência e à integração entre escola e comunidade. No caso das escolas quilombolas, essa relação é ainda mais sensível, pois a proximidade histórica entre escola e território é um pilar importante da vivência educacional. Assim, o desafio está em equilibrar a necessidade de segurança com o compromisso de manter a escola como extensão do território.

Ao passar pela portaria da escola, os visitantes são recebidos por uma casinha de barro, símbolo da conexão com as raízes históricas da comunidade. Construída pelos alunos do tempo integral como parte do projeto *FamíliaAfro*⁵¹, a réplica representa as moradias tradicionais que, por muito tempo, foram comuns nas comunidades quilombolas. De acordo com Marcus, o objetivo de tê-la ali é proporcionar uma experiência imersiva, permitindo que os estudantes reconheçam e valorizem a história de seus antepassados.

Aos que chegam à escola, a casinha também nos leva a uma reflexão sobre as mudanças que marcaram as comunidades quilombolas ao longo do tempo. Hoje, muitas dessas moradias já não existem, sendo substituídas por casas de alvenaria. Esse processo reflete transformações sociais e estruturais que é vista como uma melhoria nas condições de vida, mas também evidenciam o risco do apagamento de símbolos que contam a trajetória e resistência de um povo.

⁵¹ Projeto que contou com o apoio do professor Jurandir Pereira para desenvolver e construir a Casa.

Figura 9: Casinha do sertanejo



Fonte: Lopes, 2025.

Marcus, sempre solícito, guiou a visita pelos diversos espaços da escola, demonstrando um olhar atento a cada detalhe do ambiente escolar. Ao longo do percurso, compartilhou os desafios enfrentados diariamente, bem como os sonhos e expectativas em relação à melhoria da instituição. Manifestou entusiasmo ao destacar a importância de investir em infraestrutura, ampliar os recursos pedagógicos e fortalecer os vínculos com a comunidade.

Seu discurso revela um comprometimento com a construção de uma escola mais significativa para os estudantes, evidenciando o papel que Marcus tem assumido como uma das lideranças jovens em formação, comprometidas não apenas com o avanço da educação quilombola, mas principalmente com o futuro da comunidade à qual pertence.

Ao percorrer os espaços da escola, chama atenção a estrutura física. Fundada em 1983, a escola esteve, inicialmente, vinculada à Escola Estadual Monsenhor Florisval Montalvão. Silvani, de 38 anos, professora e atual secretária da instituição, que estudou na escola desde a infância, relembra os desafios enfrentados nos primeiros anos, marcados por dificuldades e por uma estrutura improvisada. Ela relata:

Aí, eu lembro que nessa época era mais difícil, assim, sabe? Desde o princípio, era uma escola separada, né? Só que funcionava em umas casas adaptadas. Tinha umas casas, tipo aqui, mais próxima ao Água-Viva, mais próxima ao Caluzeiros (Silvani, entrevista, 2025).⁵²

O depoimento de Silvani revela as dificuldades enfrentadas pela escola nos seus primeiros anos de funcionamento, quando ainda não possuía uma sede própria. As atividades ocorriam em casas separadas, próximas às comunidades dos Caluzeiros e Água-Viva, o que gerava desigualdade no acesso às ações escolares. Como ela menciona, *“muita coisa que acontecia [...] acabava que não acontecia nas outras”*, indicando que nem todos os alunos vivenciavam as mesmas experiências educacionais, devido à dispersão física da escola.

Outro desafio mencionado está relacionado à merenda escolar, cuja distribuição era prejudicada pela distância entre os espaços improvisados e *“tinha que ficar levando de uma escola para a outra.”*

Esse contexto revela uma escola que era marcada pela precariedade estrutural e por limitações logísticas. A construção do prédio escolar, concluída por volta do ano 2000, representou um marco na história da instituição. Com a unificação das atividades em um único espaço, foi possível garantir mais organização e melhores condições para o ensino.

Atualmente, o prédio principal é composto por dois pavimentos, abrigando as salas de aula, biblioteca e a administração. Anexo ao edifício principal, encontra-se o refeitório, situado no pátio da escola.

No total, a escola conta com nove salas de aula em funcionamento no segundo piso e apenas uma no térreo⁵³. As salas são bem dimensionadas, acomodando de forma adequada o número de estudantes e proporcionando um ambiente confortável para o aprendizado. Equipadas com ventiladores, cadeiras, mesas para os professores e

⁵² Entrevista concedida a Janaína R. Lopes, em 17 de abril de 2025.

⁵³ Destinada a estudante cadeirante, por se tratar da única sala localizada no pavimento térreo.

quadros, oferecem uma estrutura funcional que favorece o desenvolvimento das atividades pedagógicas.

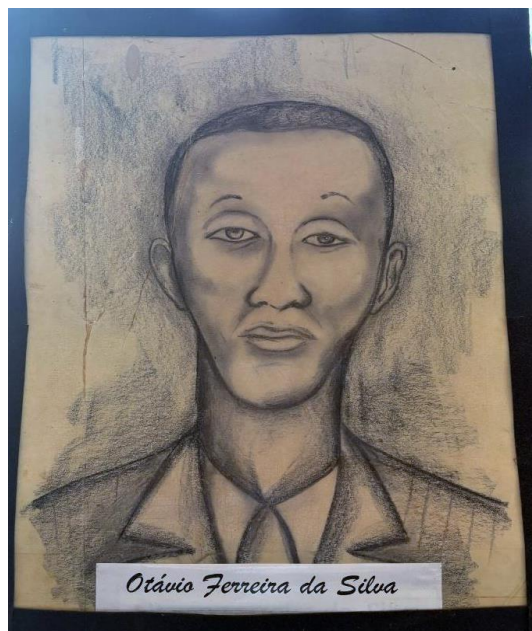
Nas turmas dos anos iniciais, observa-se um cuidado especial com a ambientação, por meio de elementos decorativos coloridos e cartazes temáticos que contribuem para o estímulo visual e a interação das crianças com os conteúdos. As paredes, no geral, estão bem conservadas, com poucas marcas de pichação, refletindo o uso contínuo e o cuidado com o espaço escolar.

Além das salas de aula, outros ambientes também refletem o cuidado com a formação integral dos estudantes e o fortalecimento da identidade escolar. Entre eles, destaca-se a biblioteca, espaço que cumpre um papel essencial na promoção da leitura, da pesquisa e do acesso à diversidade cultural. A biblioteca da escola passou recentemente por um processo de reforma, o que proporcionou melhorias no espaço. Foram instaladas prateleiras planejadas para a organização dos livros, o que contribuiu para tornar o ambiente mais aconchegante.

Segundo relato da bibliotecária, os livros ainda estão sendo reorganizados, mas já é possível perceber a atenção dedicada à valorização da diversidade cultural, com um espaço específico reservado a obras que abordam temáticas africanas e afro-brasileiras.

Durante a visita, chamaram a atenção, nas paredes da biblioteca, as imagens de dois importantes nomes ligados à história da escola. A bibliotecária explicou que a biblioteca recebeu o nome do Senhor Otávio em reconhecimento à sua contribuição fundamental para a construção da escola, tendo sido ele o doador do terreno onde a instituição foi edificada. Inicialmente, havia a intenção de nomear a escola em sua homenagem, porém, como a unidade já havia sido registrada com o nome de Lindolfo Carlos Ferreira, decidiu-se manter esse nome. Como forma de gratidão, o nome de Otávio Ferreira da Silva foi atribuído à biblioteca, eternizando sua importância para a comunidade escolar.

Figura 10: Retrato do Sr. Otávio



Fonte: Lopes, 2025

Figura 11: Retrato do Sr Lindolfo Carlos



Fonte: Lopes, 2025

Após a visita à biblioteca, seguimos pelo pátio em direção à quadra. No chão, desenhos como, *caracol e macaco*⁵⁴ evidenciavam o uso constante daquele espaço pelas crianças. O pátio assume múltiplas funções na escola, servindo tanto para atividades físicas quanto para a realização de eventos escolares.

A cena dos alunos brincando despertava um sentimento nostálgico, remetendo às memórias da infância, ao tempo de correr, brincar e viver intensamente o presente. Esse sentimento foi intensificado pelas palavras de Silvani, que afirmou: “*As melhores recordações que eu tenho, assim, da infância, foi o tempo que eu vivi aqui na escola.*”

⁵⁴ Brincadeiras tradicionais infantil, também conhecida como “amarelinha”, consiste em pular sobre quadrados desenhados no chão, obedecendo a uma sequência numérica. Estimula o equilíbrio, a coordenação motora e o raciocínio lógico. Disponível em: <https://territoriobrincar.com.br>. Acesso em: 27 jun. 2025.

Figura 12: Aula de Educação Física



Fonte: Lopes, 2025.

Ao chegar à quadra, tornou-se evidente o motivo pelo qual o pátio é o espaço mais utilizado pelos alunos. O ambiente destinado às atividades esportivas apresenta condições precárias: sem cobertura, com piso de concreto desgastado e ausência de traves, o espaço está longe de ser acolhedor ou funcional.

Durante a visita, Marcus relatou as dificuldades enfrentadas para conseguir a aprovação de uma reforma por parte do Estado. Enquanto apontava os locais onde se desejava realizar melhorias, alguns alunos se aproximaram, curiosos com a movimentação. Com bom humor, Marcus comentou: *“Daqui a pouco eles vão me perguntar se você é a moça que veio reformar a quadra.”*

Ter uma quadra coberta e bem estruturada é um desejo antigo da comunidade escolar, especialmente dos estudantes, que nunca tiveram a oportunidade de vivenciar um espaço adequado para suas práticas esportivas. A fala de Marcus expressa não apenas um sonho coletivo, mas também a carência histórica de investimentos em

infraestrutura escolar, que a escola sofria e que impactava diretamente na qualidade da vivência estudantil.

Figura 13: Parquinho



Fonte: Lopes, 2025.

Figura 14: quadra da escola



Fonte: Lopes, 2025.

Próximo à quadra, há um parquinho equipado com alguns brinquedos, como uma casinha com escorregador e balanços. Na mesma área, encontra-se uma quadra de areia, frequentemente utilizada pelos alunos para jogar peteca e outras brincadeiras, durante o horário da Educação Física.

Após o parquinho, há um espaço dedicado ao cultivo de frutas, ervas medicinais e temperos. É possível encontrar plantas como capim-santo, um grande pé de babosa, mamoeiros e pés de mandioca. A escola também produz bananas, que são utilizadas na alimentação dos alunos. De acordo com Marcus, a produção é constante ao longo do ano, sendo necessário comprar apenas uma pequena quantidade para complementar.

Desde o ano passado, a escola tem-se preparado para o evento “Meu Café no Quilombo”. Em parceria com a Emater, que doou algumas mudas de café, a escola

conseguiu reproduzir cerca de 1.300 mudas, que serão doadas na culminância do projeto. Todo o cuidado com as plantas é realizado pelos Auxiliares de Serviços Gerais da Educação (ASB), que acompanham e realizam o processo de jardinagem e plantação.

Figura 15: Mudas de café



Fonte: Lopes, 2025.

Figura 16: Bananal



Fonte: Lopes, 2025.

Ao sair do espaço da horta, já se aproximava o horário do almoço. Aos poucos, formava-se a fila para a refeição, com os alunos dos anos iniciais sendo os primeiros a serem servidos. Tanto no recreio quanto no almoço, esses alunos têm seus horários antecipados. Pela manhã, a escola organiza dois intervalos: das 9h10 às 9h20 para os anos iniciais, e das 9h20 às 9h50 para os anos finais. O almoço começa a ser servido a partir das 11h10.

Algumas turmas, que não fazem parte do tempo integral, são liberadas às 11h20. Já as demais permanecem na escola até as 17h10. As refeições são servidas no pátio e, em seguida, os alunos dirigem-se ao refeitório, um espaço arejado, com laterais abertas e mesas de mármore onde realizam suas refeições.

Depois que todos os alunos almoçam, os servidores que permanecem o dia todo também podem se servir. Fui gentilmente convidada a almoçar com eles em todos os dias da visita. Enquanto aguardava na fila, algumas crianças se aproximaram e perguntaram: “*Tia, você é quem vai reformar a quadra?*” Com um sorriso e certa tristeza, respondi: “*Não, não sou eu.*” Insistiram: “*Então quem é você, tia? Já tem dois dias que você está aqui na escola.*” Expliquei: “*Sou pesquisadora e vim conhecer um pouquinho de vocês. Depois quero conversar com vocês. Pode ser?*” Eles logo aceitaram: “*Claro, tia!*”

A comida servida na escola era simples e saborosa, o tradicional feijão com arroz, acompanhados de saladas frescas, uma proteína bem preparada e uma fruta como sobremesa. O tempero estava no ponto certo, tornando a comida agradável e bem aceita pelos alunos.

A merenda escolar é um ponto unânime entre os servidores quando se trata das melhorias observadas após o reconhecimento da escola como quilombola, o que resultou na ampliação dos recursos financeiros destinados à instituição. Com a certificação, a escola passou a receber repasses específicos por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola – Modalidade Quilombola (PDDE-Quilombola), além de outros incentivos estaduais voltados para escolas localizadas em comunidades tradicionais.

Esses recursos possibilitaram melhorias significativas, como a aquisição de alimentos mais variados e nutritivos para a merenda, compra de materiais pedagógicos, reforma de espaços escolares e investimento em ações formativas para os professores. A fala de Neusa reforça esse avanço ao destacar que a escola *cresceu* “*em questão dos recursos*”, evidenciando o impacto positivo da certificação sobre as condições de funcionamento e oferta educativa da instituição.

A partir do momento que veio a certificação, em 2012, que a escola também foi certificada junto com a comunidade, enquanto remanescente quilombola, a escola, ela cresceu, né, sempre, sempre, porque ela melhorou na questão da alimentação, ela cresceu em questão dos recursos [...] (Neusa, entrevista, 2025).

Após o almoço, os estudantes permanecem no pátio. Alguns optam por tomar banho, outros se envolvem em jogos, como xadrez e peteca. Esse momento de lazer e descanso é importante antes do retorno às aulas, que acontece às 13h.

À medida que o horário se aproxima, os alunos se reúnem espontaneamente para um momento de oração. Todos os dias, antes do início do turno da tarde, eles se juntam para rezar o Pai Nosso e também uma oração criada por eles mesmos, demonstrando um momento de espiritualidade que faz parte da rotina escolar.

Pedi a um aluno que recitasse a oração para mim, e ele prontamente começou, com firmeza e uma entonação bonita e segura. A oração dizia assim:

*Senhor, faz-me ouvir seu amor nesta tarde, pois é em Ti que eu confio.
Indica meu caminho a seguir, pois é a Ti que eu levo a minha alma.
Inspira as minhas ações, Senhor, me acompanhe no Teu auxílio, para que tudo
o que eu vá realizar seja sempre em Ti.
No início, o Seu cumprimento. Por Cristo nosso Senhor.
Amém.*

A escola oferece diferentes níveis e modalidades de ensino, atendendo às diversas demandas da comunidade escolar. Entre os níveis ofertados, destacam-se o ensino fundamental, anos iniciais e os anos finais, garantindo o acesso à educação básica desde os primeiros anos da vida escolar até a conclusão dessa etapa. Além disso, a instituição contempla modalidades específicas, como a educação especial, voltada ao atendimento de estudantes com necessidades educacionais específicas, e a EJA, que possibilita o retorno e a permanência de jovens e adultos que não concluíram a escolarização na idade regular.

A escola oferta principalmente o ensino fundamental em tempo integral, atendendo aos estudantes dos anos finais (do 6º ao 9º ano, com exceção do 7º ano) e, entre os anos iniciais, o 5º ano. De acordo com o Ministério da Educação (Brasil, 2022), essa modalidade visa à formação integral dos estudantes por meio da ampliação da jornada escolar e da matriz curricular, estruturada em uma proposta pedagógica integrada. Nessa

perspectiva, os componentes curriculares e as atividades integradoras são articulados de forma a garantir os direitos de aprendizagem e o pleno desenvolvimento dos educandos.

No Projeto Político Pedagógico (2024), consta que as atividades desenvolvidas no âmbito da educação de tempo integral seguem as diretrizes do Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG) e utilizam metodologias ativas, que favorecem o acompanhamento da aprendizagem e contribuem para a formação de sujeitos críticos, autônomos, participativos, conscientes e solidários.

As ações desenvolvidas na escola são alinhadas a diferentes programas institucionais, voltadas à formação integral dos estudantes. Entre elas, destaca-se o Programa de Convivência Democrática⁵⁵. Além disso, a escola contempla o programa Iceb. No âmbito desse programa, o núcleo de investigação da escola desenvolveu estudos sobre o surgimento da comunidade de Riacho da Cruz. De acordo com Daniel Souza Santos, professor orientador do núcleo, a escolha desse recorte espacial como foco da pesquisa foi motivada por diferentes fatores, entre os quais dois se destacam.

O primeiro está relacionado à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), especialmente na disciplina de Geografia, no tópico Conexões e Escalas, que orienta a articulação entre o cotidiano dos estudantes e as diferentes escalas do espaço geográfico. Nessa perspectiva, o estudo parte da microescala, o reconhecimento do espaço local e avança para a compreensão do espaço global, promovendo não apenas a aprendizagem geográfica e social, mas também o fortalecimento do sentimento de pertencimento dos discentes ao território que habitam.

O segundo motivo está diretamente ligado à efervescência cultural do Riacho da Cruz, expressa tanto pela valorização de suas manifestações culturais materiais e imateriais quanto pelo reconhecimento oficial da comunidade quilombola.

⁵⁵ Instituído em todas as escolas da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais por meio da Resolução SEE/MG nº 4.662/2021, com o objetivo de promover o respeito mútuo, a mediação de conflitos e a valorização das relações interpessoais no ambiente escolar.

2.6.1 Parcerias

A Elicafe mantém parcerias importantes com grupos e lideranças locais, como a Associação de Moradores do Riacho, a Emater⁵⁶ e o grupo de pequenos agricultores, que contribuem significativamente para o desenvolvimento de ações culturais e projetos educativos. Além disso, a Polícia Civil e a Polícia Militar também colaboram com palestras e atividades quando solicitados. Essas parcerias ampliam as possibilidades de ação da escola, permitindo a realização de eventos culturais e educativos que envolvem a comunidade e fortalecem os laços entre os alunos e o contexto local.

Em relação à colaboração com outras escolas, a instituição de ensino participa ativamente de projetos conjuntos com instituições vizinhas, incluindo outras escolas quilombolas e da região. Por exemplo, a escola organiza eventos culturais como o desfile cívico de 7 de setembro e as festas juninas em parceria com a Escola Estadual Monsenhor Florisval Magalhães, o que proporciona uma troca enriquecedora de experiências.

No entanto, a logística do transporte escolar apresenta-se como um desafio, já que o transporte atende várias escolas e comunidades, tornando difícil organizar a participação de todos em eventos que exigem deslocamento. Nesse contexto, a escola busca conciliar essas demandas e mantendo um bom diálogo com as escolas vizinhas para garantir que, sempre que possível, todos possam participar das iniciativas culturais e educativas em conjunto.

É possível perceber então o esforço contínuo de tecer uma rede de parcerias que entrelace saberes, histórias e vivências. Ao caminhar de mãos dadas com grupos locais e escolas vizinhas, a instituição fortalece laços, cultiva pertencimentos e semeia experiências que florescem em cultura, aprendizado e identidade. Cada projeto compartilhado, cada encontro promovido, revela o desejo de uma educação que ultrapasse

⁵⁶ A Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural do Estado de Minas Gerais (Emater-MG) é uma instituição pública vinculada à Secretaria de Estado de Agricultura, Pecuária e Abastecimento. Atua no apoio ao desenvolvimento rural sustentável por meio de ações de assistência técnica, extensão rural, fomento à agricultura familiar e à agroecologia. Disponível em: <https://www.emater.mg.gov.br/>. Acesso em: 11 jul. 2025.

os muros e abraça a comunidade, fazendo da escola um território de encontros, memórias e esperança.

2.6.2 Quem dá vida, cor e tom à Elicafe?

Pensar sobre quem dá vida, cor e tom à Elicafe é reconhecer que uma escola não se define apenas por suas paredes, por sua estrutura física ou por sua prática pedagógica. Uma escola é, sobretudo, feita pelas pessoas que a vivenciam e pelas histórias que transpassam seu cotidiano. São os alunos, professores, auxiliares da educação, pais e a comunidade em torno dela que, com seus gestos, práticas, saberes e afetos, imprimem sentidos à existência da escola.

Cada sujeito que circula por seus corredores carrega consigo experiências que se amarram à história da instituição, transformando-a diariamente. A escola ganha vida nas trocas de saberes, nas brincadeiras, nos conflitos, nos projetos construídos em parceria e nos sonhos coletivos que alimentam a esperança de um futuro melhor.

No caso da Elicafe, a cultura local, as lutas sociais e a diversidade das experiências dos moradores conferem à instituição um caráter único. A escola torna-se, assim, um reflexo das resistências, conquistas e esperanças daqueles que a sustenta.

Quem dá vida a essa instituição são os 167 alunos, 51 servidores (divididos entre professores, diretor e vice-diretor, especialista em educação, auxiliares administrativos e auxiliares de serviços básicos) e mais de 42 famílias que fazem parte da comunidade escolar.

Ao longo das entrevistas, chamou atenção a maneira como os entrevistados se referiam às relações locais: *“aqui é tudo parente.”* A diretora da escola, Mercilane Golçalves Porto, que está na direção já no seu segundo mandato, também reforça essa percepção ao afirmar: *“Aqui, praticamente todo mundo é família. E a gente conhece quem é fulano, é filho de fulano...E tem aquela amizade.”*

Essa fala recorrente revela uma concepção ampliada de parentesco, que vai além da ideia tradicional de família nuclear. Conforme observa Comerford (2003):

Família é um termo ambíguo, por referir-se, dependendo do contexto: 1) à família nuclear (pai, mãe e filhos); 2) à família no sentido dos que têm o mesmo sobrenome, algo como uma família-nome; 3) à família incluindo tanto os consanguíneos por lado paterno e materno, como os afins também por ambos os lados, dentro de limites flexíveis que abrangem apenas os mais próximos de cada lado (que grau de proximidade é algo que só se define em cada contexto), se aproximando da aceção de conjunto de parentes. Parente qualifica individualmente aqueles com quem se tem algum tipo de laço de parentesco por consanguinidade ou afinidade, pelo lado paterno ou materno, com um alcance mais amplo e flexível que família, já que dificilmente se diz de um parente considerado distante que “é da minha família”, apenas que “é meu parente”. Essa flexibilidade no uso de família e parente, que podem ser usados como sinônimos, mas com família tendo uma conotação de maior proximidade, faz com que seja possível indicar discursivamente um certo grau de proximidade com alguém que dificilmente poderia ser incluído ou a quem não se gostaria de incluir na família, em dadas circunstâncias (Comerford, 2003, p. 3435, grifos do autor).

De acordo com o autor no contexto de comunidades tradicionais, o termo família pode referir-se tanto ao núcleo doméstico (pai, mãe e filhos), quanto a uma família-nome (aqueles que compartilham o mesmo sobrenome), ou ainda a um conjunto mais amplo de consanguíneos e afins, com limites flexíveis que variam conforme o contexto social.

Já o conceito de parente, segundo o autor, possui uma abrangência ainda maior, indicando qualquer pessoa com quem exista algum tipo de laço, seja por consanguinidade, afinidade ou convivência histórica, mesmo que o grau de proximidade afetiva não seja tão intenso quanto aquele associado à família.

Essa flexibilidade no uso dos termos família e parente é fundamental para compreender como se organizam as relações dentro da Elicafe. Em primeiro lugar, ela explica a forte proximidade afetiva existente entre estudantes, professores e famílias, pois o vínculo vai além do laço sanguíneo e estrutura-se pela convivência e pelo sentimento de pertença. Além disso, permite entender a formação de uma rede ampliada de corresponsabilidade, em que não apenas os pais biológicos, mas também tios, avós, vizinhos e amigos assumem responsabilidades pela educação das crianças e jovens.

Essa lógica comunitária influencia a própria gestão escolar, que passa a ser mais participativa no acompanhamento do cotidiano escolar. Essa dinâmica é externada na fala da diretora, que relata:

Nesse conhecer, a gente vai ter mais liberdade de chamar mais atenção. De corrigir. Porque alguns pais entram em contato direto com a gente. Perguntam como é que está, como é que não está. Hoje mesmo, um menino... A mãe me ligou, querendo saber como é que estava o menino que cortou o dedo. Ficou três dias sem vir na escola. Levou o ponto, acho que quatro pontos. Preocupada com ele aqui, que estava bem. Falei, não, não se preocupe com ele não. Está tudo bem, viu? (Mercilane, entrevista, 2025).

Um aspecto importante na composição do quadro de servidores da Elicafe é o fato de que a maioria dos seus profissionais é oriunda da própria comunidade ou de comunidades próximas. Essa característica, ainda pouco comum em outras escolas quilombolas da região, representa um diferencial relevante.

Mesmo entre os docentes provenientes de cidades como Montes Claros, verifica-se um processo de enraizamento no território, evidenciado pela escolha de permanecer na comunidade e construir vínculos pessoais e afetivos. A exemplo disso é o caso de um servidor que tomou posse no cargo de professor em 2016, construiu vínculos afetivos e constituiu família no local. A fala da diretora resume bem essa relação: “*Aqui ficou, namorou, casou [...] E virou das terras.*”

2.6.3 É sobre sonhos...

Ao mesmo tempo em que se defende uma educação ancorada no território e na valorização da identidade local, é preciso reconhecer que muitos estudantes também expressam o desejo de acessar conhecimentos que os levem para além da realidade imediata. Os estudantes têm sonhos, e a escola precisa ser capaz de acolhê-los, tanto

aqueles que afirmam as raízes comunitárias quanto os que projetam novos caminhos.

Na escola onde atuo como professora, desenvolvo o componente curricular Projeto de Vida, ofertado aos estudantes nas escolas de tempo integral. Essa vivência profissional tem contribuído para ampliar minha escuta pedagógica e sensibilidade frente às narrativas dos estudantes, inclusive durante o trabalho de campo realizado na escola pesquisada, busquei me aproximar das crianças e adolescentes, com o intuito de compreender seus cotidianos e, sobretudo, de escutar seus sonhos.

Foi nesse contexto que conheci o estudante 02 que compartilhou comigo suas aspirações de forma espontânea e sensível. Ele tem 12 anos, cursa o 7º ano do ensino fundamental e nos conhecemos em um momento de intervalo, enquanto estava sentada em um banco no pátio, observando a movimentação da escola. Curioso, ele se aproximou para saber o que eu fazia ali e, com seu jeito comunicativo, iniciou a conversa.

Falou que gosta muito da escola, especialmente da convivência com os amigos e da biblioteca, onde estava lendo um livro de Sherlock Holmes. Comentou que prefere estudar o dia todo, pois assim evita o tédio.

Durante a conversa, também mencionou que mora na comunidade de Agreste, ainda não reconhecida oficialmente como quilombola, mas que ele espera que essa certificação aconteça em breve. Quando perguntei o que mais gostava na ideia de ser quilombola, respondeu com orgulho: *“Da história toda de ser quilombola, eu gosto de reconhecer que meus ancestrais lutaram muito.”*

Explicou também que é autista e me contou, com muita clareza, sobre o seu hiperfoco: motores, principalmente os de carros e aviões. Em seguida, compartilhou seu maior sonho: ser piloto de avião. Ao perguntar o que estava fazendo para alcançar esse objetivo, respondeu com convicção: *“Eu conheço todas as empresas que têm voos aqui no Brasil e já estou estudando inglês porque quero morar nos Estados Unidos.”* Quando perguntei se não gostava de viver onde mora atualmente, ele disse: *“Gosto sim, mas quero conhecer o mundo.”*

2.6.4 “Eles estão com a visão” (Mercilane)

A afirmação da diretora de que os alunos “estão com a visão” expressa uma mudança importante na forma como os estudantes passaram a se perceber. Se antes os horizontes se limitavam ao espaço da comunidade, hoje há um movimento de ampliação de expectativas. A escola, ao se tornar quilombola, tem influenciado diretamente nesse processo, possibilitando que os estudantes reconheçam novas oportunidades, como o acesso ao ensino superior.

Porque eles pensavam pouquinho. Hoje os meninos daqui já saem... Vão direto pro IFNMG⁵⁷, a gente trabalha com essa questão. Os professores ajudam. Ajudam eles a fazerem a inscrição. Então todo ano tem dois, três que estão lá. Porque só pensavam aqui e mais nada. Só tinha essa visão. Hoje não, já tem [...] Eles podem fazer faculdade, podem fazer tudo. Através dessa oportunidade de ser quilombola. E eles estão com essa visão. Tem um menino aí que tá estudando já desde o ano passado pra fazer a prova agora. (Mercilane, entrevista, 2025).

Essa transformação, observada pelos servidores da própria instituição, evidencia o papel da escola na construção de novos sentidos de futuro para os estudantes, mesmo em um contexto marcado por vulnerabilidades sociais.

Marcilene: *Eu tenho um aluno que é. Foi ex-aluno mesmo na época. Ele queria fazer a faculdade. E não conseguiu, não tinha... Agora ele já conseguiu. Único lá na vila dele lá que tá fazendo. Agora os outros já estão pensando em fazer. Porque ele tá puxando. E ele passou e ele tá fazendo o que ele gosta [...] E foi assim, incentivando. Um dos professores aqui o incentivou. Porque não tem incentivo. A família é muito carente. Muito carente mesmo. Eu até ajudo a mãe dela de vez em quando. Doações de roupa, de alimento. Porque não é fácil. Esse pessoal daqui... Principalmente ali, depois da construção da Vila Elétrica. A gente fala, eu falo... Vila do Sabadão. Mas é uma carência total. Total mesmo [...] E agora eles estão reconhecendo e querendo ir pra frente. Porque eles podem. Eles não podem viver só naquele mundinho. Agora eles estão abrindo. [...]*

Janaina: *Você enxerga o papel da escola aí? [...] Muito! Depois que ela tomou essa noção de escola, quilombola, potencializou mais os alunos...[...] muito. Porque eram poucos alunos que faziam faculdade. Hoje já tem bastante. Estão fazendo curso técnico e tudo lá. E já fazem a faculdade (Mercilane, entrevista, 2025).*

57 O Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG) é uma instituição pública de educação profissional e tecnológica, vinculada ao Ministério da Educação. Criado em 2008, atua em diversas cidades do norte de Minas Gerais, oferecendo cursos técnicos, de graduação e pós-graduação, com foco na formação cidadã, no desenvolvimento regional e na promoção da inclusão social.

A maioria dos estudantes são descritos como “*carentes*” no sentido de viverem em situação de vulnerabilidade social em relação a recursos financeiros. Mesmo diante das dificuldades sociais e econômicas enfrentada por muitos, a instituição tem-se empenhado em incentivar os estudantes a projetarem um futuro melhor, por meio do acesso ao conhecimento, do fortalecimento da autoestima e da valorização de suas identidades.

2.6.5 “Ser quilombola ainda é um processo em construção” (Silvani)

O PPP da escola (2024) apresenta dados sobre a percepção de cor/raça declarada pelos estudantes, revelando um retrato da diversidade presente na comunidade escolar. De acordo com o documento, a maioria dos alunos identifica-se como parda ou preta, evidenciando a forte presença de crianças e jovens negros na instituição. Nenhum estudante se autodeclarou branco, amarelo ou indígena. Além disso, uma parcela considerável dos alunos optou por não declarar sua cor/raça, o que pode refletir questões ligadas à identidade, ao reconhecimento ou até à insegurança quanto à autodeclaração.

Na percepção de Silvani, a aceitação da identidade quilombola entre os alunos ainda é um processo em construção. No entanto, ela observa avanços significativos nesse sentido, especialmente na Elicafe. Segundo relata:

Porque aqui, eu vejo que os alunos se aceitam mais enquanto quilombolas, em particular, do que a outra escola [...] até que a gente fala assim, né? É... Começa a falar, né, sobre essas questões quilombolas, a questão do negro. Tem uma certa resistência [...] E eu já vejo que aqui está mudando. Por exemplo, a questão do cabelo mesmo. As meninas daqui aceitam mais, sabe? Usam mais o cabelo natural do que o que é. Eu acho que está sendo um processo, assim, que está evoluindo aos poucos. Porque apesar da comunidade ser quilombola, a maioria das pessoas não se aceitam quanto pessoas quilombolas. Então, está evoluindo aos poucos, sabe? (Silvani, entrevista, 2025).

Essa observação permite perceber que, embora o reconhecimento identitário ainda enfrente desafios, na Elicafé, o pertencimento quilombola é vivenciado com mais naturalidade. Silvani aponta que a localização da escola, próxima às comunidades de Água-Viva e Caluzeiros (de onde vêm a maioria dos alunos) contribui para esse processo. Como ela explica: *“Eu acho que é por conta disso. Eles [alunos da outra escola] não estão inseridos, né, no movimento da comunidade da Água-Viva, no movimento dos Caluzeiros.”* A fala revela que o sentimento de pertencimento também se constrói por meio da convivência e dos vínculos familiares e comunitários que se estendem ao espaço escolar, reforçando a aceitação da identidade quilombola pelos estudantes.

Desse modo, a presença de educadores comprometidos com a valorização da identidade quilombola deixa marcas significativas no processo de construção do pertencimento dos alunos. Silvani recorda com carinho a atuação da professora de História, Dandara, que trabalhou na escola por volta dos anos de 2002: *“Ela era baiana e falava muito dessa questão da identidade, da aceitação. Eu acho que esse trabalho mais profundo começou na época dela. Porque aí a gente via que os alunos começaram a entender melhor quem eles são.”*

Segundo Silvani, muitos estudantes sabiam que tinham avôs quilombolas, mas desconheciam a história e as lutas enfrentadas pelas gerações anteriores, o que dificultava o reconhecimento e a valorização de sua própria identidade: *“Eles não sabem da história que tiveram, não sabem das lutas que enfrentaram, e acaba que eles não dão valor pra quem eles são hoje. E eu acho que é muito importante por isso.”* A fala de Silvani evidencia como o trabalho da professora foi essencial para despertar nos alunos a consciência de sua ancestralidade e fortalecer a autoestima.

Retorno ao pensamento de Silvani, sobre a educação quilombola ser um processo em construção. E, como toda construção, essa também requer base firme, alicerces seguros e do trabalho conjunto de muitas pessoas. Cada integrante da comunidade representa um elemento essencial dessa edificação coletiva: os mais velhos guardam as memórias que fundamentam o chão; os jovens impulsionam as paredes com seus sonhos

e perguntas; os professores contribuem com os saberes pedagógicos que estruturam os caminhos; e as famílias mantêm a sustentação simbólica do pertencimento. Tijolo por tijolo, a identidade quilombola vai sendo construída com um processo contínuo, feito de encontros, escutas e partilhas.

O próximo capítulo trata de sujeitos que, com suas ações e compromissos diários, são responsáveis por dar forma e consistência a essa construção.

Pérola negra

Daniela Mercury

O canto do negro veio lá do alto
É belo como a íris dos olhos de Deus, de Deus
E no repique, no batuque, no choque do aço
Eu quero penetrar no laço afro que é meu, e seu
Vem cantar meu povo, vem cantar você
Bate os pés no chão moçada
E diz que é do Ilê Aiyê



...E Vem cantar meu povo
Vem cantar você
Bate os pés no chão moçada
E diz que é do Ilê Aiyê
Lá vem a negrada que faz
O astral da avenida
Mas que coisa tão linda
Quando ela passa me faz chorar
Tu és os maoz belo dos belos
Traz paz e riqueza
Tens o brilho tão forte
Por isso te chamo de Pérola Negra...

...Ê...Pérola Negra
Pérolas Negra Ilê Aiyê
Minha Pérola Negra
Com sutileza
Cantando e encantando a nação
Batendo bem forte em cada coração
Fazendo subir a minha adrenalina
Como dizia Buziga
Emife Nago Dilê
Ê. Pérola Negra...



CAPITULO III: A CONSTRUÇÃO DA RELAÇÃO ESCOLA E COMUNIDADE: ENTRE O PARTICIPAR E O COMPARTILHAR NA ELICAFE

Neste capítulo, analiso a construção da relação entre escola e comunidade com base em dois eixos centrais: a participação e o compartilhamento. Busco compreender como essas dimensões se manifestam na prática, influenciando a identidade da escola quilombola e sua inserção na dinâmica comunitária. Evidencio as formas de interação que se estabelecem, os sentidos atribuídos à gestão escolar e os desafios que se colocam na consolidação de vínculos que fortaleçam o sentimento de pertencimento e o compromisso coletivo com a educação. Ademais, destaco as vozes da comunidade presentes na gestão escolar que contribuem para a manutenção e fortalecimento da relação entre escola e comunidade.

3.1 A confluência entre a participação e o compartilhar na gestão escolar quilombola

A gestão democrática é um princípio fundamental para o funcionamento de qualquer sociedade que se baseie na democracia. Gadotti (2013) afirma que, no contexto educacional, esse princípio ganha ainda mais relevância, pois está diretamente relacionado à qualidade do ensino, à participação da comunidade e à formação cidadã dos estudantes.

Segundo o autor, a participação social se dá nos espaços e mecanismos do controle social, como nas conferências, conselhos, ouvidorias, audiências públicas, entre outros. Essa forma de atuação da sociedade civil organizada é fundamental para a fiscalização e controle, o acompanhamento e a implementação das políticas públicas, bem como para o exercício do diálogo e de uma relação mais rotineira e orgânica entre os governos e a sociedade civil.

A participação social como modo de governar significa "adequar a racionalidade técnica da administração pública a uma nova forma de governar baseada no diálogo constante com os atores da sociedade civil" (Brasil, SR/PR, 2011, p. 83).

Segundo Miranda (2012), as Diretrizes Nacionais da Educação Escolar Quilombola resultam de um processo coletivo, construído a partir das demandas e reivindicações das próprias comunidades quilombolas junto ao Conselho Nacional de Educação. Esse processo marca uma ruptura com os modelos tradicionais de formulação de políticas públicas educacionais, que, em geral, adotam uma perspectiva tecnocrática e desalinhada das realidades locais.

A autora defende a formulação de um modelo de gestão escolar específico, capaz de considerar as dimensões históricas, culturais, sociais e econômicas das comunidades quilombolas. Tal modelo propõe a ampliação da participação da comunidade, convocando os sujeitos a ocuparem um papel ativo e deliberativo na construção dos processos escolares. Assim, a gestão escolar passa a ser concebida como um compromisso ético-político com a vida em comunidade, orientada pela escuta, pela valorização das diferenças e pela construção coletiva do conhecimento.

A gestão escolar em escolas quilombolas deve se tornar um campo de encontros: do direito político à participação, como propõe Vitor Paro (2019), e a ética do compartilhamento, como ensina Nêgo Bispo (2015). Quando educadores, estudantes, famílias e lideranças se unem num movimento de participação e compartilhamento de saberes, a escola fortalece-se como espaço de afirmação identitária e construção coletiva. Nesse contexto, a escola deixa de funcionar como mera transmissora de um currículo único e universal e passa a se estruturar com base nos saberes, práticas e métodos das próprias comunidades, valorizando seus modos de existência e resistindo à lógica padronizadora e burocrática de um sistema que historicamente desconsidera as especificidades territoriais e identitárias.

Neste estudo, optei pela utilização do termo *participação comunitária* para compreender as formas de envolvimento dos membros da comunidade de Riacho da Cruz na gestão da Elicafe. Tal escolha fundamenta-se na especificidade das relações

estabelecidas nesse contexto, marcadas por vínculos históricos, culturais e territoriais que conferem singularidade às dinâmicas participativas locais.

De acordo com Lück (2009), “a gestão escolar se caracteriza como um processo dinâmico de mobilização da competência e da energia das pessoas” (Lück, 2009, p.14). Sendo assim, a partir da organização coletiva, busca-se a participação ativa e competente de todos os envolvidos na concretização dos objetivos educacionais.

Lück (2009) oferece uma visão abrangente sobre a participação no contexto escolar, reconhecendo a multiplicidade de formas e particularidades que essa prática pode assumir. A autora ressalta que a participação varia desde manifestações de vontades individualistas até expressões efetivas de compromisso social e organizacional, traduzidas em ações compartilhadas.

Compreender quem participa e como compartilha vai além de abrir espaços de escuta ou garantir presença nos mecanismos formais de participação. Trata-se, pois, de reconhecer a escola como extensão do território, cuja gestão deve se alimentar dos modos de vida da comunidade.

Desse modo, refletir sobre a participação comunitária exige ultrapassar a visão normativa ou meramente instrumental, considerando de que forma as práticas e posturas de gestores, professores e funcionários contribuem para favorecer ou dificultar o envolvimento da comunidade nos processos escolares.

Nesse sentido, Vitor Paro (2019) salienta que a participação não pode ser imposta, mas deve ser construída. Afirma ainda que “a participação não é um favor concedido, mas um direito a ser exercido” (Paro, 2019, p. 54). A profundidade dessa participação é qualificada pela efetivação das decisões coletivas, como ele observa: “Não basta a presença formal; é preciso que a participação se traduza em poder real de interferência nas decisões que afetam a vida escolar” (Paro, 2019, p. 68).

Por sua vez, a ética do compartilhamento, conforme Nêgo Bispo (2015), transcende a lógica da individualidade e se firma na coletividade intrínseca às comunidades quilombolas. Para ele, “o valor não está na acumulação, mas na partilha do que se tem e do que se é” (Bispo, 2015, p. 87). Essa perspectiva do compartilhamento

implica uma gestão na qual os saberes ancestrais e as práticas comunitárias são integrados ao cotidiano escolar. Como enfatiza Nêgo Bispo (2015),

Aprender mesmo a gente aprende quando o saber não é mercadoria. Quando é com mestres e mestras, eles não cobram: eles ensinam a manter o conhecimento vivo. Quando você compartilha o saber, o saber só cresce (Nêgo Bispo, 2015, p. 62).

Isso demonstra que a gestão se enriquece ao valorizar os mestres e as mestras da comunidade, que, por meio do compartilhamento de seus conhecimentos e experiências, contribuem para um currículo vivo e contextualizado.

Assim, a intersecção dessas duas dimensões (o direito político à participação e a ética do compartilhamento) solidifica a gestão escolar quilombola como um processo dinâmico e intrinsecamente ligado à vida do quilombo.

3.2 Mecanismos institucionais de participação

A gestão democrática da educação, conforme prevista na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996), pressupõe a criação de mecanismos institucionais que garantam à comunidade escolar o direito de participar ativamente das decisões que envolvem o cotidiano da escola. Entre esses mecanismos, destacam-se os conselhos escolares, as assembleias gerais, a construção coletiva do projeto político-pedagógico e outras formas de organização participativa previstas em legislações e diretrizes educacionais, especialmente no caso das escolas quilombolas.

Como previsto nas diretrizes da gestão democrática, esses mecanismos devem funcionar como espaços privilegiados de escuta, diálogo e tomada de decisões compartilhadas.

As entrevistas revelam que, na Elicafe, a participação por meio desses dispositivos ainda enfrenta diversos obstáculos, que se concentram na dissociação entre a previsão legal e a realidade prática, onde a centralização do poder, a instrumentalização da participação e a ausência de processos decisórios verdadeiramente compartilhados impedem que o Colegiado e a Assembleia Escolar funcionem como espaços autênticos de gestão democrática.

3.2.1 Colegiado, assembleia escolar e conselho de classe

No âmbito da gestão democrática das escolas públicas estaduais de Minas Gerais, a Resolução SEE nº 5065/2024 estabelece dois mecanismos institucionais fundamentais para garantir a participação da comunidade escolar: o Colegiado e a Assembleia Escolar. Ambos são definidos como espaços de representação e deliberação coletiva, com a proposta de envolver diferentes segmentos da comunidade, profissionais da escola, estudantes, pais, mães e responsáveis, na construção das decisões pedagógicas, administrativas e financeiras da escola.

O Colegiado Escolar é considerado o principal órgão da gestão participativa, com funções consultivas e deliberativas. Entre suas atribuições estão a aprovação do PPP, o acompanhamento do Plano de Gestão do diretor, a análise de indicadores escolares e a deliberação sobre o uso de recursos financeiros.

Já a Assembleia Escolar é o espaço ampliado de escuta e decisão, exigindo *quórum* mínimo para sua validade e devendo ocorrer ao menos uma vez ao ano, com pauta clara e prestação de contas à comunidade. No entanto, a experiência da pesquisa mostra que, embora essas instâncias estejam formalmente constituídas, sua atuação ainda enfrenta limitações. A análise das entrevistas realizadas com a gestão e membros do colegiado na Elicafe apresentam percepções contraditórias quanto ao alcance e à efetividade desses espaços.

A entrevista com Mercilane mostrou-se bastante ilustrativa dos problemas que essa questão envolve. Ao ser questionada sobre como a comunidade participa das

decisões escolares, ela afirmou que a participação é caracterizada como “boa”, pois, segundo ela, os pais e responsáveis são os que principalmente participam, comparecem, dão sugestões e expressam suas opiniões nas assembleias. Essa visão, embora positiva, parece pautada mais na presença física dos pais do que em sua atuação efetiva nos processos deliberativos.

Para a gente chamar mais pais para participar das reuniões e tudo, a gente sempre dá um lanche diferenciado, cria uma coisinha diferente. Às vezes, também a gente faz sorteios de brindes, pequenos brindes, que a gente pede aos colegas de trabalho e aos comerciantes da comunidade, que sempre contribui. A gente sorteia para chamar mais a atenção dos pais. Aí, eles vêm com tudo, né? (Mercilane, entrevista, 2025).

É possível constatar que a participação nas assembleias tem sido incentivada por meio de estratégias mobilizadoras baseadas em atrativos materiais, como brindes e lanche. Tais iniciativas, embora bem-intencionadas e, de certo modo, eficazes em aumentar o comparecimento, indicam uma fragilidade estrutural na cultura participativa, já que o engajamento parece depender de incentivos externos e não do entendimento da assembleia como um espaço legítimo de escuta, tomada de decisão e corresponsabilidade na gestão escolar.

Marcus Santos, membro do colegiado, considera o colegiado bastante presente na escola, especialmente pelo fato de a maioria dos membros já integrarem o quadro de funcionários da instituição. Ele aponta que, inclusive, alguns pais atuam também como profissionais da escola. Na sua avaliação, esse cenário favorece um envolvimento contínuo, mas pode resultar em uma sobreposição de papéis, já que os participantes tendem a compartilhar a mesma lógica institucional. Esse fator, conforme observa, pode restringir a diversidade de vozes e comprometer a representatividade das decisões.

Quanto às assembleias, Marcus relata que há a participação de pais representantes, alunos e profissionais da escola, o que garante, em tese, um espaço de escuta ampliado. No entanto, ele observa que, apesar de a maioria dos pais comparecer às reuniões, a participação tende a ser passiva. Segundo ele, os pais geralmente

escutam as informações, mas não questionam e poucos se sentem à vontade para “pontuar algo”. Na avaliação de Marcus, esse comportamento pode estar relacionado ao desconhecimento, por parte dos pais, do papel ativo que poderiam exercer nesses espaços.

Um ponto ressaltado pelos entrevistados foi a presença dos líderes de turmas nas assembleias e principalmente nos conselhos de classe⁵⁸. Além disso, os estudantes que atuam como representantes de turma também integram os espaços de reunião e discussão escolar. Apesar de estarem na faixa etária de até 14 anos, a presença desses alunos revela uma tentativa de inseri-los nos processos de participação e de construção coletiva do cotidiano escolar. A eleição para o cargo de representante de turma ocorre de forma organizada e conta com a escolha direta dos colegas de turma. Após a eleição, o nome do estudante eleito é encaminhado à SRE, o que demonstra que essa função possui reconhecimento institucional.

Durante a entrevista com um dos líderes de turma, foram compartilhadas percepções importantes sobre sua experiência de participação nos espaços de decisão da escola.

Janaína: *Você é líder de turma da sua sala?*

Estudante 01: *Sim.*

Janaína: *E como é que funcionam as assembleias, reuniões e os conselhos aqui? Você participa?*

Estudante 01: *Participo sim, direto. Sempre que é possível, eu venho.*

Janaína: *E como é que é? Você vem pro conselho, consegue falar?*

Estudante 01: *Sim. Todo mundo pode falar. As pessoas sempre trazem ideias boas.*

Janaína: *Participar é importante para você?*

Estudante 01: *Com certeza. Porque se só os adultos falassem e não escutassem as crianças, a escola não teria como melhorar.*

Janaína: *E quando você fala, sente que é ouvido?*

Estudante 01: *Sim. Às vezes eu falo, por exemplo, que a merenda não tá boa ou que precisa mudar alguma coisa...*

Janaína: *E eles escutam? Mudam?*

Estudante 01: *Mudam sim. Por isso que eu acho bom participar.*

(Estudante 01, entrevista, 2025)

58 O conselho de classe é um órgão colegiado existente nas escolas brasileiras, formado por professores, equipe pedagógica e, em alguns casos, representantes de pais e alunos. Sua principal função é avaliar, de forma coletiva, o desempenho dos estudantes e discutir aspectos pedagógicos relacionados ao processo de ensino-aprendizagem, propondo estratégias para melhoria da qualidade educacional. Trata-se de um espaço de reflexão crítica sobre a prática docente e sobre as condições que afetam o rendimento escolar dos alunos. (Brasil, 2007).

O Estudante 01 evidencia que o conselho escolar se configura como um espaço real de participação, no qual os alunos são ouvidos e têm suas opiniões consideradas. Segundo ele, suas solicitações, como as relacionadas à qualidade da merenda, recebem retorno da gestão. Isso reforça seu sentimento de valorização e pertencimento ao processo decisório. A experiência indica que, nesse contexto, a gestão escolar favorece uma participação efetiva dos estudantes.

Em relação ao Colegiado Escolar, os entrevistados apontaram que ele atua de forma restrita, sendo convocado principalmente em momentos em que é necessária sua assinatura formal, como na aprovação de documentos ou no apoio à direção. Um membro do colegiado observou: *“A gente participa quando é chamado para alguma coisa mais burocrática, mas as decisões mesmo já vêm encaminhadas. A gente acaba só confirmando.”*

Conforme apontado pelo entrevistado, persiste uma forte centralização das decisões na figura da direção escolar. Segundo os relatos, essa centralização se deve, em grande parte, ao fato de que as demandas enviadas pela SRE são quase sempre direcionadas exclusivamente à direção da escola, sem articulação direta com os demais membros do colegiado. Como consequência, os conselheiros acabam exercendo uma atuação pontual e limitada, sendo mobilizados apenas em situações formais que exigem o parecer do órgão, como assinaturas de documentos ou aprovação de atas.

3.2.2 Mecanismos informais de participação

Embora a gestão democrática preveja instâncias institucionais como o Colegiado Escolar e a Assembleia, a vivência escolar revela que a participação da comunidade se expressa, muitas vezes, de forma mais potente e significativa por meio de mecanismos

informais, enraizados na cultura, nas relações de afeto e nos modos próprios de organização da comunidade.

Essa forma de participação materializa-se em eventos, projetos e práticas cotidianas, que não estão previstos em normas, mas que geram engajamento real e constroem vínculos entre a escola e a comunidade.

Vitor Paro (2019) reconhece que a participação autêntica não se limita aos espaços formais e que a escola precisa abrir-se à realidade concreta das pessoas que a compõem. O autor ressalta que a participação não se decreta, constrói-se e essa construção, em muitos casos, se dá por meio de ações espontâneas, afetivas e coletivas, como observada nos projetos pedagógicos “Meu Café no Quilombo” e “Arraia da Elicafe”.

Meu Café no Quilombo

No dia 16 de abril, foi realizada a culminância do Projeto “Meu Café no Quilombo” na Elicafe. O evento reuniu estudantes, professores, famílias, lideranças e técnicos em um momento de partilha entre escola e comunidade.

A programação teve início com a fala diretora que agradeceu a todos que ali estavam presentes e passou a palavra para Vandeli, agrônomo, técnico da Emater responsável pelo projeto. Ele destacou a importância do café na história do Brasil e lembrou o período da República do Café com Leite. Agradeceu à escola por ter aceitado participar do projeto e reconheceu o empenho da equipe na condução das atividades.

Em seguida, o professor Wagner Martins, que iniciou o projeto na escola no ano de 2024, compartilhou informações sobre a origem do café no Brasil. Falou sobre o período da escravidão e a chegada de imigrantes, relacionando esses acontecimentos à cultura do café no país. Mesmo atuando em outra escola quilombola, fez questão de estar presente no encerramento do projeto que ajudou a construir.

O professor Daniel, da disciplina de Geografia, falou sobre o potencial da comunidade para o cultivo. Apontou características, como clima e solo, e destacou a

migração de moradores para outras cidades durante o período da colheita. Refletiu sobre a importância de fortalecer a agricultura local como forma de gerar autonomia e manter os vínculos com o território.

Durante o evento, os alunos do 9º ano organizaram uma exposição com diferentes espécies de café, explicando cada uma delas aos visitantes. Também foi apresentada a marca simbólica criada por eles: *EliCafé*, com a proposta de incentivar o cultivo e valorizar o trabalho desenvolvido ao longo do projeto.

Um vídeo foi exibido mostrando as etapas do projeto: a preparação dos viveiros, o plantio das mudas, os cuidados com o espaço e a participação dos estudantes em cada fase. Todas essas ações foram acompanhadas pela equipe da escola e pela Emater.

O projeto foi realizado em parceria com a Emater, que distribuiu 6.000 mudas de café entre três escolas da região: Escola Estadual Antônio Corrêa e Silva (escola quilombola), Escola Estadual de São Joaquim e na Escola Estadual Lindolfo Carlos. Na Elicafé, 42 famílias foram contempladas. A seleção levou em conta a disponibilidade de terreno e o compromisso com o acompanhamento técnico.

Os pais e responsáveis assinaram uma lista confirmando ciência sobre a proposta e sobre as visitas técnicas futuras. Muitos chegaram ao final do evento, por causa do horário marcado às 14h, mas participaram da retirada das mudas com atenção e interesse.

Entre os presentes, estiveram pessoas ligadas à cultura quilombola de Januária, como Dona Zilda, líder comunitária da comunidade do Alegre, e o coordenador⁵⁹ Jailton Lopes da SRE.

O encerramento do evento foi conduzido pela Especialista Neusa, que agradeceu a todos pela participação e retomou o sentido coletivo do projeto. Em sua fala, destacou que o projeto não era apenas da escola, mas da comunidade. Disse também que as mudas deveriam ser cuidadas com carinho e amor, pois simbolizavam um novo começo, uma forma de unir gerações em torno de algo que é da terra e da história da comunidade.

59 Jailton Lopes é coordenador da Educação Para as Relações Étnico-Racial na SRE de Januária.

Em outro momento, Neusa já tinha destacada a importância desse projeto para a escola e para a comunidade:

Olha, esse projeto “Meu café no quilombo” [...] ele é um projeto que promove a integração social, onde se unem família e escola. Ele não é apenas um projeto da escola. Ele é um projeto desenvolvido dentro da escola, mas que pertence à comunidade. Porque quem vai ser beneficiado é a comunidade (Neusa, entrevista, 2025).

Ao final do encontro, foi realizado um café coletivo, preparado com muito cuidado. Havia bolos variados, biscoitos, pães e bastante café, servido para todos os presentes. O momento marcou o encerramento da atividade de forma acolhedora, fortalecendo os laços entre a escola e a comunidade.

Figura 17: Entrega das mudas de café



Fonte: Lopes, 2025.

Arraiá da Elicafe

No dia 18 de junho de 2025, a Elicafé realizou, no finalzinho da tarde, seu tradicional Arraiá, no campo dos Caluzeiros. Esse evento foi particularmente importante para a pesquisa, pois permitiu observar como se dá, na prática, a relação entre escola e comunidade. O espaço estava cuidadosamente decorado com bandeirolas coloridas, enfeites de palha e elementos que remetem às tradições e à identidade cultural da região. A festa, que já se consolidou como um evento aguardado no calendário escolar, reuniu moradores da comunidade em um ambiente marcado pela alegria e familiaridade.

A direção da escola optou por realizar a festa em um local aberto e acessível a todos os moradores, um forte indicativo de que o evento foi pensado para além dos muros escolares, como uma celebração comunitária, e não apenas institucional. A festa foi, portanto, um espaço de convivência que refletiu a presença da escola ao território em que está inserida.

Para que o evento ocorresse, foi necessário um esforço coletivo, um verdadeiro *mutirão*, envolvendo professores, alunos, pais e demais membros da comunidade. Os professores assumiram múltiplas funções: ensaiaram os alunos para as apresentações, ajudaram na organização dos espaços, participaram da decoração e se dividiram para animar a festa e realizar as premiações. Os alunos, por sua vez, também se engajaram ativamente: participaram dos ensaios, contribuíram com entusiasmo na montagem e ornamentação do local e apresentaram as quadrilhas.

Durante as observações, um depoimento da estudante 03 do 9º ano destacou-se por revelar uma dimensão afetiva e participativa da festa. Vinda de outra escola e recém-chegada à comunidade, ela compartilhou sua experiência:

Aqui é diferente. É a primeira vez que participo de um evento da escola em que posso dar minha opinião. Eu ajudei a decorar a barraca e eles ouviram o que eu achava que podia colocar. Lá na outra escola ninguém perguntava o que a gente

pensava. Aqui os professores são mais alegres, perguntam pra gente o que a gente acha sobre as coisas (Estudante 03, entrevista, 2025).

Esse relato ilustra como a festa, para além do caráter cultural, também representou um espaço de escuta e valorização da participação discente.

O Arraiá contou com barraquinhas de comidas típicas, montadas com o objetivo de arrecadar fundos para a formatura dos alunos do 9º ano. A preparação dessas comidas ficou sob responsabilidade das mães dos alunos, que se organizaram previamente e se prontificaram a contribuir com o evento como forma de apoiar os filhos na arrecadação de recursos para a festa de formatura, prevista para o final do ano letivo.

Na festa, ainda havia os jogos tradicionais como argolinha e pescaria, utilizados para gerar recursos para a festa das crianças em outubro. O evento teve encerramento previsto para as 21 horas, respeitando o horário do transporte escolar dos alunos das comunidades vizinhas e reconhecendo o público infantil da festa.

Apesar do tempo limitado, o ambiente manteve-se cheio e animado durante toda a noite, com presença expressiva das famílias, que compareceram em peso para prestigiar os filhos e vivenciar o momento coletivo.

Havia um clima acolhedor e familiar, muitas crianças circulavam animadas pelo espaço, correndo de um lado para o outro, algumas acompanhadas por seus pais, outras em pequenos grupos. As expressões de alegria e curiosidade revelavam o quanto a festa era vivida como um tempo de encantamento para os pequenos, que se apropriavam do espaço com liberdade e entusiasmo.

Um dos momentos mais marcantes foi a apresentação dos alunos dos anos iniciais com a dança do *boi-bumbá Managangá*⁶⁰. A encenação envolveu meninos e meninas,

⁶⁰ O Boi-Bumbá Managangá é uma variante regional da tradição do Bumba-meu-boi, típica da região Norte do Brasil, especialmente associada às festividades juninas e à cultura amazônica. Assim como os boi-bumbás do Amazonas, integra teatro, música, dança e lendas que narram a morte e ressurreição do boi originando-se dos autos populares do Nordeste e adaptados às especificidades culturais da Amazônia. Disponível em: InfoEscola. [infoescola.com+1pt.wikipedia.org+1](https://infoescola.com/1pt.wikipedia.org/). Acesso em: 23 jun. 2025.

vestidos com roupas coloridas, que dançaram com energia e envolvimento. A professora responsável pelos ensaios, Wetel Rocha, compartilhou com emoção:

Foi a primeira vez que esses alunos tiveram contato com essa dança, e já nos primeiros ensaios eles demonstraram empolgação. As turmas do 1º e 2º ano se mostraram animadas desde o início, e vê-los dançando tão bem hoje foi emocionante. (Wetel, entrevista, 2025).

Logo após, aconteceram as apresentações das quadrilhas, consideradas uma das atrações mais aguardadas.

O encerramento contou com a apresentação de um cantor local, que tentou animar ainda mais o público com *músicas tradicionais e do momento*. No entanto, observei uma certa timidez dos adultos, enquanto as crianças seguiam com espontaneidade e animação, como a certeza de que aquele espaço e aquela festa eram feitos para elas.

Esses exemplos demonstram que a participação na gestão escolar não se restringe aos canais formalmente instituídos. Assim, ela se amplia e adquire novos contornos quando emerge das relações cotidianas estabelecidas entre os sujeitos que compõem a comunidade escolar.

Ao se manifestar por meio de práticas informais, como festas, projetos comunitários e momentos de convivência, a participação passa a refletir uma lógica de construção coletiva do espaço educativo, orientada por vínculos afetivos, saberes partilhados e experiências vividas no território.

Figura 18: Arraiá da Elicafe



Fonte: Lopes, 2025.

3.3 Vozes da comunidade escolar: quem são?

Durante as visitas à escola, pude interagir com diversos membros da comunidade que impulsionam a vitalidade e o dinamismo do ambiente escolar. Alguns se destacam por sua atuação em manifestações culturais, enquanto outros são reconhecidos pelo envolvimento em lutas políticas, pelo fortalecimento comunitário e por despontarem como futuras lideranças locais.

Neste capítulo, escolhi por destacar as falas de duas mulheres da comunidade que representam experiências distintas, mas complementares, no processo de fortalecimento da relação entre escola e comunidade e a voz de um jovem líder. Eles alinham suas ações às necessidades e expectativas da comunidade, dividindo-se diariamente entre as funções pedagógicas e o compromisso comunitário.

Esses profissionais são educadores comprometidos com a construção de uma escola viva e conectada com sua gente. Suas práticas traduzem as vozes da comunidade dentro da escola: “vozes que *preservam, anunciam, transformam e denunciam.*”

“Neusa, essa tá envolvida em tudo!”

Falar de protagonismo feminino na escola e na comunidade é, inevitavelmente, falar de Neusa. Mulher de muitas frentes, ela representa a força coletiva da comunidade que luta, que constrói, que ensina. Mãe, educadora, liderança comunitária, servidora pública e guardiã da memória do território.

Durante o processo de escuta dos sujeitos da pesquisa, a fala de Neusa destacou-se como uma potente narrativa de pertencimento, resistência e atuação comunitária. Sua história é marcada pelo envolvimento com as lutas locais e regionais.

Neusa pertence à família Caluzeiro. É bisneta de Joaquim Caluzeiro, um dos primeiros moradores do Riacho da Cruz, que viveu até os 105 anos. Joaquim simboliza as raízes da ancestralidade da família, cujas origens remontam à Bahia. Migrando para Minas Gerais, a família Caluzeiro conquistou a posse das terras onde hoje se localiza a comunidade dos Caluzeiros, por meio do trabalho.

Aqui, a gente sabe que veio de uma família oriunda da Bahia. Eles migraram da Bahia para Minas Gerais e acabaram se estabelecendo nesta comunidade. Foi um processo de conquista: através de muito trabalho, conseguiram as terras onde vivemos hoje com a família da gente, lutou bastante para adquirir tudo isso e garantir seus direitos. Naquela época, essa região era uma fazenda chamada Fazenda Cruz, localizada na Rua do Peixe, era o nome que se dava ao local naquele tempo. As terras pertenciam a Dona Ana Nunes. A família Caluzeiro foi, de fato, uma das primeiras a se estabelecer aqui. São parte das raízes dessa comunidade, e eu mesma sou descendente dessa família. (Neusa, entrevista, 2025).

A atuação de Neusa como liderança comunitária teve início quando começou a ajudar seu tio Veríssimo na tarefa de registrar a história da comunidade, durante o processo para o reconhecimento como quilombola. Mesmo sem saber ler ou escrever, o Sr. Veríssimo teve um papel importante na construção dos primeiros relatos sobre o território. Assim, com o apoio de Neusa, suas memórias puderam ser registradas.

Então, a gente vai construindo, né, construindo essas missões da comunidade, eu fui envolvendo junto com a família, era uma família assim, solidária, com o trabalho voluntário, trabalho social, e eu acho que eu fui uma delas que aprendi muito, né, com a minha família a se doar, a se doar nesse trabalho social, esse trabalho voluntário, e, assim, quando veio a formação da comunidade, pra que a comunidade pudesse ser reconhecida enquanto comunidade quilombola, através do meu tio Veríssimo, né, ele foi pra uma viagem, e lá, no histórico, lá já tinha a questão de água-viva, né, preocupação, essa água-viva é na onde? Então, a água-viva era no local aqui na Ponte, né, é dentro da nossa comunidade, e aí ele falou, começou a contar as histórias, ele era uma pessoa que não sabia ler e escrever, mas começou a contar as histórias, e a gente foi ajudando ele a construir. (Neusa, entrevista, 2025).

Foi a partir dessa experiência que ela passou a se envolver ainda mais nas ações comunitárias e nas lutas coletivas. Com a voz marcada por um tom afetivo e reflexivo, revelou como esse envolvimento não foi apenas uma ação política ou social, mas também uma experiência transformadora em sua trajetória pessoal.

Então, assim, pra mim, foi uma satisfação muito grande participar desse processo, era um processo que eles falavam assim, só você, mais nova no meio dos velhos, mas, assim, o conhecimento que eles tinham, e que eles passaram, pra mim foi de grande valia na minha vida. De grande valia mesmo! Nossa, passou a ser um marco na minha vida mesmo, porque ali foi crescendo a cada dia, ter entusiasmo, entender o meu trabalho social, e ser uma líder dentro da comunidade, junto com os outros que tocaram juntos, eu falo assim: todos nós somos lideranças dentro da nossa comunidade, né, porque nós abraçamos a causa, nós levamos a nossa causa de luta, né, de cultura, que a gente acesse nossa cultura, que hoje, em questão dos meios, em questão do estado, das histórias, e acabamos trazendo também através de outras coisas, né? (Neusa, entrevista, 2025).

Desde 2012, Neusa exerce o papel de liderança. Chegou a representar 58 comunidades do norte de Minas Gerais. Ao mencionar essa experiência, demonstra que sua atuação ultrapassa os limites locais, envolvendo responsabilidades em diferentes territórios.

Em seus relatos, mencionou dificuldades para conciliar o trabalho, os compromissos comunitários e as demandas externas, o que a levou a se afastar de algumas atividades. Cita dificuldades relacionadas à falta de condições materiais, como transporte e estrutura para continuar participando de eventos e viagens.

Nas palavras dela: “*Afastei, mas eu não deixo de participar.*” Em seguida, menciona que, embora tenha saído da presidência do Conselho da Igualdade Racial do município de Januária, continua como conselheira. Afirma também que ocupa uma cadeira no Centro de Agricultura Alternativa do Norte de Minas (CAA)⁶¹, com representatividade pelas comunidades por meio da federação e faz parte também do colegiado escolar da Elicafe, representando o segmento de pais.

Neusa também narra sua própria caminhada educacional, que em um determinado momento precisou interromper a escolarização para se dedicar à família, acreditando, naquele contexto, que já não era necessário continuar estudando. No entanto, as exigências da vida cotidiana e as transformações sociais ao seu redor a levaram a perceber a importância do conhecimento formal.

Foi assim que decidiu retornar à escola por meio da Educação de Jovens e Adultos como mesma diz: “*uma filha da EJA.*” Coursou do primeiro ao quinto ano na Elicafe. No sexto ano foi para a E. E Monsenhor Florisval Montalvão e depois retornou para concluir o nono ano na Elicafe. E para concluir o ensino médio retornou para a Escola Florisval Montalvão. Após essa etapa, ingressou no ensino superior no curso de Pedagogia.

Assim, eu acabei saindo da escola. Num certo tempo, parei de estudar, fui ficar com a minha família. Achei que não precisava mais, né? Foi isso, de necessidade. De necessidade. Quando ela surgia, você tinha que ter estudo. Eu voltei pra escola, né? [...] uma filha da EJA. Estudei na EJA, né? Formei aqui na escola. Eu fiz o meu primeiro ano até o quinto ano aqui na Lindolfo Carlos, né? Depois que eu fiz o sexto e o nono, até lá na Monsenhor. Mas aí eu voltei pra

⁶¹ O Centro de Agricultura Alternativa do Norte de Minas (CAA-NM) é uma organização fundada em 1989, composta por agricultores familiares e representantes de povos e comunidades tradicionais da região, como quilombolas, geraizeiros, veredeiros, vazanteiros e indígenas. Atua na promoção da agroecologia, da agrobiodiversidade e dos direitos territoriais, desenvolvendo ações de assessoria técnica, formação, pesquisa e mobilização social. Disponível em: <https://caa.org.br/quem-somos/>. Acesso em: 11 jul. 2025.

fazer o nono aqui. E depois da Lindolfo eu voltei pra Monsenhor. E aí fui pra faculdade fazer pedagogia (Neusa, entrevista, 2025).

A Elicafe faz parte da trajetória de vida de Neusa e de sua família. Ela menciona que seus três filhos, Milena, Lara e Júlio, estudam desde o primeiro ao nono ano na escola, e que sua mãe também foi aluna do EJA, o que demonstra a presença de diferentes gerações da família no mesmo espaço escolar. Neusa relata que começou a trabalhar nas escolas no primeiro momento como ASB ao mesmo tempo em que se envolvia com as questões da comunidade.

Foi em 2023 que Neusa começou a trabalhar na Elicafe como Especialista em Educação Básica, antigo cargo que era conhecido como supervisão escolar, e que essa experiência tem sido marcada por aprendizado constante.

Ao afirmar que está “*construindo essa caminhada junto com a escola e que cada dia estar se descobrindo*”, Neusa expressa a dimensão transformadora da escola em sua vida e que se sente privilegiada e com “*sorte*” por ter conseguindo esse emprego.

Ela reconhece sua atuação na escola de forma ampla, indo além do papel de servidora.

Eu estou me descobrindo, né? Descobrimo através do conhecimento, da convivência, da integração. Então, assim, acho que é um papel bem... de grande responsabilidade. Não só enquanto servidora, porque nós não fazemos aqui só o papel de servidora da escola, mas enquanto mãe, né? Enquanto liderança, enquanto ação social. Então, assim, acho que é um entrosamento junto com a educação. É o que a gente está fazendo: esse trabalho, construindo, né? Dentro de uma escola quilombola (Neusa, entrevista, 2025).

De acordo com Neusa, as ações realizadas no espaço escolar contam com a participação da comunidade, que é constantemente convidada a estar presente e a contribuir. Ressaltou também que essa relação é recíproca: assim como a comunidade participa dos projetos escolares, a escola também se faz presente nas atividades

organizadas dentro do território criando uma dinâmica de participação mútua e contínua entre ambos. Citou como o exemplo dessa dinâmica o projeto “Meu café no quilombo”.

Ao ser questionada sobre a participação dos pais na escola, Neusa indica que essa presença acontece de forma variável, mas acontece. Relata que há pais que comparecem espontaneamente e outros que respondem quando são chamados, especialmente para saber sobre o desempenho e o comportamento dos filhos. Ao abordar a valorização dos saberes e tradições da comunidade no ambiente escolar, menciona a realização de um projeto voltado para essa finalidade.

Aqui, nós tivemos um projeto no ano passado chamado de “ação global” que era trazer a familiar para dentro da escola. Porque nós temos um grupo, a gente quer que a escola adapte tudo que é do nosso saber da comunidade à questão da educação (Neusa, entrevista, 2025).

Nesse evento, foram promovidas apresentações de danças, comidas típicas, reisados e festas tradicionais da comunidade. Ela ressalta que essas atividades não foram conduzidas exclusivamente pelos alunos, mas sim desenvolvidas principalmente pelas famílias.

Então, ele pegava o tema, levava o tema e desenvolvia com os pais, que vinham para poder desenvolver e mostrar. E isso deu certo. Os pais vieram, participavam, trouxeram e contaram a história do Reis: como surgiu, quem trouxe essa tradição para a comunidade, quem já considerava que era uma reza. Colocaram o som de São Gonçalo, explicaram o significado da caixinha, o porquê da sanfona [...]. (Neusa, entrevista, 2025).

Ressaltou que os estudantes participaram como apoio, enquanto o protagonismo da ação esteve com os familiares, que compartilharam seus saberes, memórias e práticas culturais no ambiente escolar.

Neusa reconhece que sua voz é ouvida dentro da escola, especialmente em sua atuação como liderança. No entanto, faz questão de destacar que esse reconhecimento não é individual, ao apontar que o trabalho desenvolvido no espaço escolar acontece

De forma coletiva, envolvendo outros membros da comunidade que atuam de maneira articulada.

Hoje, o legado que queremos deixar para as futuras gerações é o conhecimento sobre como era a vida antes, como a comunidade foi formada, como eram antes as coisas, quais eram os alimentos consumidos, como funcionava o cotidiano. Porque nós ainda estamos em uma parte daquela geração que carrega esse conhecimento, as próximas gerações podem não ter mais esse conhecimento. (Neusa, entrevista, 2025).

Neusa finaliza a nossa conversa falando sobre as suas expectativas positivas em relação ao futuro da escola e ressalta o papel central da comunidade no processo de construção e fortalecimento da identidade quilombola no espaço escolar. Ao afirmar que a escola está em constante construção, evidencia-se uma concepção de gestão participativa, onde a evolução institucional depende do envolvimento de sujeitos comprometidos com a valorização da cultura local.

As minhas expectativas, como eu falei, é que a escola continue sendo construída a cada dia. Acredito que ela vai ser cada vez melhor, mais evoluída, e que possamos contar com um público que abrace a causa, que diga: "Essa é a minha escola, é uma escola quilombola", e que a partir disso possamos desenvolver vários projetos dentro da nossa comunidade. A ideia é continuar com o resgate da nossa cultura, das nossas raízes, e não deixar que isso se perca. Então, acredito que a expectativa é essa: Evolução. Consigo ver o impacto que a escola tem causado na vida dos alunos e até mesmo dos mais velhos, especialmente porque, antes, era difícil para eles falarem sobre essa questão da aceitação. Hoje, percebo que esse processo tem mudado. (Neusa, entrevista, 2025).

Percebo o seu desejo de continuidade de ações que promovam o resgate das raízes culturais, demonstrando a importância da escola como espaço de reconhecimento e preservação da memória coletiva. Além disso, a experiência compartilhada indica que a escola tem gerado sentido não apenas na vida dos estudantes, mas também nos membros mais antigos da comunidade, que passaram a se reconhecer com mais naturalidade como parte de uma identidade historicamente silenciada. Esse processo de valorização e aceitação demonstra o potencial da escola como território educativo e cultural.

“Manifestações culturais é com Soninha!”

Se a intenção é conhecer o reisado e as festas populares da comunidade, o nome de Sônia Aparecida Carvalho da Silva surge de forma unânime entre os servidores da escola: “*A Soninha é a pessoa certa*”, disseram-me. Carinhosamente chamada de Soninha pelos colegas, ela é reconhecida não apenas pelo conhecimento que possui, mas pela sensibilidade com que vive e compartilha a cultura local.

“*O que ela não tem de estatura, tem de grandiosidade e sabedoria*”. Assim um professor a definiu, ressaltando sua presença marcante apesar da pequena estatura. A frase descreve com precisão quem é Sônia, mulher negra, mãe, pedagoga com especialização em Educação do Campo. Foi com a leveza de quem cantava e a firmeza de quem guarda memórias que Sônia começou a narrar sua trajetória marcada por um profundo enraizamento no Riacho da Cruz.

[...] Eu mesma estudei aqui nessa escola. Quando era pequena, a escola funcionava nas salinhas da igreja. Tinha duas salas. Como tinha muitos alunos, a gente também estudava em casas que estavam desocupadas. Estudei na casa de um senhor que cantava reis, na casa do finado Olinto, na casa onde hoje mora a Denilza [...]. Depois fui estudar na Escola Monsenhor, que era o quinto ano, porque até a quarta série a gente ficava aqui, e depois ia pra lá. Estudei também no Olegário. Tive que parar os estudos um tempo porque fiquei muito doente. Tive perdas na família, entrei em depressão. Fui pra São Paulo fazer tratamento, fiquei lá uns dois anos. Quando voltei, continuei participando das festas. Sempre participei. Na verdade, sempre morei aqui. Só fiquei fora durante o tratamento. Depois fui morar em Januária por uns quatro ou cinco anos, porque trabalhava e estudava lá. Mas, assim que terminei os estudos, voltei pro Riacho. Nunca saí de verdade. (Sônia, entrevista, 2025).

Sônia participa como cantora no grupo familiar conhecido como reis dos caluzeiros, que há gerações mantém viva a festividade. Segundo ela, o conhecimento e a prática do reisado são transmitidos de pais para filhos, estando atualmente na quarta ou quinta geração.

A participação no grupo do Reisado sempre foi algo muito ligado à família dos Caluzeiros. Tradicionalmente, só os parentes participavam mesmo da reza. No entanto, hoje em dia, algumas pessoas que não são da família estão começando a se aproximar, querendo pegar o ramo. Isso porque, antigamente, se dizia que essa festa, essa reza, não era para qualquer pessoa assumir. Existia um cuidado, pois quem pegasse o ramo teria que continuar participando, não podia simplesmente desistir. Por isso, sempre ficava restrito à família. A festa tem um rito muito importante: todo ano, no dia 6 de janeiro, acontece a entrega do ramo. Já se sabe, com antecedência, quem vai pegar o ramo e ser responsável pela festa do ano seguinte. A pessoa que assume esse compromisso é chamada de fulião, o dono da festa do rei. Como está tudo muito restrito e, com o tempo, algumas pessoas da família foram parando de participar, outras pessoas começaram a se interessar. Mas quando alguém de fora quer pegar o ramo, é feita uma reunião para explicar tudo direitinho. Eles conversam, contam a história e mostram a responsabilidade que é assumir esse papel — não pode abandonar depois. (Sônia, entrevista, 2025).

A participação no grupo do reisado dos caluzeiros mostra-se fortemente vinculada aos laços familiares, sendo, por muito tempo, restrita aos parentes. Tal modelo evidencia uma herança cultural transmitida entre gerações, sustentada pelo compromisso com a continuidade da prática. A expressão “*pegar o ramo*” remete à ideia de responsabilidade e fidelidade, o que justifica a limitação da participação a pessoas da própria família. Entretanto, observa-se uma abertura gradual, com a aproximação de indivíduos externos ao núcleo familiar, interessados em integrar o grupo.

Essa movimentação indica transformações nos critérios de pertencimento e aponta para o desafio de equilibrar a continuidade da tradição com a necessidade de renovação diante das mudanças sociais.

A configuração atual do Reisado evidencia uma reorganização interna marcada pela atuação feminina. O principal grupo responsável por manter viva a festa passou a ser composto por mulheres da comunidade.

Hoje tem um grupo firme, com eu, a Neuza, a Cecília que trabalha na Monsenhor, uma prima minha, que também é colega, e até minha cunhada. Nós somos as mais novas que continuam com medo de deixar o reis acabar. Sempre estamos ali, levando adiante essa tradição, fazendo de tudo pra não deixar morrer. (Sônia, entrevista, 2025).

A decisão de assumir essa responsabilidade surgiu diante do envelhecimento dos antigos cantadores e do risco de desaparecimento da manifestação cultural.

Mas aí a gente começou a perceber que a folia estava acabando. Os mais velhos já não aguentavam mais cantar. E algumas de nós disseram: “A gente não pode deixar isso morrer”. Quando a comunidade recebeu a certificação como quilombola, a gente entendeu que era nosso dever manter viva essa tradição. Desde pequena, desde os nove anos, eu acompanho o reis. Morava com minha avó, que era festeira. Então aprendi tudo com ela. Sempre participei. Já as meninas que estão hoje com a gente, a infância delas foi diferente da minha. Não vivenciaram como eu vivi. Por isso, eu sempre falava com elas: “Gente, se for entrar no reis, tem que ter responsabilidade. É sério. Depois vocês não vão querer cantar, não vão querer ir pra festa.” Mas elas disseram: “Não, nós temos que ir.” Então teve uma reunião, e decidimos participar. (Sônia, entrevista, 2025).

Nesse contexto, ao assumirem a liderança no canto, essas mulheres demonstram compromisso com a preservação do reisado e assumem a responsabilidade pela transmissão da herança cultural recebida.

Atualmente, quem canta o reis são quatro pessoas, todas mulheres. Tem também os tocadores que animam a festa. Embora no passado os homens cantassem, hoje em dia são só mulheres que estão à frente do canto — não porque os homens não possam cantar, mas porque, por enquanto, são elas que assumem essa parte. Quando fiz um projeto aqui na escola, teve até um menino que participou e cantou também. São duas mulheres que cantam e duas que respondem, mas não é sempre o mesmo grupo fixo. Ao todo, tem mais ou menos oito ou nove pessoas que cantam, e elas vão se revezando. Quando uma cansa, entra outra. (Sônia, entrevista, 2025).

A experiência pessoal narrada por Sônia também revela que, no passado, houve certa resistência da geração mais velha em permitir que as crianças participassem de manifestações como o reisado, consideradas sagradas e restritas aos adultos.

Eu lembro que, quando eu era criança, a gente queria cantar no Reisado, queria sambar, mas os mais velhos não deixavam. Eles levavam aquilo muito a sério, diziam que era coisa de Deus, e que criança bagunçava. (Sônia, entrevista, 2025).

De acordo com Sônia, essa limitação contribuiu para o enfraquecimento de algumas tradições e reforça a importância de manter vivas as manifestações culturais da comunidade, demonstrando o desejo de que essas tradições não se percam com o tempo.

Se a gente começa desde cedo, explicando para as crianças o que é, a importância do que é, alguma coisa vai ficar guardada na cabecinha delas, e isso vai ser levado para o futuro. Hoje, tudo mudou. A gente traz isso para a escola e todo mundo participa. E é isso que a gente quer do nosso grupo: que as crianças e os jovens estejam com a gente, porque a gente vai envelhecer, e alguém tem que continuar com esse conhecimento para não deixar tudo acabar (Sônia, entrevista, 2025).

Destacou a tentativa de envolver os estudantes em apresentações culturais realizadas tanto na comunidade quanto fora dela. Inicialmente, houve engajamento por parte dos alunos, que chegaram a formar um coral, mas, com o tempo, a participação foi se dissolvendo, sobretudo em função da saída dos jovens da escola e das mudanças em suas trajetórias de vida, como o casamento.

O projeto que desenvolvi na escola foi apresentado na Unimontes. Na época, a escola já tinha o Projeto do Tempo Integral, e uma professora chamada Lucy também trabalhou com essa temática. Ela criou um coral com os alunos da escola para cantar o Reisado. O Reis é a festa mais tradicional da comunidade do Riacho da Cruz, uma celebração muito antiga mesmo. Os alunos chegaram a se apresentar em Januária, inclusive na Superintendência, mas, com o tempo, muitos saíram da escola ou casaram, e o coral foi desfeito. A ideia era prepará-los para cantar nas casas, mantendo viva a tradição do Reisado, que começa no dia 25 de dezembro e vai até o dia 6 de janeiro. Visitamos as casas, cantamos, e fazemos a visita do Santo Reis. Tentamos motivar os alunos a continuar, mas faltou engajamento. (Sônia, entrevista, 2025).

Esse cenário apresenta um desafio recorrente nas comunidades tradicionais, a dificuldade de manter práticas culturais diante das transformações geracionais e da influência de novas formas de sociabilidade⁶².

⁶² *Novas formas de sociabilidade* referem-se às maneiras contemporâneas de interação social influenciadas por fatores como a urbanização, a tecnologia digital, os meios de comunicação de massa e as redes sociais, que muitas vezes se sobrepõem às práticas tradicionais de convívio.

A educadora relatou que “a escola tem essa preocupação bonita de mostrar o que é ser quilombola”, e traz isso como parte do cotidiano escolar. “É uma parceria muito boa e necessária, e a escola precisa continuar nesse caminho.”

Hoje, como a escola é quilombola, procura trazer todas as culturas da comunidade para dentro da escola, para que os alunos tenham conhecimento do que acontece ao seu redor, da cultura que faz parte de suas famílias. A maioria dos estudantes pertence a famílias que mantêm essa tradição. Acredito que a cultura da comunidade não pode desaparecer. É essencial que a escola promova esse conhecimento. (Sônia, entrevista, 2025).

Além do reisado, mencionou outras festas que fazem parte do calendário cultural local, como a festa de São Pedro, com suas práticas católicas tradicionais (levantamento do mastro, preparo de biscoitos e rezas) reafirmando a dimensão religiosa e simbólica da cultura local. Ressalta também as festas juninas, especialmente por meio das quadrilhas, presentes tanto no ambiente escolar quanto em festividades comunitárias.

Entre as celebrações mencionadas, evidencia o Sábado de Aleluia, com a tradicional queima do Judas e a leitura do testamento, prática carregada de simbolismo e humor, herdada de gerações anteriores e resgatada com o apoio da associação comunitária do Riacho da Cruz. A festividade foi retomada com a participação da educadora e de outras lideranças locais, como o professor Antônio Fidelis, cuja contribuição foi significativa até seu falecimento.

Outra manifestação marcante é a dança da formiga, criada por dona Maria José, falecida em 2024. Figura simples e carismática, ela se tornou referência local por seu gingado e senso de humor. A dança, acompanhada da canção “*Formiga jiquitaia que morre de morte*”, consiste em uma performance em que duas pessoas interagem com gestos cômicos, simulando a retirada da formiga do corpo do outro. Foi justamente a expressividade de dona Maria José que transformou essa brincadeira em uma tradição valorizada durante as festividades da comunidade.

Sônia salienta também o papel ativo da escola na promoção do conhecimento sobre essas manifestações culturais, valorizando a importância de aproximar os estudantes

das tradições que os cercam. Ao mesmo tempo, chama atenção para a necessidade de um envolvimento mais sistemático por parte da instituição escolar.

Embora reconheça os avanços já conquistados, acredita que há espaço para ampliar o incentivo à participação de crianças e jovens, sobretudo por meio de projetos que estimulem o protagonismo estudantil. Como afirma: *“Se a escola desse mais suporte, seria possível desenvolver um trabalho para ajudar a despertar esse interesse.”*

Ela ressalta, ainda, que o envolvimento das famílias é essencial para fortalecer esse processo, uma vez que o interesse das crianças pela cultura local está diretamente ligado ao exemplo e à valorização demonstrados no ambiente familiar. Nesse sentido, propõe o fortalecimento da articulação entre escola, comunidade e família como estratégia para consolidar a transmissão dos saberes tradicionais e garantir sua continuidade entre as novas gerações.

Ao refletir sobre esse aspecto, Sônia aponta uma mudança significativa ao longo do tempo: a diminuição da presença familiar no cotidiano escolar. Segundo ela, embora os pais ainda compareçam em determinados momentos, essa participação tem-se tornado mais eventual.

Os pais já teve (sic) muito mais presente, hoje a gente vê que está um pouco desfocado da presença da família dentro da escola, muitas vezes, poder estar mais presente, porque tem muitos pais que é difícil. Então eu acho que tem que fazer um trabalho mais para os pais estarem mais presentes, não é que não venham, eles vêm! Mas eu acredito que tem que ter mais presença dos pais dentro da escola, ou até nos eventos que fazem na escola, porque eu já vi que já teve mais presente. E não é por falta de convidá-los, tem convite, acontecimento, mas sempre falam que não vai dar, porque estão trabalhando. (Sônia, entrevista, 2025).

Sônia traz um ponto muito importante ao observar que, em épocas anteriores, a presença dos responsáveis era mais efetiva, sobretudo em eventos promovidos pela escola. Destaca que a ausência não se deve à falta de convites ou de ações que estimulem a participação, mas, em grande parte, às dificuldades enfrentadas pelas famílias, especialmente em função das exigências do trabalho. Com isso, ressalta a necessidade de estratégias que envolvam os pais de forma mais ativa, propondo que a

escola desenvolva ações específicas para fomentar esse vínculo e criar condições mais favoráveis à presença familiar nos espaços escolares.

Ao ser questionada sobre a abertura da gestão escolar à participação da comunidade, elogiou a postura receptiva da equipe gestora diante das demandas apresentadas pelos pais e demais membros da comunidade. Para ela, a direção demonstra constante disponibilidade para o diálogo, promovendo um ambiente de escuta mútua, no qual os familiares se sentem acolhidos e à vontade para apresentar sugestões, críticas ou preocupações.

Sua percepção sobre a postura da gestão está relacionada ao fato de a diretora ser integrante da própria comunidade, com atuação também em espaços religiosos e sociais. A gestora é percebida como uma liderança acessível e sensível às realidades locais, detentora de amplo conhecimento das dinâmicas socioculturais que permeiam o contexto escolar.

Ao afirmar *“para mim, que sou parte desses eventos e dessas manifestações culturais, é muito significativo ver a transformação da escola. Me sinto feliz em saber que a escola não deixa essas tradições se perderem”*, Sônia enfatiza a percepção positiva em relação às iniciativas escolares que buscam integrar o patrimônio cultural ao cotidiano educativo. Nesse sentido, a escola é vista como um espaço estratégico para a continuidade das práticas culturais locais, especialmente diante do risco de esquecimento provocado pelas mudanças geracionais e sociais, ela diz: *“Se a gente não passar isso para os alunos, tudo pode acabar.”*

Ela aponta, portanto, para uma tensão recorrente nas comunidades tradicionais: a dificuldade em envolver as novas gerações nas práticas culturais. Atribui parte dessa dificuldade à influência de outros elementos culturais, *como o funk*⁶³, e à diminuição do

63 O *funk* é um gênero musical originado nas comunidades periféricas do Rio de Janeiro, com influências do *soul*, do *Miami bass* e do *hip hop*. Surgido nos anos 1980, o *funk* brasileiro consolidou-se como uma forma de expressão cultural e resistência social da juventude das favelas, abordando temas como o cotidiano, a desigualdade, o racismo, a violência e o lazer. Apesar de sofrer preconceito, o gênero é reconhecido como patrimônio cultural imaterial do estado do Rio de Janeiro desde 2019. Disponível em: <https://www.cultura.rj.gov.br/funk-e-reconhecido-como-patrimonio-cultural-imaterial-do-rj/>. Acesso em: 11 jul. 2025.

interesse das crianças por formas tradicionais de sociabilidade, como o costume de cantar de casa em casa. Assim, afirma: *“As crianças quase não aprendem a cantar. É muito pouco, sabe? A gente vê que elas não têm muito interesse em sair de casa em casa cantando, como era feito antes.”*

A fala revela o desejo de ver a escola, promovendo a participação ativa dos estudantes em atividades culturais, como ocorria em experiências anteriores, em que grupos se apresentavam em outras localidades e davam visibilidade às expressões da comunidade.

Ao mencionar a alegria das crianças ao participarem das cantorias e atividades culturais, ver *“eles aplaudindo, participando, é importante demais.”* Sônia reforça a potência das práticas coletivas na formação identitária dos alunos e na valorização da memória social. Essas experiências possibilitam o fortalecimento do pertencimento comunitário e o envolvimento afetivo dos estudantes com o lugar onde vivem.

“Markin, esse sabe das coisas”

Entre as vozes que emergem da comunidade quilombola, destaca-se a de Marcus Santos, 27 anos, Assistente Técnico de Educação Básica, cargo efetivo e Professor de Ciências. É membro do colegiado escolar referente ao quadriênio 2024/2028. Jovem entusiasta e liderança em ascensão na comunidade, Marcus compartilha uma trajetória marcada pelo compromisso com os estudos, pelo envolvimento nas atividades escolares e pelo desejo de transformação social a partir da educação.

Estudou os primeiros anos na Escola Municipal de Riacho Novo, situada às margens do Riacho da Cruz, em uma localidade que, durante muito tempo, não era oficialmente reconhecida como parte da comunidade quilombola do Riacho da Cruz, devido às delimitações impostas pela certificação. Com o tempo, o reconhecimento foi conquistado, fortalecendo os vínculos identitários e territoriais. Do sexto ano em diante, estudou na Escola Estadual Monsenhor Florisval Montalvão, onde permaneceu até

concluir o ensino médio. Durante esse percurso, buscou destacar-se pelo desempenho estudantil, assumindo responsabilidades e participando ativamente da vida escolar. Foi coordenador da formatura de sua turma, organizando ações coletivas, mobilizando recursos e valorizando os servidores da escola em um gesto de reconhecimento e gratidão.

No terceiro ano do ensino médio, na formatura, eu fui coordenador de formatura, organizei toda a formatura da minha turma, e da outra turma que era o terceiro ano A, a minha turma era o terceiro ano B, onde nós conseguimos juntar o valor total de 8 mil reais, fazendo uma festa muito marcante na história da escola, e também conseguimos presentear, além da festa no geral muito boa. Conseguimos presentear alguns servidores da escola, principalmente os ASBs, a que fazia uma comida que era importante demais para a gente. (Marcus, entrevista, 2025).

Após a conclusão do ensino médio, ingressou na Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes), no curso de Educação Física, motivado por questões pessoais. Atualmente, faz o curso de Direito na Funorte, impulsionado por reflexões a respeito dos limites enfrentados no cotidiano da escola. Relata que, enquanto educador, muitas vezes sentia-se impossibilitado de promover mudanças reais, o que o levou a buscar no conhecimento jurídico uma forma de compreender melhor os processos que regem a educação pública e atuar de forma mais crítica e consciente.

Além de sua trajetória acadêmica, Marcus compartilha suas percepções sobre o seu processo de construção da identidade quilombola.

Bom, quando a gente fala de ser quilombola, por muitos anos era uma coisa muito metafórica...Não diria metafórica, mas muito trazida como algo ruim. E isso afetava diretamente na visão que as pessoas tinham de dentro da comunidade, inclusive a minha visão. Enquanto na adolescência, o termo quilombola dizia que a gente era escravo, então ninguém tinha esse reconhecimento. A partir do momento que a gente entende o que é ser quilombola, as nossas culturas, as nossas preparações, as nossas religiões, a forma como a gente lida com a vida, isso faz um grande divisor de águas, ou mar em separação: a perspectiva que a gente tinha antiga e uma perspectiva nova com relação a essas mudanças. Entender mesmo a cultura, as comidas, as ideias, os sentimentos, o pertencimento [...] ser parte de algo grande, algo importante. E, além disso,

reconhecer os grandes problemas que esses grupos enfrentam, e ter essa ideia de que é importante, sim, ter essa cultura, essas reservas históricas, para poder apresentar para as pessoas no futuro. E, além disso, lutar pelos direitos daqueles que não têm o mínimo de instrução para que possam lutar pelos seus próprios direitos. (Marcus, entrevista, 2025).

O relato de Marcus traz uma verdade que ainda é muito presente na sociedade: o desconhecimento e o preconceito em relação à identidade quilombola. Sua fala mostra como, por muito tempo, o termo quilombola foi associado a algo negativo, o que afetava diretamente o reconhecimento e o pertencimento dos próprios membros da comunidade. A mudança ocorre quando há compreensão sobre o que significa ser quilombola, a valorização das culturas, tradições e modos de vida.

Além de narrar sua trajetória, Marcus apresenta ponderações que denunciam práticas enraizadas na estrutura escolar da Elicafe. Chama atenção para o que ele identifica como uma “*hereditariedade hierárquica*”⁶⁴ na gestão da escola, referindo-se à permanência de uma mesma família à frente da direção por vários anos.

A minha percepção é que a escola, principalmente quando a gente fala da Lindolfo Castro Ferreira, apresenta uma hereditariedade hierárquica, quando a mesma família, por anos e anos, sempre coordena aquela escola. Nesse sentido, acho que falta uma participação maior da comunidade, no sentido de tentar colocar uma nova pessoa, que traga novas ideias, novas perspectivas, um novo olhar para aquela escola. Não que hoje a gestão não seja adequada, mas acredito que as escolas são um espelho do gestor e da equipe gerencial. E aí, mesmo sendo uma pessoa da própria comunidade, pela questão da hereditariedade em relação a esse cargo, a escola acaba se parecendo, de fato, com aquele que a gerencia. Por isso, acredito que são necessárias novas perspectivas e novas ideias (Marcus, entrevista, 2025).

⁶⁴ O termo foi empregado pelo entrevistado, mas não foi possível identificar a fonte de referência utilizada. Embora “hereditariedade” seja originalmente um conceito da biologia, no contexto da entrevista, a expressão “hereditariedade hierárquica” foi utilizada com um sentido sociológico ou cultural, referindo-se à transmissão intergeracional de características como status social, poder ou prestígio, que contribuem para a manutenção de hierarquias sociais. Trata-se, portanto, de uma aplicação não biológica do termo.

Na sua visão, essa continuidade acaba limitando a participação comunitária e inibindo o surgimento de novas ideias, novas lideranças e outras formas de olhar para os desafios escolares. Aponta que, embora a gestão atual seja formada por pessoas da própria comunidade, a forma como o poder se organiza e se mantém pode comprometer os princípios de uma gestão democrática.

Marcus defende então a necessidade de um olhar mais aberto, sensível e acolhedor, especialmente no contexto da escola quilombola e enfatiza que “*a escola hoje enxerga o mundo de uma forma unilateral.*” Apontando que, muitas vezes, a instituição adota uma visão limitada, centrada em uma única perspectiva ou modelo de conhecimento.

Eu acho que a perspectiva da escola quilombola é ter um olhar mais amplo, mais completo, mais aceitável, mais acolhedor, no sentido de conhecer as culturas e adentrar dentro delas e reconhecer que são importantes cada um na sua esfera (Marcus, entrevista, 2025).

Marcus observa como um dos diferenciais da Elicafe, em relação a outras escolas da região, a presença de servidores que são oriundos da própria comunidade.

Por conta da questão dos alunos, pela questão das nossas peculiaridades, por ser uma comunidade quilombola, por ser uma escola quilombola, por ter no seu quadro a grande quantidade de servidores que é do próprio quilombo, então faz essa diferença na vida do aluno e também na vida dos servidores mesmo. Eu costumo falar com os demais colegas que não é diminuindo as demais escolas que têm servidores de outra localidade que não são da escola, mas a gente, na Lindolfo Carlos, nós temos esse acolhimento para com o aluno, porque a gente conhece a realidade dele (Marcus, entrevista, 2025).

Vale mencionar que, na oportunidade, ele revelou tensões presentes no contexto da gestão escolar em comunidades quilombolas, especialmente quando os diretores não pertencem ao território e à cultura local. Marcus, apontou que essas práticas revelam um cenário de perseguição, assédio e desvalorização de profissionais oriundos das próprias comunidades.

Venho observando isso já há algum tempo, que alguns diretores, principalmente aqueles que não são das escolas quilombolas e não pertencem às comunidades, tendem a perseguir certos candidatos (aqueles que pleiteiam as vagas nas escolas). Perseguir mesmo: cobrar o que não devem, dificultar horários, atrapalhar a rotina, pressionar, cometer assédio mesmo (Marcus, entrevista, 2025).

Marcus interpreta essas condutas como expressões de autoritarismo institucional que contrariam os princípios de respeito à diversidade e à autonomia das escolas quilombolas. Compartilhou um episódio vivenciado em uma reunião com os inspetores responsáveis pela temática na SRE.

Nessa reunião, estavam presentes a inspetora responsável aqui em Januária e a coordenadora dos inspetores. Mencionei essa questão dos diretores, e ela me respondeu dizendo que não tinha conhecimento disso e que, segundo ela, esse tipo de coisa não acontecia na SRE de Januária. Mas eu disse justamente o contrário: que isso acontece sim, e várias vezes inclusive comigo, em uma situação à qual fui submetido. Falei com clareza. O Rui, que é o coordenador da Educação Escolar Quilombola, me deu a palavra, disse que eu precisava ter voz naquela reunião. Foi quando mencionei tudo o que vinha acontecendo: citei as escolas cujos diretores não pertencem à comunidade e que acabam perseguindo pessoas das quais não gostam ou com quem não têm vínculo, principalmente quando essas pessoas são da própria comunidade. A conversa foi importante, porque estávamos discutindo uma declaração, não era uma resolução, que visa beneficiar as pessoas dentro das comunidades quilombolas. O problema é que, muitas vezes, quem ocupa essas vagas acaba sendo submetido a um processo muito doloroso de perseguição. E isso impede que a pessoa consiga, de fato, desenvolver seu trabalho, entregar tudo o que pode em termos de conteúdo e conhecimento (Marcus, entrevista, 2025).

A negativa inicial por parte de representantes da SRE de Januária quanto à existência desses conflitos reforça, segundo Marcus, um silenciamento institucional em torno de práticas discriminatórias que seguem invisibilizadas nos espaços formais de supervisão.

A análise de Marcus também permite refletir sobre os efeitos da não pertença dos gestores escolares ao território onde atuam. Para ele, a ausência de vínculos com a comunidade pode gerar distanciamento e práticas de exclusão que comprometem tanto

o bem-estar dos profissionais quanto a qualidade das ações pedagógicas. Quando a gestão é conduzida sem sensibilidade ao contexto local, os sujeitos que deveriam ser fortalecidos são, ao contrário, enfraquecidos, o que compromete a construção de práticas educativas alinhadas à cultura e à identidade quilombola.

Ao ser questionado sobre o papel da juventude nos processos de mudança social, especialmente no espaço escolar, ele destaca que os jovens, por não estarem presos a estruturas familiares marcadas pela falta de perspectiva, carregam consigo um potencial renovador.

No que diz respeito a essa juventude, essas transformações, eu acho que sim, de fato, os jovens têm algo a mais a trazer para a escola por não ter vivenciado essa estrutura familiar meio que sem perspectiva, então hoje os pais estão tendo uma formação maior, eles têm uma participação social um pouco maior, então esses filhos eles acabam vivenciando mais da vida do que os próprios pais vivenciaram, por ter tido pais que talvez não tinha essa ideia de que eles precisavam melhorar, então essa transformação social ela vem da gente, enquanto professor, digo sobre mim, porque não tive todas as oportunidades, mas as oportunidades que tive foram relacionadas ao estudo e fez com que eu conseguisse as oportunidades que tenho hoje dentro da escola na Lindolfo Carlos e também dentro da sociedade. Então eu acho que a transformação ela vem sim, ela pode sim vir da juventude, ela pode vir em si das perspectivas que a gente não impõe, mas cria como reflexão na cabeça dos nossos jovens. (Marcus, entrevista, 2025).

Menciona que, atualmente, os pais possuem maior formação e participação social, o que proporciona aos filhos vivências ampliadas em comparação às gerações anteriores. Nesse contexto, a juventude aparece como portadora de “*algo a mais*” justamente por ter acesso a experiências e referências que antes eram negadas.

Marcus faz uma conexão entre sua trajetória pessoal e o papel transformador da educação. Ao reconhecer que suas oportunidades vieram do estudo, reforça a importância da escola como espaço de acesso e mobilidade social. Sua fala atribui ao professor um papel fundamental no processo de transformação: “*Não o de impor verdades, mas o de provocar reflexões que possam despertar a consciência crítica dos*

Jovens". Assim, a juventude é vista, portanto, como sujeito ativo de mudança, capaz de romper com heranças limitantes e propor novos caminhos dentro e fora da escola.

As falas de Neusa, Sônia e Marcus revelam a complexidade e a riqueza das vozes que compõem a gestão escolar da Elicafe. Cada uma, a seu modo, expressa percepções, memórias e expectativas que ajudam a compreender como a comunidade se relaciona com a escola. Ao reunir essas vozes, compreendo que a gestão escolar ganha densidade quando se abre ao diálogo com os diferentes sujeitos que formam a comunidade escolar, respeitando suas trajetórias, seus saberes e suas formas de participação.

3.4 Os desafios da participação comunitária na gestão escolar

Um exemplo que ilustra os desafios da efetiva participação da comunidade escolar nas decisões pedagógicas é o processo de construção do Projeto Político Pedagógico (PPP). Segundo um dos entrevistados, o documento não foi elaborado de forma coletiva, mas sim apresentado já pronto para votação, sem discussões prévias com os segmentos da comunidade escolar. Essa prática revela, pois, um distanciamento entre o discurso da gestão democrática e a sua aplicação no cotidiano da escola.

Cabe destacar que o PPP é um instrumento central na organização da proposta educativa da escola, e no caso de uma escola quilombola, sua importância é ainda maior. Trata-se de um documento que deve refletir as especificidades culturais, históricas e identitárias da comunidade em que a escola está inserida, orientando suas práticas pedagógicas com base em uma concepção de educação contextualizada, plural e antirracista.

Ao analisar o PPP da escola referente ao ano de 2024, foi possível identificar a ausência de informações essenciais sobre o histórico da escola, suas práticas específicas e o modelo de educação que ela pretende desenvolver. Embora o documento registre que a escola oferta a educação escolar quilombola, não explicita as ações, projetos e estratégias que evidenciam os saberes, valores e modos de vida da

comunidade. Essa omissão cria uma incongruência entre o que está formalmente registrado no documento e o que, de fato, é praticado no cotidiano escolar.

Na prática, observo que a escola se empenha em valorizar a história, a cultura e os conhecimentos da comunidade quilombola com os estudantes, por meio de eventos, atividades pedagógicas e ações culturais.

No entanto, essas iniciativas não estão sistematizadas nem reconhecidas no documento oficial, o que enfraquece a identidade da instituição como espaço de resistência e de afirmação étnico-racial. Essa desarticulação entre o PPP e a prática escolar reforça a necessidade de que esse documento seja elaborado com ampla participação da comunidade, para que represente, de fato, um projeto coletivo e coerente com a realidade e os princípios da educação quilombola.

Sendo assim, 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).

Outro desafio apontando é sobre as interferências externas no cotidiano da escola pública que revela uma crítica contundente à centralização das decisões educacionais. Luck (2019) aponta que portarias, resoluções, normas e campanhas impostas “de cima para baixo” desconsideram o contexto escolar, o que enfraquece a autonomia da escola, desarticula a prática pedagógica e desmotiva seus profissionais. A ausência de diálogo entre os setores do sistema de ensino e a escola, assim como a fragmentação das decisões, evidencia um modelo burocrático, verticalizado e insensível às especificidades locais.

Essa lógica torna-se ainda mais contraditória quando aplicada à educação quilombola, cuja diretriz central é justamente a valorização da identidade, do território, dos saberes tradicionais e da participação da comunidade na construção do projeto educativo. A proposta da educação escolar quilombola, prevista nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica (Resolução CNE/CEB nº 8/2012), defende uma gestão democrática e o protagonismo da

comunidade no processo educativo, ou seja, o que se espera é um processo construído com e a partir da comunidade, respeitando sua cultura, suas práticas e sua organização social.

No entanto, quando essa escola quilombola se vê submetida a imposições externas que não consideram seu contexto como calendários padronizados, projetos desvinculados da realidade local ou avaliações que ignoram os modos próprios de ensinar e aprender ocorre o que Lück (2019) descreve como a desmobilização dos profissionais e o esvaziamento do sentido pedagógico. Essa crítica confirma-se na fala de Neusa, que expressa sua insatisfação com o aumento das exigências externas.

Segundo ela, *“nos últimos anos, está ficando impossível desenvolver um trabalho centrado na escola”* devido à cobrança exacerbada por parte da Secretaria, com a realização de constantes reuniões de alinhamento e o preenchimento de inúmeras planilhas. Essas exigências tomam o tempo e o foco que deveriam estar voltados à escuta da comunidade, ao planejamento coletivo e à construção de práticas educativas enraizadas na realidade quilombola.

A insatisfação expressa por alguns profissionais também se estende ao corpo docente como um todo, que tem enfrentado crescentes dificuldades para ministrar aulas nos últimos anos. Em 2024, as demandas da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais tornaram-se ainda mais intensas, exigindo dos professores não apenas a execução das orientações impostas, mas também a comprovação de sua realização por meio de registros fotográficos, relatórios e outras evidências documentais.

Relatos indicam ainda que práticas pedagógicas, como as intervenções, deixaram de ser planejadas com base nas necessidades concretas dos estudantes para seguir modelos padronizados e vinculados a temas previamente definidos pela secretaria, muitas vezes distantes da realidade local.

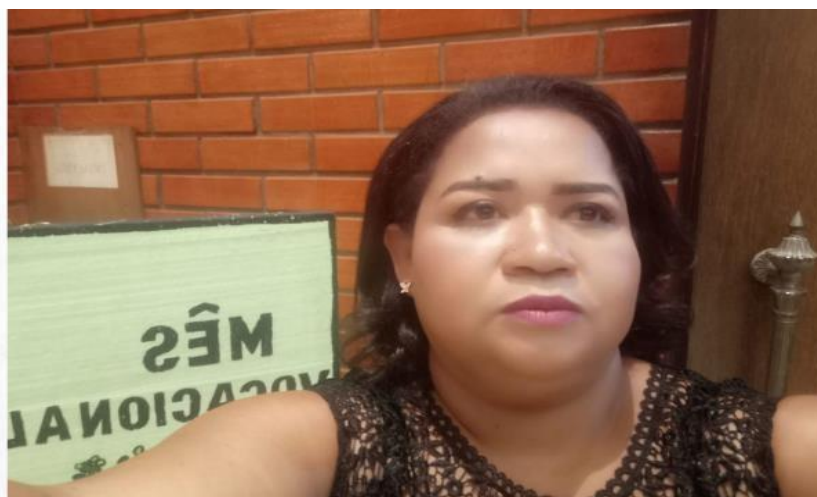
Além disso, há o uso frequente de instrumentos avaliativos padronizados, como o Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (Simave), o Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (Proeb) e o Programa de Avaliação da Alfabetização (Proalfa), que oferecem uma visão comparativa do desempenho dos alunos com base em padrões estaduais e nacionais.

Essa lógica reforça a pressão sobre as escolas para o cumprimento de um currículo prescrito, o que tende a dificultar a construção de práticas pedagógicas mais contextualizadas e sensíveis às especificidades étnico-culturais da comunidade, conforme orientam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (Brasil, 2012).

Vozes da Comunidade

Neusa

Participa. Constrói. Compartilha saber.
É ponte entre o ontem e o porvir.
Com Neusa, a gestão tem rosto.
tem território. tem jeito de resistir.



Soninha

É canto. E quando ela canta é de coração.
Soninha é reza. é roda de dança.
é cultura viva em gesto e batuque
Na escola. quer ver esse saber
ganhar espaço. respeito e valor.
Quer que a Folia de Reis entre na sala
como entra nas casas: Com fervor.

Marcus

É caminho. É travessia.
entre o ontem e o que ainda virá.
É juventude com raiz profunda.
Marcus é a voz que se forma.
é o futuro com memória.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação Escolar Quilombola no Brasil tem avançado significativamente desde a Constituição Federal de 1988, que reconheceu os direitos culturais e territoriais dos povos e comunidades tradicionais. Esse avanço consolidou-se com a promulgação da Lei nº 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira na Educação Básica, promovendo a valorização da identidade negra e o combate ao racismo. A Lei nº 12.288/2010, que institui o Estatuto da Igualdade Racial, reforça esse direito ao prever uma educação específica e diferenciada para as comunidades quilombolas. Além disso, a Resolução CNE/CEB nº 8/2012, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, orienta a organização pedagógica das escolas quilombolas com base na valorização de suas identidades culturais, históricas e sociais.

Em Minas Gerais, esse processo ganha força com a criação de resoluções e diretrizes estaduais que asseguram direitos e promovem a valorização das identidades negras e quilombolas nos espaços escolares. A prioridade dada aos profissionais quilombolas nos processos de designação e eleição em escolas localizadas em comunidades remanescentes de quilombos representa uma conquista importante, ainda que desafiadora para muitas instituições. A Resolução SEE nº 3.658, de 24 de novembro de 2017, a Resolução SEE nº 3.689, de 30 de janeiro de 2018, a Portaria SEE nº 50, de 12 de janeiro de 2022, e a Lei nº 4.102/2022, aprovada pela Assembleia Legislativa em abril de 2025, representam um esforço de consolidação e aprofundamento dessas diretrizes.

No município de Januária, no norte de Minas Gerais, a efetivação da educação quilombola caminha de forma gradual, com avanços visíveis em algumas escolas. Nesse contexto, a Elicafe, destaca-se como uma experiência educativa transformadora, tanto por sua atuação no cotidiano escolar quanto pelos efeitos que tem promovido na vida dos alunos e da comunidade.

Um dos aspectos mais significativos da escola é o fato de ser composta majoritariamente por servidores oriundos da própria comunidade, o que contribui diretamente para o fortalecimento do vínculo entre escola e território.

Contudo, essa realidade ainda é um desafio para muitas escolas quilombolas, que enfrentam dificuldades na fixação de profissionais comprometidos com a realidade local. Por outro lado, na Elicafe, a proximidade entre educadores e comunidade reflete-se na escuta atenta, na sensibilidade para com as demandas locais e na construção de práticas pedagógicas enraizadas na realidade vivida.

Ainda que a escola vivencie, na prática, o que é ser quilombola, essa identidade ainda não está plenamente refletida nos instrumentos formais da instituição, como o Projeto Político-Pedagógico. A ausência dessa formalização representa um desafio, uma vez que o PPP deveria expressar, com clareza, os valores, os saberes e os modos de vida que estruturam o cotidiano da escola.

Do mesmo modo, a participação comunitária nos espaços formais, como os colegiados e assembleias escolares, permanece como um gargalo a ser enfrentado. É necessário fortalecer, portanto, esses espaços para que a participação da comunidade não se limite às atividades propostas, mas se estenda também à tomada de decisões e à definição dos rumos da escola.

Apesar dos desafios, é fundamental reconhecer o envolvimento ativo da comunidade com a escola, especialmente nas ações educativas e culturais. A presença constante das famílias em eventos, projetos e atividades escolares revela esse compromisso coletivo.

A reflexão que faço, a partir da experiência com a Elicafe, evidencia que é a participação que articula e fortalece a relação entre escola e comunidade. Quando a presença das famílias se integra ao cotidiano escolar, saberes e experiências passam a ser valorizados. Ao se abrir espaço para a participação efetiva das famílias e das lideranças comunitárias nos processos decisórios, criam-se condições favoráveis ao fortalecimento dos vínculos entre escola e comunidade. Nessa perspectiva, compreendo que, quando quem compartilha também participa, é possível romper as barreiras entre quem ensina e quem administra, entre quem sabe e quem decide.

As falas e experiências dos sujeitos entrevistados revelaram dimensões significativas da relação entre escola e comunidade, permitindo identificar aprendizados fundamentais para a consolidação de uma gestão escolar democrática.

Desse modo, um dos principais aprendizados foi à potência da gestão compartilhada, especialmente quando esta é construída com base na escuta, no diálogo e na corresponsabilidade entre escola e comunidade.

Acredito que a gestão escolar pode se tornar verdadeiramente coletiva quando é feita por sujeitos que não apenas contribuem com conhecimentos e experiências, mas também tomam parte ativa nas decisões e nas construções pedagógicas. Em contextos quilombolas, isso é visível quando os mestres da cultura local participam das reuniões escolares, quando as famílias opinam sobre o projeto pedagógico, quando os jovens quilombolas compartilham seus anseios e propõem ações. A escola torna-se, pois, território vivo de saberes, não como um espaço separado da comunidade, mas como uma extensão dela.

A gestão participativa, nesse contexto, emerge da escuta dessas vozes e se constrói junto a elas. O desafio é superar um modelo centrado na figura do gestor, dando lugar a uma prática coletiva de tomada de decisões, na qual os sujeitos deixam de ser meros convidados ocasionais para se tornarem coautores do projeto educativo. A escola deixa de ser um espaço de mera instrução e transforma-se em um lugar de encontro, de pertencimento e de autonomia coletiva. Nesse sentido, a gestão passa a refletir o modo de vida da comunidade, um modo que valoriza o fazer conjunto.

Outro aspecto importante diz respeito ao protagonismo das mulheres quilombolas na relação entre escola e comunidade. A centralidade das mulheres nas ações de articulação, mobilização e manutenção do vínculo entre os sujeitos escolares e a comunidade demonstrou a importância do reconhecimento dos seus saberes e práticas como fundamentais para estruturação da escola. Sendo assim, a atuação de mulheres como Neusa e Sônia transcende o espaço escolar. Ao assumirem funções de liderança, organização de eventos e apoio cotidiano à escola, essas mulheres reafirmam o protagonismo feminino nas dinâmicas comunitárias e educativas. É importante observar que a história de Neusa e Soninha são exemplos da importância da educação, pois foram

alunas na escola e hoje são professoras na mesma instituição. São, portanto, exemplos que trazem esperança e que mostram a possibilidade de mudança da vida através da educação.

Destaco também a importância da participação dos jovens quilombolas, que estão sendo incentivados a ocupar espaços de protagonismo, a expressar suas ideias e a atuar como sujeitos ativos na construção de uma escola mais democrática e representativa. A atuação de Marcus expressa, por exemplo, essa nova geração de quilombolas que está tendo a escola como uma das principais aliadas aos incentivadores e tem contribuído para potencializar os jovens, preparando-os para se tornarem futuras lideranças em suas comunidades, capazes de reivindicar direitos e propor mudanças com base em sua história, identidade e pertencimento.

Entretanto, permanece o desafio de manter o sentimento de pertencimento ativo entre as novas gerações, especialmente diante de práticas escolares que, por vezes, ainda se distanciam dos saberes e valores da comunidade devido a padronização dos conteúdos escolares estabelecidos pela SEE de Minas Geras.

Vale ressaltar que a Elicafe ainda está em processo de construção como escola quilombola. No entanto, os efeitos já percebidos em sua trajetória demonstram que essa construção tem gerado mudanças na vida dos estudantes, das famílias e da própria comunidade. A escola, mais do que um espaço de ensino, tem-se consolidado como um território de resistência, afirmação cultural e transformação social.

Nesse contexto, o reconhecimento como escola quilombola tornou a participação comunitária mais potente e ampliou os espaços de fala e escuta, valorizando, assim, as vozes da comunidade e reafirmando seu protagonismo no cotidiano escolar.

REFERÊNCIAS

ACYPRESTE, Izadora Pereira. *Os pés da memória: uma etnografia sobre as plantas, o gado e o tempo na beira do rio São Francisco*. 2021. 333 f. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2021.

ACYPRESTE, Izadora Pereira. *Se Movendo Por Território: os caminhos traçados pela comunidade de Sangradouro Grande para a garantia do território*. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2015.

ALMEIDA, Alfredo Wagner. Terras de Preto, Terras de Santo, Terras de Índio – Uso Comum e Conflito. In: ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de (org.). *Terras de quilombo, terras indígenas, “babuçuais livres”, “castanhais do povo”, faxinais e fundos de pasto: terras tradicionalmente ocupadas*. 2. ed. Manaus: PPGSCA – UFAM, 2008. p. 133-162.

ALMEIDA, Alfredo Wagner. *Quilombolas e novas etnias*. Manaus: UEA Edições, 2011.

ANJOS, Beatriz. *Quilombos: resistência, memória e territorialidade*. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

ARRUTI, J. M. Políticas públicas para quilombos: terra, saúde e educação. In: M. Paula & R. Heringer (Orgs.). *Caminhos convergentes: Estado e sociedade na superação das desigualdades raciais no Brasil*. Rio de Janeiro, RJ: Fundação Henrich Boll, 2006. p. 75-110.

ARRUTI, J. M. A emergência dos "remanescentes": notas para o diálogo entre indígenas e quilombolas. *Mana*, 3 (2), p. 7-38, 1997. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/334177106_Attitudes_Toward_Open_Science_and_Public_Data_Sharing_A_Survey_Among_Members_of_the_German_Psychological_Society.

BISPO, Antônio (Nêgo Bispo). *Colonização, Quilombos: modos e significações*. Brasília: Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia de Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa (INCTI)/UnB, 2015.

BONIN, Iara Tatiana. Currículo e Educação Escolar Quilombola. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 11., 2013, Curitiba. *Anais*. Curitiba: PUC-PR, 2013. Disponível em: bruc.com.br. Acesso em: 1 jul. 2026.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é educação popular*. 6. ed. São Paulo: Brasiliense, 1995. (Coleção Primeiros Passos)

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é educação?*. São Paulo: Brasiliense, 1981.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *Reflexões Sobre Como fazer Trabalho de Campo*. Revista Sociedade e Cultura, v. 10, n. 1, 2007.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *Cavalcadas de Pirenópolis: um estudo sobre representações de cristãos e mouros em Goiás*. Goiânia: Oriente, 1974. 208 p.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Censo da educação básica 2020: resumo técnico*. Brasília: Inep, 2023.

BRASIL. Lei nº 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. Seção 1, p. 27833.

BRASIL. Ministério da Educação. Declaração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. Brasília: MEC, 2012. Disponível em: http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/diretrizes_curric_educ_quilombola.pdf. Acesso em: 21 abr. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Quilombola. Brasília: MEC, 2012.

BRASIL. SR/PR. Secretaria de Relações Institucionais da Presidência da República. (2011). Participação Social. Brasília: SR/PR. In: BRASIL. Constituição (1988). Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Dispõe sobre o ensino da história e cultura afro-brasileira. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 10 jan. 2003.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir no currículo oficial da educação básica a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 11 mar. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 16 jul. 2025.

BRASIL. Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010. Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nos 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF: Presidente da República, [2010]. Disponível em: planalto.gov.br. Acesso em: 1 jul. 2025.

BOSI, Ecléa. *Memória e sociedade: lembranças de velhos*. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

COMERFORD, John Cunha. *Como uma família: sociabilidade, territórios de parentesco e sindicalismo rural*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2003.

COSTA FILHO, Aderval. *Quilombos e povos tradicionais*. 2010. Disponível em https://conflitosambientaismg.lcc.ufmg.br/wpcontent/uploads/2014/04/TAMCCOSTA_FILHO_Aderval_Quilombos_e_Povos_Tradicionais.pdf. Acesso em: 16 de mar. de 2025.

COSTA, João Batista de Almeida. Norte de Minas: *Cultura catrumana, suas gentes, razão liminar*. Montes Claros: Editora Unimontes, 2021. 480 p.

COSTA, João Batista de Almeida. Cultura Sertaneja: a conjugação de lógicas diferenciadas. In: SANTOS, Gilmar Ribeiro dos. *Trabalho, cultura e sociedade no Norte – Nordeste de Minas Gerais: considerações a partir das Ciências Sociais*. Montes Claros: Best Comunicações e Marketing, 1997.

CUNHA, Andréia Martins da. *A educação escolar quilombola na comunidade de Pinhões – Santa Luzia (Minas Gerais): o entrecruzamento território, políticas públicas e docência*. 2022. 231 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2022.

DECRETO nº 6040, 07 de fevereiro de 2007. Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 30 set. 2022.

DECRETO nº 6425, de 04 de abril de 2008. Dispõe sobre o censo anual de educação. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/decreto/d6425.htm. Acesso em: 30 set. 2022.

DURKHEIM, Émile. *As Regras do Método Sociológico*. São Paulo, Martins Fontes, 1996.

DURKHEIM, Émile. *As formas elementares da vida religiosa: o sistema totêmico na Austrália*. Tradução de Paulo Neves. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

ESCOLA ESTADUAL MONSENHOR FLORISVAL MONALVÃO. *Projeto Político Pedagógico – PPP*. Januária, MG, 2024. (Documento interno).

ESCOLA ESTADUAL LINDOLFO CARLOS FERREIRA. *Projeto Político Pedagógico – PPP*. Januária, MG, 2024. (Documento interno).

FUNDAÇÃO CULTURAL PALMARES (FCP). *Quadro geral de comunidades remanescentes de quilombos*. Brasília, DF, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/palmares/pt-br>.

GADOTTI, Moacir. *Gestão democrática com participação popular: planejamento e organização da educação nacional*. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2013, v. 6. (Série cadernos de formação).

GEERTZ, Clifford. *A Interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LCT, 1989

GOMES, Nilma Lino. *Movimento negro e educação*: ressignificando e politizando a raça: educação e sociedade. Campinas, v. 33, n.120, p. 727–744, jul.–set. 2012. p. 22.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

IBGE. O IBGE. 2022 Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/acesso-informacao/institucional/oibge.htm>. Acesso em: 17 de maio de 2025.

JANUÁRIA. Lei municipal nº 186, de de 30 de abril de 1954. Disponível em: <https://www.januaria.mg.leg.br/leis/leis-ordinarias>.

JANUÁRIA. Lei complementar nº 098, de 28 de abril de 2016. Disponível em: <http://www.januaria.mg.gov.br>. Acesso em: 20 jun. 2025.

LEITE, Ilka Boaventura. O projeto político quilombola: desafios, conquistas e impasses atuais. *Revista Estudos Feministas*, 16 (3), p. 965-977, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rdp/a/ccVJTdKcSWtVxdpmVPjkwZx/?lang=en>. (no texto aparece 2015)

LIMA, Maria Alice Dias da Silva; ALMEIDA, Maria Cecília Puntel de; LIMA, Cristiane Cauduro. A utilização da observação participante e da entrevista semiestruturada na pesquisa em enfermagem. *Revista Gaúcha de Enfermagem*, Porto Alegre, v. 20, n. esp., p. 130-142, 1999. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/23461>. Acesso em: 1 jul. 2026.

LITTLE, Paul. Territórios sociais e povos tradicionais no Brasil: por uma antropologia da territorialidade. In: SIMPÓSIO NATUREZA E SOCIEDADE: DESAFIOS EPISTEMOLÓGICOS E METODOLÓGICO PARA A ANTROPOLOGIA. XXIII, 2002, Gramado, RS. *Anais [...]*. Gramado, RS: Reunião Brasileira de Antropologia, 2002.

LÜCK, H. *A gestão participativa na escola*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2019. (Coleção Questões de Educação).

MALINOWSKI, Bronislaw. *Argonautas do Pacífico Ocidental*: um relato do empreendimento e da aventura dos nativos nos arquipélagos da Nova Guiné melanésia. (1922). São Paulo: Abril Cultural, 1922.

MARANHÃO. [Província]. Lei nº 236, de 20 de agosto de 1847. Sancionada pelo Presidente da Província Joaquim Franco de Sá. Assembléia Provincial do Maranhão, São Luís, 1847.

MATTOS, Regiane Augusto de. *História e cultura afro-brasileira*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2007.

MATA-MACHADO, Bernardo Novais. *História do sertão noroeste de Minas Gerais*. Belo Horizonte: Imprensa oficial, 1991.

MINAS GERAIS. Lei nº 1.039, de 12 de dezembro de 1953. Estabelece a divisão administrativa e judiciária do estado. Disponível em: <https://www.almg.gov.br/legislacao-mineira/LEI/1039/1953/>. Acesso em: 16 jul. 2025.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Resolução SEE nº 2.796, de 2 de outubro de 2015. Regulamenta normas referentes ao ensino nas escolas estaduais de Minas Gerais. *Diário Oficial do Estado de Minas Gerais*. Belo Horizonte, 2 out. 2015. Disponível em: <https://www.jornalminasgerais.mg.gov.br>>. Acesso em: 16 jul. 2025.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Portaria SEE nº 50, de 12 de janeiro de 2022. Estabelece normas para o reconhecimento de escolas estaduais que atendem ou estão localizadas em territórios remanescentes de quilombo. *Diário Oficial do Estado de Minas Gerais*. Belo Horizonte, 2022.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Resolução nº 3.658, de 24 de novembro de 2017. Institui as diretrizes para a organização da Educação Escolar Quilombola no Estado de Minas Gerais. *Diário Oficial do Estado de Minas Gerais*. Belo Horizonte: SEE, 2017. Disponível em: <http://www2.educacao.mg.gov.br/>. Acesso em: 16 jul. 2025.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Resolução SEE nº 3.689, de 30 de janeiro de 2018. Cria a Comissão Permanente da Educação Escolar Quilombola no Estado de Minas Gerais. *Diário Oficial do Estado de Minas Gerais*. Belo Horizonte, 30 jan. 2018.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. *Currículo Referência de Minas Gerais: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio*. Belo Horizonte: SEE/MG; UNDIME-MG, 2018. Disponível em: <https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/20181012%20-%20Curr%C3%ADculo%20Refer%C3%Aancia%20de%20Minas%20Gerais%20vFinal.pdf>. Acesso em: 16 jul. 2025.

MINAS GERAIS. Assembleia Legislativa do Estado de Minas Gerais. Projeto de Lei nº 4.102, de 20 de dezembro de 2022. Dispõe sobre educação escolar quilombola no Estado de Minas Gerais. In: MINAS GERAIS. *Assembleia Legislativa do Estado de Minas Gerais*, 2022. Texto disponível na íntegra no sítio da ALMG. Situação atual: transformado na Lei nº 25.283/2025. Disponível em: <https://www.almg.gov.br/projetos-de-lei/PL/4102/2022>. Acesso em: 16 jul. 2025.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Resolução SEE nº 5.065, de 18 de setembro de 2024. Dispõe sobre a Assembleia Escolar e sobre a estrutura, o funcionamento e o processo de eleição dos membros do Colegiado Escolar na rede estadual de ensino de Minas Gerais. *Diário Oficial do Estado de Minas Gerais*, Belo Horizonte, p. 19-20, 19 set. 2024. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br>. Acesso em: 2 set. 2026.

MINAS GERAIS. Assembleia Legislativa. Audiência pública sobre educação escolar quilombola – Comissão de Educação, Ciência e Tecnologia. Belo Horizonte: ALMG, 20 jun. 2024. Vídeo (1h56min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=eS4ykmj3E1I>. Acesso em: 16 jul. 2025.

MIRANDA, Shirley Aparecida de. Educação escolar quilombola em Minas Gerais: entre ausências e emergências. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro: ANPED, v. 17, n. 50, p. 369-384, maio-ago. 2012.

MOURA, Clóvis. *Dialética da radicalização burguesa no Brasil*. 2. ed. São Paulo: Anita Garibaldi, 2021.

MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma. *O negro refeito: autores, identidades e representações*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2004.

OLIVEIRA, João Pacheco de (Org.). *A presença indígena no Nordeste: processos de territorialização, modos de reconhecimento e regimes de memória*. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2011

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO (OIT). *Convenção nº 169 sobre Povos Indígenas e Tribais em Países Independentes*. Genebra, 1989. Disponível em: <https://www.ilo.org/pt-pt/regions-and-countries/americas/brasil/conheca-oit>. Acesso em: 23 jul. 2024.

PARO, Vitor Henrique. *Gestão democrática da escola pública*. 4. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2016.

PAULA, Andréa Maria Narciso Rocha de. *Travessias: movimentos migratórios em comunidades rurais no Sertão do Norte de Minas Gerais*. 2009. 350f. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, 2009.

PAULA, Andréa Narciso Rocha de; BRANDÃO, Carlos Rodrigues; CLEPS JUNIOR, João. Pesquisa de campo e em campo, os saberes das histórias de vida em comunidades rurais no sertão de Minas Gerais/Brasil. In: CONGRESSO LATINO AMERICANO DE SOCIOLOGIA RURAL: ASSOCIACION LATINO-AMERICANA DE SOCIOLOGIA RURAL. VII, 2006, Quito. *Anais*. Quito: Equador, 2006.

PEIRANO, Mariza. *Rituais ontem e hoje*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2003.

PEREIRA, Antonio Emilio. *Memorial Januária: terras, rios e gente*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2004.

PEREIRA, Antônio Emílio. *Memorial Januária: terra, rios e gente*. São Paulo: Maza, 2010.

RIBEIRO, Joaquim. *Folclore de Januária*. Rio de Janeiro: Mec/Campanha de defesa do folclore brasileiro, 2001.

RIBEIRO, Eduardo Magalhães (Org.). *Histórias dos gerais*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010

SANTOS, Milton. *A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção*. São Paulo: EDUSP, 2002.

SANTOS, Milton; BECKER, Bertha K. O dinheiro e o território. SANTOS, Milton; BECKER, Bertha K. (Org.). In: *Território, territórios: ensaios sobre o ordenamento territorial*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A; Programa de Pós-Graduação em Geografia da UFF, 2006. p. 54.

SILVA, Givânia Maria da. *Educação como processo de luta política: a experiência de “educação diferenciada” do território quilombola de Conceição das Crioulas*. 2012. 199 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

SILVA, Johnisson Xavier. *Os calunzeiros: quilombos e as construções da liberdade no sertão do São Francisco*. 2021. Tese (Doutorado em História) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2021. Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.te.2021.5507>. Acesso em: 15 jul. 2024.

SOUZA, Gilmaria Silva. *Processos de Gestão do Quilombo Ribeirinho do Alegre – Januária MG*. Dissertação (Programa de Pós-Graduação de Conhecimento e Inclusão Social. Universidade Estadual de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2017.

APÊNDICE

ROTEIRO DE ENTREVISTA – Vozes da Comunidade: Jovem Quilombola, Educador e Estudante

1. Raízes e Trajetória Pessoal

- Como foi sua infância na comunidade e sua trajetória escolar? Que lembranças tem desse percurso?

2. Escolha Profissional e Conciliação de Papéis

- O que te motivou a cursar Direito e como você concilia os estudos com o trabalho na escola?

3. Identidade Quilombola e Vivência Escolar

- O que significa ser quilombola para você e como essa identidade aparece (ou é invisibilizada) na escola e no cotidiano?

4. Atuação na Escola e Desafios Profissionais

- Como é sua experiência trabalhando na escola? Quais desafios enfrenta por também ser membro da comunidade?

5. Participação Comunitária e Valorização Cultural

- A comunidade participa das decisões da escola? A escola valoriza os saberes e a cultura quilombola?

6. Juventude, Liderança e Engajamento

- Como você se tornou uma liderança jovem e em quais ações ou projetos já atuou na comunidade ou na escola?

7. Direitos e Educação Quilombola

- Como estudante de Direito, como vê os direitos dos povos quilombolas, especialmente o direito à educação? Que mudanças são necessárias na escola?

8. Sonhos

- Quais são seus sonhos pessoais e coletivos? Como pretende contribuir com sua comunidade e que mensagem deixa para outros jovens quilombolas?

ROTEIRO DE ENTREVISTA – Vozes da Comunidade: Mulher Quilombola, Educadora e Líder Comunitária

1. História e Identidade

- Pode contar um pouco da sua trajetória de vida na comunidade e como se reconhece enquanto mulher quilombola?

2. Relação com a Escola

- Como é sua vivência com a escola, sendo mãe, profissional e militante? Esses papéis se fortalecem ou entram em conflito?

3. Educação e Participação Comunitária

- Como você percebe a participação da comunidade nas decisões da escola? A escola valoriza os saberes e a cultura quilombola?

4. Experiência Profissional e Visão Crítica

- O que mudou na sua visão sobre a escola depois de começar a trabalhar nela? Houve algo que surpreendeu?

5. Educação Quilombola e Transformação

- Para você, o que é uma educação quilombola e o que precisa mudar na escola para que ela se conecte mais com a realidade da comunidade?

6. Mulheres Quilombolas e Liderança

- Qual o papel das mulheres nas lutas da comunidade? Como é ser mulher, negra, quilombola e ocupar espaços de liderança?

8. Sonhos

- Qual é a escola que você sonha para as crianças da comunidade? Que mensagem gostaria de deixar para outras mulheres quilombolas?

ROTEIRO DE ENTREVISTA – Vozes da Cultura e da Comunidade Origens

e Caminhada Cultural

- Como começou sua trajetória nas manifestações culturais da comunidade? Como se envolveu com o grupo do Rei dos Caluzeiros?

2. Cultura e Identidade Quilombola

- O que representa, para você, o Rei dos Caluzeiros dentro da cultura quilombola? Que significados essa manifestação carrega para a comunidade?

3. Transmissão dos Saberes

- De que forma os saberes culturais são passados de geração em geração? Como as crianças e os jovens têm participado dessas tradições?

4. Escola e Cultura: Aproximações

- Como você avalia a relação da escola com as manifestações culturais da comunidade? Há espaço para o Rei dos Caluzeiros e outras tradições no ambiente escolar?

5. Resistência e Invisibilidade

- Em algum momento você sentiu que essas manifestações culturais foram invisibilizadas ou desvalorizadas dentro da escola?

6. Desafios e Atuação Cultural

- Quais os maiores desafios para manter viva a cultura do Rei dos Caluzeiros hoje? Que apoios você considera importantes?

7. Caminhos de Transformação

- O que a escola poderia fazer para valorizar e integrar mais profundamente a cultura quilombola em seu cotidiano?

8. Sonhos e Mensagem Final

- Qual é o seu sonho em relação à valorização da cultura quilombola? Que mensagem você deixaria para os jovens da comunidade?

ANEXO



Posição em 14.04.2025

UF	MUNICÍPIO	CÓDIGO DO IBGE	COMUNIDADE	Nº PROCESSO NA FCP	DATA DA ABERTURA	ETAPA ATUAL PROCESSO FCP	Nº DO LIVRO DE REGISTR O	Nº DO REGISTR O	Nº DA FOLH A	Nº DA PORTARIA	DATA DA PORTARI A NO DOU	RETIFICAÇÃO NO DOU	Nº PROCESSO INCRA	ETAPA DO PROCESS O DE TITULAÇÃO
MG	JANUÁRIA	3135209	RETIRO DOS BOIS	01420.003232/2006-35	08/12/2006	CERTIFICADA	8	848	60	ago./07	07/02/2007		54170.006164/2007-01	
MG	JANUÁRIA	3135209	QUEBRA GUIADA	01420.004595/2011-55	20/04/2011	CERTIFICADA	13	1483	99	65/2011	11/05/2011		54170.004353/2011-17	
MG	JANUÁRIA	3135209	ALEGRE, ALEGRE II e BARREIRO DO ALEGRE	01420.004753/2012-58	11/04/2012	CERTIFICADA	14	1669	86	177/2012	03/09/2012		54170.005221/2012-93	
MG	JANUÁRIA	3135209	CABANO, PITOMBEIRAS e VILA APARECIDA	01420.004761/2012-02	11/04/2012	CERTIFICADA	14	1670	87	177/2012	03/09/2012		54170.005220/2012-49	
MG	JANUÁRIA	3135209	GAMELEIRA	01420.004751/2012-69	11/04/2012	CERTIFICADA	14	1671	88	177/2012	03/09/2012		54170.005226/2012-16	
MG	JANUÁRIA	3135209	BURITIZINHO, LAMBEDOURO, ONÇA e	01420.004759/2012-25	11/04/2012	CERTIFICADA	14	1672	89	177/2012	03/09/2012		54170.005224/2012-27	
MG	JANUÁRIA	3135209	PÉ DA SERRA	01420.004783/2012-64	11/04/2012	CERTIFICADA	14	1673	90	177/2012	03/09/2012		54170.005223/2012-82	
MG	JANUÁRIA	3135209	RIACHINHO	01420.004755/2012-47	11/04/2012	CERTIFICADA	14	1674	91	177/2012	03/09/2012		54170.005225/2012-71	
MG	JANUÁRIA	3135209	RIACHO DA CRUZ, ÁGUA VIVA e CALUZEIROS	01420.004782/2012-10	11/04/2012	CERTIFICADA	14	1675	92	177/2012	03/09/2012		54170.005222/2012-38	
MG	JANUÁRIA	3135209	BARREIRO E MORRO VERMELHO	01420.009919/2012-22	19/07/2012	CERTIFICADA	14	1708	125	189/2012	01/10/2012	18/01/2019	54170.006545/2012-49	
MG	JANUÁRIA	3135209	PICOS	01420.009928/2012-13	19/07/2012	CERTIFICADA	14	1709	126	189/2012	01/10/2012		54170.006544/2012-02	
MG	JANUÁRIA	3135209	VARZEA DA CRUZ	01420.009921/2012-00	19/07/2012	CERTIFICADA	14	1710	127	189/2012	01/10/2012		54170.006543/2012-50	
MG	JANUÁRIA	3135209	BALAIEIRO	01420.009949/2012-39	19/07/2012	CERTIFICADA	14	1711	128	189/2012	01/10/2012		54170.006546/2012-93	
MG	JANUÁRIA	3135209	PASTA CAVALO E ESTÂNCIA NAZARÉ	01420.009927/2012-79	19/07/2012	CERTIFICADA	14	1712	129	189/2012	01/10/2012	04/03/2024	54170.006547/2012-38	
MG	JANUÁRIA	3135209	GROTINHA	01420.009930/2012-92	19/07/2012	CERTIFICADA	14	1713	130	189/2012	01/10/2012		54170.006548/2012-82	
MG	JANUÁRIA	3135209	SANGRADOURO GRANDE	01420.012042/2014-19	23/09/2014	CERTIFICADA	17	2368	188	104/2016	20/05/2016		54170.007640/2016-93	
MG	JANUÁRIA	3135209	TATU	01420.014732/2013-21	14/11/2013	CERTIFICADA	17	2369	189	104/2016	20/05/2016		54170.008375/2016-61	
MG	JANUÁRIA	3135209	CROATÁ	01420.005869/2016-38	10/06/2016	CERTIFICADA	18	2429	50	259/2016	17/10/2016		54170.007639/2016-69	
MG	JANUÁRIA	3135209	SÍTIO NOVO	01420.101710/2018-13	11/06/2018	CERTIFICADA	19	2627	49	192/2018	08/08/2018			
MG	JANUÁRIA	3135209	UMBURANA	01420.101713/2018-49	11/06/2018	CERTIFICADA	19	2628	50	193/2018	08/08/2018			
MG	JANUÁRIA	3135209	MACAÚBAS CAPIM PUBO	01420.101479/2018-50	16/05/2018	CERTIFICADA	19	2674	96	284/2018	08/11/2018			
MG	JANUÁRIA	3135209	RIACHO NOVO (composta pelos povoados Vila Padre Hebert e Lagoinha)	01420.101941/2018-19	27/06/2018	CERTIFICADA	19	2698	120	330/2018	04/12/2018			
MG	JANUÁRIA	3135209	ILHA	01420.101988/2018-82	03/07/2018	CERTIFICADA	19	2709	131	348/2018	18/12/2018			
MG	JANUÁRIA	3135209	JATOBÁ NOVO	01420.103489/2018-20	07/12/2018	CERTIFICADA	19	2726	149	386/2018	28/12/2018			
MG	JANUÁRIA	3135209	LAPÃO	01420.100108/2019-31	22/01/2019	CERTIFICADA	19	2733	155	21/2019	31/01/2019			
MG	JANUÁRIA	3135209	CASA ARMADA - LIMEIRA	01420.101949/2019-66	11/10/2019	CERTIFICADA	20	2782	5	167/2019	01/11/2019			
MG	JANUÁRIA	3135209	PAU D'ÓLEO	01420.102317/2019-10	02/12/2019	CERTIFICADA	20	2798	21	227/19	31/12/2019			
MG	JANUÁRIA	3135209	BOM JANTAR	01420.100112/2019-08	22/01/2019	CERTIFICADA	20	2799	22	35/2020	07/02/2020			
MG	JANUÁRIA	3135209	TABÚA	01420.102339/2019-80	05/12/2019	CERTIFICADA	20	2807	30	88/2020	12/05/2020			
MG	JANUÁRIA	3135209	BREJO DO AMPARO	01420.100966/2020-10	26/06/2020	CERTIFICADA	20	2816	39	117/2020	20/07/2020		54000.142846/2022-69	
MG	JANUÁRIA	3135209	NOVA ODESSA	01420.100967/2020-64	26/06/2020	CERTIFICADA	20	2822	45	177/2020	21/10/2020			
MG	JANUÁRIA	3135209	MORADEIRAS	01420.101344/2020-17	22/09/2020	CERTIFICADA	20	2823	46	176/2020	21/10/2020			
MG	JANUÁRIA	3135209	VELHO CHICO	01420.100476/2021-02	08/04/2021	CERTIFICADA	20	2841	64	129/2021	15/06/2021			
MG	JANUÁRIA	3135209	LEVINÓPOLIS	01420.100854/2021-40	18/06/2021	CERTIFICADA	20	2853	76	158/2021	11/08/2021			
MG	JANUÁRIA	3135209	RETIRO	01420.102022/2021-68	10/12/2021	CERTIFICADA	20	2871	94	89/2022	19/04/2022			
MG	JANUÁRIA	3135209	CAMPOS	01420.101825/2021-03	15/11/2021	CERTIFICADA	20	2874	97	92/2022	19/04/2022			
MG	JANUÁRIA	3135209	FAZENDA SÍTIO	01420.100639/2021-49	11/05/2021	CERTIFICADA	20	2875	98	100/2022	19/04/2022			
MG	JANUÁRIA	3135209	BOM JARDIM	01420.100034/2021-58	11/01/2021	CERTIFICADA	20	2896	119	271/2022	17/10/2022			
MG	JANUÁRIA	3135209	FABIÃO I E VILA SEBASTIÃO LIMA	01420.100952/2022-68	03/05/2022	CERTIFICADA	20	2917	140	239/2022	17/10/2022			
MG	JANUÁRIA	3135209	OVO D'EMA	01420.100480/2022-43	25/02/2022	CERTIFICADA	20	2933	156	52/2023	22/03/2023			
MG	JANUÁRIA	3135209	COCHOS/SUMIDOURO	01420.102513/2022-90	29/12/2022	CERTIFICADA	20	2937	160	46/2023	22/03/2023			

MG	JANUÁRIA	3135209	BARRA DE PINDAIBAL	01420.102063/2022-35	18/10/2022	CERTIFICADA	20	2940	163	36/2023	22/03/2023			
MG	JANUÁRIA	3135209	QUILOMBO	01420.102137/2022-33	27/10/2022	CERTIFICADA	20	2947	170	40/2023	22/03/2023			
MG	JANUÁRIA	3135209	BARREIRINHO	01420.100786/2022-08	08/04/2022	CERTIFICADA	20	2960	183	160/2023	28/07/2023			
MG	JANUÁRIA	3135209	FORMOSA	01420.100767/2023-54	06/04/2023	CERTIFICADA	20	2961	184	156/2023	28/07/2023			
MG	JANUÁRIA	3135209	MARRECA E TANQUE	01420.101912/2022-33	26/09/2022	CERTIFICADA	20	2962	185	159/2023	28/07/2023			
MG	JANUÁRIA	3135209	NOVO ESPAÇO	01420.100797/2023-61	11/04/2023	CERTIFICADA	21	2987	11	186/2023	22/08/2023			
MG	JANUÁRIA	3135209	SAMBAÍBA, CURRAL DE PEDRAS E MAMEDE	01420.101836/2023-47	10/08/2023	CERTIFICADA	21	2994	18	268/2023	30/10/2023			
MG	JANUÁRIA	3135209	BARRA DO TEJUCO	01420.101119/2023-15	12/05/2023	CERTIFICADA	21	3002	26	259/2023	30/10/2023			
MG	JANUÁRIA	3135209	TEJUCO	01420.101659/2023-07	17/07/2023	CERTIFICADA	21	3003	27	265/2023	30/10/2023			
MG	JANUÁRIA	3135209	LAPA II DO TEJUCO	01420.100976/2023-06	28/04/2023	CERTIFICADA	21	3004	28	261/2023	30/10/2023			
MG	JANUÁRIA	3135209	PASSAGEM DO JATOBÁ	01420.102206/2023-90	25/09/2023	CERTIFICADA	21	3087	111	146/2024	28/06/2024			
MG	JANUÁRIA	3135209	FAZENDA LARGA E SUSSUARANA	01420.100719/2024-47	18/03/2024	CERTIFICADA	21	3125	149	272/2024	02/10/2024			
MG	JANUÁRIA	3135209	BARREIRO DO TEJUCO	01420.100498/2024-15	21/02/2024	CERTIFICADA	21	3127	151	275/2024	02/10/2024			
MG	JANUÁRIA	3135210	BOA VISTA DO TEJUCO	01420.100788/2024-51	25/02/2024	CERTIFICADA	21	3131	155	277/2024	02/10/2024			
MG	JANUÁRIA	3135209	PEDRAS DE SAMBAÍBA	01420.101297/2024-27	29/05/2024	CERTIFICADA	21	3146	170	296/2024	08/10/2024			
MG	JANUÁRIA	3135209	TOCANTINS	01420.101230/2024-92	16/05/2024	CERTIFICADA	21	3147	171	303/2024	08/10/2024			
MG	JANUÁRIA	3135209	RUA DE BAIXO	01420.101702/2024-15	23/07/2024	CERTIFICADA	21	3160	184	344/2024	22/11/2024			