



## DILEMAS DO RECONHECIMENTO: A ESCOLA QUILOMBOLA “QUE VI DE PERTO”

*Shirley Aparecida de Miranda<sup>1</sup>*

**Resumo:** As acepções atribuídas ao fenômeno *quilombo* no Brasil, assim como seu agenciamento repercute nas possibilidades de construção de uma forma escolar específica, a educação quilombola. Esse texto trata da relação entre a escola e a comunidade num território remanescente de quilombo. Para esse intento, utilizam-se as elaborações construídas a partir de pesquisa realizada junto à uma comunidade quilombola e sua escola, no Vale do Jequitinhonha, em Minas Gerais. Convém assinalar que não se trata da apresentação de um modelo de escola quilombola, ou dos parâmetros dessa forma escolar em funcionamento. Busca-se refletir sobre os elementos que, num caso específico, conjugam-se de modo a elucidar tensões e propor novas perspectivas para o que passamos a considerar como educação escolar quilombola.

**Palavras-chave:** território; escola; educação escolar quilombola; agência.

### RECOGNITION'S DILEMMA: THE MAROON SCHOOL "THAT I SAW FROM CLOSE"

**Abstract:** The meanings attributed to the maroon phenomenon in Brazil, as well as your agency reflected the possibilities of building a specific school form, the maroon education. This text deals with the relationship between the school and the community in a remnant maroon territory. For this purpose, we use elaborations built from research carried out with a maroon community and their school, in the Jequitinhonha Valley, in the State of Minas Gerais. It should be noted that this is not the presentation of a maroon school model, or the parameters of this school form running. We seek to reflect on the elements that, in the specific case, are combined in order to elucidate tensions and propose new perspectives for what we now regard as maroon school education.

**Keywords:** territory; school; maroon school education; agency.

### DILEMMES DU RECONNAISSANCE: L'ÉCOLE MARRONNE "QUE J'AI VU DE PRÈS"

**Résumé:** Les significations attribuées au phénomène de marronnage au Brésil, ainsi comme son agence affecte les possibilités de construction d'une forme scolaire d'école spécifique, l'éducation marronne. Ce texte traite de la relation entre l'école et la communauté un territoire de marronnage. A cet effet, les élaborations sont utilisées construits à partir de la recherche effectuée par l'un marronnage et son école, dans la Vale do Jequitinhonha dans le Minas Gerais. Il convient de noter que ce n'est pas la présentation d'un modèle d'école marronne, ou les paramètres de cette forme d'école en fonctionnement. L'objectif est de réfléchir sur les éléments qui, dans un cas particulier et sont combinés afin d'éclaircir les tensions et offrir de nouvelles perspectives à ce que nous considérons comme l'éducation scolaire marronne.

**Mots-clés:** territoire; école; l'éducation scolaire marronne; agence.

---

<sup>1</sup> Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (2008). Professora Adjunta da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Departamento de Administração Escolar. Integrante da coordenação do Programa Ações Afirmativas na UFMG. Integrante da equipe de docentes do Curso de Formação de Intercultural de Educadores Indígenas (licenciatura). Pós-doutoranda no Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra.



### DILEMAS DEL RECONOCIMIENTO: LA ESCUELA QUILOMBOLA “QUE HE VISTO DE CERCA”

**Resumen:** Las acepciones atribuidas al fenómeno quilombo en Brasil, así como su agenciamento repercute en las posibilidades de construcción de una manera escolar específica, la educación quilombola. Ese texto se trata de la relación entre la escuela y la comunidad en un territorio remanente de quilombo. Para eso intento, utilizaré las elaboraciones construidas a partir de la pesquisa realizada junto a una comunidad quilombola y su escuela, en el Valle del Jequitinhonha, en Minas Gerais. Convén fijar que no se trata de la presentación de un modelo de escuela quilombola, o de los parámetros de esta forma escolar en funcionamiento. Busco reflejar sobre los elementos que, en un caso específico, se conjugan de modo a elucidar tensiones y proponer nuevas perspectivas para el que pasamos a considerar como educación escolar quilombola.

**Palabras-clave:** territorio; escuela; educación escolar quilombola; agencia.

### DILEMAS DO RECONHECIMENTO: A ESCOLA QUILOMBOLA “QUE VI DE PERTO”

Em 2012 foram definidas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica por meio da Resolução N° 08/ 2012 do Conselho Nacional de Educação (CNE) através de sua Câmara de Educação Básica (CEB). Essa medida repercute as lutas em torno do reconhecimento dos “remanescentes de quilombos” como grupo formador da sociedade brasileira conforme figura na Constituição de 1988 (Art. 215 § 1º) e confere a consistência necessária à modalidade de educação escolar quilombola que fora inaugurada no âmbito da educação básica em 2010. A invisibilidade dos quilombos no Brasil foi ativamente produzida por dispositivos jurídicos, aparatos midiáticos e discursos acadêmicos que consolidaram sua representação como fenômeno extinto e situado num passado de escravidão. A emergência das comunidades negras contemporâneas, rurais e urbanas, que resistiram aos artifícios de apagamento material e simbólico a que foram submetidas resulta de tensos processos dos quais participa a definição da modalidade de educação escolar quilombola.

Esse texto parte do pressuposto de que o conjunto de aceções atribuídas ao fenômeno *quilombo* no Brasil, assim como seu agenciamento repercutem nas possibilidades de construção de uma forma escolar específica, a educação quilombola.



É nesse contexto que tratarei da relação entre a escola e a comunidade num território<sup>2</sup> remanescente de quilombo. Para esse intento, trago as elaborações construídas a partir de pesquisa<sup>3</sup> realizada junto à uma comunidade quilombola e sua escola, no Vale do Jequitinhonha, em Minas Gerais. Convém assinalar que não se trata da apresentação de um modelo de escola quilombola, ou dos parâmetros dessa forma escolar em funcionamento. Esse texto reflete os elementos que, num caso específico, conjugam-se de modo a elucidar tensões e propor novas perspectivas para o que passamos a considerar como educação escolar quilombola.

### **INTRODUÇÃO: A EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA NO RASTRO DOS DILEMAS DE RECONHECIMENTO**

O debate sobre o reconhecimento das comunidades remanescentes de quilombo não é recente no cenário brasileiro. Muitos autores<sup>4</sup> já assinalaram a definição de quilombos configurada nos autos do Conselho Ultramarino, em 1740, como a primeira aceção inscrita no aparato jurídico. Naquela versão os quilombos foram definidos como “toda habitação de negros fugidos, que passem de cinco, em parte despovoada, ainda que não tenham ranchos levantados e nem se achem pilões neles” (Moura, 1981, p. 25). Os elementos dessa definição persistiram em práticas discursivas até o século passado, quando a Constituição Federal assumiu outra aceção para tratar das comunidades remanescentes de quilombos. Entre a definição colonial e aquela que foi construída no contexto das lutas por democratização do Estado e emergência de direitos, expressa no artigo 215, um longo trajeto se delinea. É no contexto de embates em torno

---

<sup>2</sup> À noção de território são conferidas ênfases conceituais distintas. Para esse texto utilizo uma definição de território como espaço habitado, usado, apropriado e representado. Interessam-me tanto as dinâmicas de traçados de fronteiras e apropriação do espaço, quanto o território como elemento constitutivo da identidade. Sinalizarei a importância dos processos vividos e representados no espaço e o repertório de lugares de importância simbólica.

<sup>3</sup> A pesquisa intitulada Educação Escolar Quilombola em Minas Gerais: entre ausências e emergências ocorrida no biênio 2011/2013 contou com financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG) e teve por objetivo verificar a dinâmica de implementação da modalidade de educação quilombola considerando experiências em curso e situações. O título da pesquisa faz referência à teorização de Santos (2008), que propõe uma *sociologia das ausências* capaz de identificar lógicas ou modos de produção da não-existência, ao lado de uma *sociologia das emergências*, que visa “analisar, numa dada prática, experiência ou forma de saber o que nela existe apenas como tendência ou possibilidade futura” (Santos, 2008, p. 120). Por esse ângulo a equipe de pesquisa procedeu a caracterização de especificidades da educação escolar quilombola nos contextos analisados.

<sup>4</sup> Conferir, entre outros, Almeida (2002), Arruti (2005, 2008), Moura (1981), Schmitti, Turatti e Carvalho (2002), O’Dwyer (2002).

da consolidação de um significado contemporâneo para quilombos, que localizamos entronização dessas comunidades no marco legal da educação.

É notável a persistência da acepção criminal e subalterna atribuída aos quilombos no Brasil: habitação de escravos fugidos, geograficamente isoladas e situadas em uma natureza selvagem, com padrões precários de moradia e produção exclusivamente agrícola para autoconsumo. A pregnância dessa definição em práticas discursivas que vão desde livros didáticos e de literatura infantil até o aparato midiático evidencia aquilo que a *sociologia das ausências* classifica como produção ativa da invisibilidade. Assim, a conjugação de lógicas, como a da classificação social que impõe a naturalização das diferenças e a da escala dominante, que opõe o global ao local, atuam de modo a conferir inexistência ao quilombamento – relegado ao período da escravidão no Brasil – e inferioridade às comunidades quilombolas – presas ao passado, marcadas por ignorância e improdutividade. O tenso processo de reconhecimento jurídico<sup>5</sup> das comunidades remanescentes de quilombo no Brasil demonstra a perpetuação do poder colonial, que, conforme argumentação desenvolvida por Santos (2004, p. 3) instaurou linhas radicais a dividir a realidade social em dois universos distintos<sup>6</sup> que segmentam sociedades metropolitanas e territórios coloniais, sendo estes impensáveis para o desenvolvimento do paradigma moderno. A divisão Norte e Sul é proposta como metáfora da construção do pensamento abissal, o qual opera em dois domínios – a ciência e o direito – articulados de modo a apagar as divisões radicais. Durante séculos os quilombos vigoraram do lado Sul dessa linha, junto a “uma vasta gama de experiências desperdiçadas, tornadas invisíveis tal como seus autores” (Santos, 2007, p. 4).

Ao longo de mais de dois séculos essa conjugação de significados sobre os quilombos no Brasil e suas implicações na dinâmica política tem sido alvo de

---

<sup>5</sup> Para os efeitos desse texto inscrevo o reconhecimento em âmbito jurídico. Interessa-me aqui a forma coletiva de identificação e representação, pela qual reconhecer implica em ato político. É no âmbito do reconhecimento jurídico que figura a nomeação comunidades remanescentes de quilombo, como argumentarei a seguir. Na análise aqui proposta utilizarei essa nomeação somente para me referir à inscrição dessas comunidades no aparato jurídico e seus efeitos.

<sup>6</sup> A divisão Norte e Sul é proposta como metáfora da construção do pensamento abissal, o qual opera em dois domínios – a ciência e o direito – interligados, articulados de modo a produzir a própria invisibilidade das divisões radicais. Nesse artigo não explorarei essa interconexão e nem aprofundarei a análise dos procedimentos que geram essas linhas. Assinalo que, embora o domínio colonial tenha se processado pela divisão territorial, a composição das linhas abissais não separa cartograficamente um Norte e um Sul, pois, enquanto representação e para os efeitos de dominação, há Norte no Sul, assim como há Sul no Norte.



contestações. Uma sistematização sobre os deslocamentos semânticos nos é apresentada por Arruti (2008), que registra a ocorrência, no início do século passado, de uma associação entre quilombo e a presença de uma cultura africana no Brasil. Essa perspectiva está presente na obra de Nina Rodrigues, médico legista e autor de teses racistas, como a que atribui aos negros e mestiços a tendência natural para crime. Seu estudo sobre a cultura africana teve o intuito de rastrear as repercussões da inferioridade cultural na moralidade dos descendentes africanos e contribuiu para a manutenção da criminalização dos quilombos. Arthur Ramos, opositor de Nina Rodrigues que se insurgiu contra os equívocos das teorias científicas do século XIX, também abordou os quilombos relacionando-os com a experiência africana enquanto pesquisava a identidade negra para tratar de sua influência na mentalidade e cultura dos brasileiros.

Outra acepção do termo quilombo, conforme a periodização de Arruti (2008), ocorrera na segunda metade do século XX numa associação à resistência política empreendida pelas lutas contra a escravidão. Essa visão tem como representantes Clovis Moura (1981), Décio Freitas entre outros autores marxistas que empreenderam um deslocamento sobre o significado de quilombo, da base cultural africana para as revoltas dos escravizados no Brasil. Os discursos sobre quilombos tiveram uma terceira fase, que conforme a argumentação de Arruti (2008), associa quilombo e resistência negra e é tributária das formulações do movimento negro ao longo dos anos de 1970.

Mesmo contando com uma contextualização histórica do termo, o significado de quilombo se estabelece numa composição dialógica, portanto, em nenhum momento histórico assume uma definição fixa. Assim, a perspectiva das formulações de intelectuais negros, como Abdias Nascimento, Edson Carneiro e Beatriz Nascimento conjugam a relação histórica e cultural com África e a resistência política na ação de libertação da escravidão. O termo “quilombismo” cunhado por Abdias Nascimento (1985) emergiu como síntese de diversos aspectos: a relação com ancestralidade africana não escrava e organizada politicamente; a experiência constituída pelos africanos da diáspora, com a “tradução” no Suriname e no Haiti (Marronages), na Jamaica (Marrons), na Colômbia e em Cuba (Palenques); a identificação dos vários deslocamentos e territórios que constituem as aglomerações negras; a rede de resistência estabelecia com outros grupos subalternizados como os indígenas; a produção coletiva em interação com o território. Portanto, chegamos ao século XXI sob os efeitos de um deslocamento discursivo no qual assistimos a persistência da noção criminalizada de



quilombo e, ao mesmo tempo, a emergência de uma lógica na qual quilombo inscreve-se no registro de contraposição e resistência à ordem colonial e possibilita reorientar o significado de ser quilombola.

Os efeitos da contestação discursiva se expressam na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 e preenchem uma lacuna que se estendeu de 1888, com a abolição formal da escravidão e consequente apagamento dos quilombos do aparato jurídico, até a promulgação da nova Carta. Os dispositivos de reconhecimento de direitos exclusivamente culturais ocorrem nos dois artigos (215, 216) que definem o tombamento do patrimônio histórico e atribuem aos quilombos a condição de “grupos participantes do processo civilizatório”. O acesso à terra se restringiu ao campo das Disposições Transitórias, no Art. 68, que reserva “aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras” o direito de propriedade definitiva.

Os distintos significados de quilombo manejados em práticas discursivas demonstram a complexidade de uma identidade negociada, forjada no decorrer de processos de invisibilidade ativamente produzida e de visibilidade insurgente. Assim, a inauguração de “quilombolas” como viáveis sujeitos de direitos traz à tona o problema do reconhecimento de direitos coletivos, desafiando um dos pilares dos Estados Nacionais, qual seja, o direito individual cristalizado na propriedade.

Entendo que nas teorizações que estabelecem o reconhecimento a partir do indivíduo como alvo da modernidade são insuficientes para lidar com a problemática trazida por sujeitos coletivos pois instauram-se conflitos que ultrapassa o desenho de alternativas comensuráveis, ou seja, alternativas que consideram a reciprocidade entre os envolvidos. No caso dos direitos quilombolas estamos diante de inexistência de representações em instâncias de poder, e, desse modo, demandas quedam-se impronunciáveis. É preciso considerar que um acesso desigual a recursos cristaliza subalternidades. Portanto, reitero a elaboração de Fraser (2008, p. 18), segundo a qual a justiça exige esquemas políticos que levem em conta a redistribuição, o reconhecimento e a representação, simultaneamente. Entendo assim que o significado de comunidade remanescente de quilombos conjuga e expressa demandas por reconhecimento da presença atual desses grupos como componentes da nação e participantes do processo civilizatório e também pelo direito coletivo que emerge de uma condição de



pertencimento, direito sem sujeito porque todos são sujeitos do mesmo direito. Conforme assinala Souza Filho (2004, p. 73) “direitos coletivos não nascem de uma relação jurídica determinada, mas de uma realidade, como pertencer a um povo” e se exprime em necessidades como ar puro, água, florestas, direitos culturais preservados. Conclui o autor:

Se todos são sujeitos do mesmo direito, todos têm dele disponibilidade, mas ao mesmo tempo, ninguém pode dele dispor, contrariando-o, porque a disposição de um seria a violação do direito de todos os outros. (Souza Filho, 2004, p. 73)

A construção de um conceito contemporâneo para comunidade remanescente de quilombos que funcione como operador jurídico resultou do encontro de distintos discursos, inclusive o científico, e se materializou no Decreto 4.887/2003, que regulamenta os procedimentos de emissão dos títulos de posse de terra.

Art. 2º – Consideram-se remanescentes das comunidades dos quilombos, para os fins deste Decreto, os grupos étnico-raciais, segundo critérios de autoatribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida. (Brasil, 2003)

Essa definição trouxe para o exercício conceitual a tarefa de aplicar a categoria “remanescentes de quilombos” a casos concretos. O debate produzido tem colocado lado a lado diferentes áreas de saber, movimentos, atores sociais na tarefa de tentar dar forma ao conteúdo semântico. As discussões têm envolvido tanto o meio jurídico e antropológico quanto os próprios grupos, que seriam o público beneficiário.

### **CONJUGAÇÕES E NUANCES DAS DIRETRIZES DA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA**

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



nos procedimentos de gestão da escola e dos sistemas de ensino; na relação da escola com a comunidade quilombola, implicando aí território, cultura e memória; na inserção da temática quilombola como dispositivo curricular de reconhecimento a influir no ideal de nação brasileira. No decorrer desse texto tratarei do segundo âmbito dessa problemática.

A partir das discussões da Conferência Nacional de Educação ocorrida em 2010, e do 1º Seminário Nacional de Educação Quilombola, organizado pelo Ministério da Educação com a decisiva participação da Confederação Nacional de Articulação das Comunidades Quilombolas (CONAQ), a modalidade de Educação Escolar Quilombola foi estabelecida no âmbito da educação básica por meio da Resolução CNE Nº 4/ 2010 que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para Educação Básica. Nessa resolução a educação escolar quilombola foi assim definida:

Art. 41 – a Educação Escolar Quilombola é desenvolvida em unidades educacionais inscritas em suas terras e cultura, requerendo pedagogia própria em respeito à especificidade étnico-cultural de cada comunidade e formação específica de seu quadro docente, observados os princípios constitucionais, a base nacional comum e os princípios que orientam a Educação Básica brasileira. (Brasil, 2010)

Essa sinalização sobre uma educação específica e pedagogia própria reverberou no Conselho Nacional de Educação, que assumiu a demanda de regulamentar a educação escolar quilombola como modalidade específica. Ao longo de dois anos foi estabelecido um processo de discussão impar para a elaboração das Diretrizes, o qual é detalhado no Parecer CNE/CEB Nº 16/2012. O ato inédito foi a integração de dispositivos de consulta com segmentos variados – lideranças das comunidades quilombolas representados por algumas associações e pela CONAQ, gestores da educação nas três esferas governamentais, docentes, pesquisadores. É inédita a variedade de estratégias para essa consulta iniciando-se com a transferência da reunião ordinária do Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação para o 1º Seminário Nacional de Educação Quilombola, no qual se expressaram as principais demandas sobre o tema naquele momento. Os procedimentos para aferição incluíram a constituição de uma comissão de assessoramento com a presença de representantes quilombolas; a realização de três audiências públicas, duas delas fora do núcleo central do poder e próximas de comunidades quilombolas; a ocorrência de uma reunião técnica



com pesquisadores e instâncias de consulta do MEC e SEPPPIR. O processo de consulta prescindiu de critérios numéricos de representação e, em contrapartida, resguardou dinâmicas específicas de autorização que indicam quem representa quem, quem fala em nome de quem. Modelos de representação em que se levem em conta formas próprias de organização social ainda estão por ser construídos, mas já temos evidências de que não poderão seguir as bases representativas que não integra a presença de grupos que reclamam direito, ou a mantém em situação de subalternidade. Nesse sentido, a adoção de dispositivos que guardam relação com instâncias de poder que participam da construção do significante quilombo me parece um aceno positivo.

Uma análise das peças jurídicas que resultaram desse processo de discussões ultrapassa a proposta desse texto. Sinalizo, para efeitos da discussão aqui proposta, componentes do Art. 1º no qual se define a educação escolar quilombola na educação básica. Trata-se de um artigo composto por seis itens que versam sobre os sujeitos a quem se destina essa forma de educação; os conteúdos que passam a fundamentar a prática educativa, tais como memória coletiva, patrimônio cultural e territorialidade; as instituições, que englobam aquelas localizadas nas comunidades quilombolas e as que recebem estudantes oriundos desses territórios; e as estratégias para a garantia do direito instaurado. Desses componentes que são detalhados ao longo das Diretrizes destaco o reconhecimento das variadas formas de organização quilombola – “urbanas e rurais” – e de suas “variadas formas de produção cultural, social, política e econômica” (Brasil, 2012, p. 3). Desse modo, insere-se na política pública o cuidado para não imobilizar e naturalizar o referente quilombo ou quilombola. Esse é um exercício necessário, não somente no domínio da gestão, mas também no âmbito da pesquisa, para entender as distintas construções possíveis em torno da educação escolar quilombola.

Os argumentos delineados até aqui, tanto no que se diz respeito à categoria quilombo, quando na instabilidade inaugural da categoria educação escolar quilombola permite asseverar a que essa formar escolar está a se processar de modo bastante variado e por vezes, controverso.

Conforme Miranda (2012), a educação escolar destinada à população remanescente de quilombos encontra-se em situação mais adversa, marcada pela inexistência de escolas localizadas nas comunidades ou pelo funcionamento precário das escolas existentes. Constatei, a partir de dados extraídos do censo escolar, que os piores indicadores educacionais se referem a essas escolas: são pequenas, em geral



possuíam duas salas funcionando em regime multisseriado; construções precárias, falta de energia elétrica, água encanada e saneamento básico não são incomuns. Em que pese o investimento das políticas públicas sobretudo federais para a reversão desse quadro<sup>7</sup> as alterações verificadas nos últimos anos são pequenas. Em parte, porque o alcance das medidas federais é dependente da ação dos gestores municipais, como o cadastramento das escolas quilombolas no censo escolar para acesso a programas e recursos específicos, o que frequentemente não ocorre. Mas a persistência desse diagnóstico não circunscreve o conjunto das experiências em curso, que mesmo incipientes, opõem-se a lógicas desfavoráveis. Compreender que a educação escolar quilombola é um movimento em curso consoante ao reconhecimento das próprias comunidades nos instiga a uma aproximação das práticas urdidas por sujeitos historicamente tornados invisíveis, não só para políticas públicas, mas também para as teorias que deles tratam. Portanto, interrogar as características da especificidade da educação escolar quilombola requer considerar a inserção da escola na dinâmica do território e as formas como as comunidades se mobilizam para a garantia do direito à educação, as estratégias e articulações construídas.

Essas indagações estão em diálogo com as proposições articuladas pelo conceito de pós-colonialismo, ou seja, a crítica à colonialidade do poder através do qual a produção do conhecimento e sua classificação obedece a uma demarcação que desconsidera saberes “subalternos”. Estruturar-se a partir das dinâmicas sociais e não sobre essas consiste numa operação necessária para romper com um modelo de racionalidade que “desperdiça” a experiência social que está em curso. A composição de outra lógica analítica requer combater aquilo que SANTOS (2008, p. 779) denominou contração do presente e expansão do futuro:

A contração do presente ocasionada por uma peculiar concepção de totalidade transformou o presente num instante fugidio, entrincheirado entre o passado e o futuro. Do mesmo modo, a concepção linear de tempo e a planificação da história permitiram expandir o futuro indefinidamente. Quanto mais amplo o futuro, mais radiosas são as expectativas confrontadas com as experiências do presente. (Santos, 2008, p. 779).

---

<sup>7</sup> A partir de 2012 a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI – do Ministério da Educação – MEC – implantou programas especiais de formação de professores para a educação escolar quilombola e projetos específicos de acesso a recursos para reforma e construção de escolas localizadas em áreas rurais e em comunidades remanescentes de quilombo certificadas.



O procedimento para compor uma outra lógica seria expandir o presente, esforçando-se em conhecê-lo e aproveitá-lo e contrair o futuro, recusando a tentação de confrontar as experiências em curso com as prescrições normativas advindas de ideias concebidas fora e acima das situações concretas. Exercício necessário para entender as distintas construções possíveis em torno da educação escolar quilombola será, portanto, evitar a tentação da comparação entre experiências ou o confronto entre essas e as prescrições normativas.

### **A EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA COMO EXPERIÊNCIA TERRITORIALIZADA**

A luta pelo reconhecimento de direitos quilombolas é intrinsecamente ligada à luta pelo território e nos oferece uma releitura acerca da representação espacial que atores estabelecem. São territórios fundados em décadas, até séculos de ocupação, o que confere um peso histórico à reivindicações de posse coletiva. As comunidades existem por sua referência a um território, real ou sonhado, habitado ou perdido:

A expressão dessa territorialidade, então, não reside na figura de leis ou títulos, mas se mantém viva nos bastidores da memória coletiva que incorpora dimensões simbólicas e identitárias na relação do grupo com sua área, o que dá profundidade e consistência temporal ao território (Litle, 2002, p.11).

A escola insere-se nesse território e pode assumir uma função social específica no compartilhamento de códigos e símbolos. Foi possível identificar essa emergente dinâmica da educação escolar quilombola num caso específico, o da Escola Estadual Santo Isidoro<sup>8</sup>, que integra a vila de mesmo nome localizada no município de Berilo.

Situado no Vale do Jequitinhonha, a 545 Km da capital do estado de Minas Gerais, Belo Horizonte, Berilo possui um total de 12.300 habitantes, de acordo com os dados do censo demográfico do IBGE, de 2010. Desse total, estima-se a população urbana em 3.888, e a rural em 8.412 indivíduos. Em Berilo localizam-se vinte comunidades quilombolas, entre certificadas e identificadas. A comunidade quilombola de Santo Isidoro foi certificada em 2006.

---

<sup>8</sup> Todos os nomes citados nesse texto correspondem ao original e a utilização foi não somente autorizada, como reivindicada pelos sujeitos individuais e pelas instâncias legalmente responsáveis como forma de reconhecer a importância de suas ações coletivas.



Conforme nos lembram Deus e Castro (2014, p. 142), o Vale do Jequitinhonha é “uma das regiões de formação territorial e identidade cultural mais marcantes de Minas Gerais”. O rico patrimônio cultural contrasta com os inúmeros problemas causados pela degradação ambiental, sobretudo nos territórios quilombolas, onde as atividades de mineração desordenada, extração de areia nas margens de rios causando assoreamento, desmatamento para plantio de eucalipto, pecuária no entorno e até mesmo dentro dos territórios comprometem práticas coletivas, como pesca, caça, coleta de frutos e raízes. Contudo, assinalam os autores, a região caracteriza-se por grande vitalidade cultural e “segmentos sociais passam a exercer protagonismo político, a exemplo das comunidades afrodescendentes que hoje se reterritorializam e se assumem (ou se ressignificam) como populações tradicionais e núcleos quilombolas” forjando “novas territorialidades que requalificam a dinâmica social regional” (Deus e Castro, 2014, p. 143).

Nesse espaço de contrastes observamos de perto os efeitos da migração sazonal, uma realidade de regiões brasileiras nas quais o perfil laboral se associa a períodos das safras de café e de cana-de-açúcar nas áreas de presença das grandes corporações do agronegócio. Em sua maioria, esses trabalhadores sazonais são pessoas com baixo nível de escolaridade e que necessitam garantir a subsistência do grupo familiar. Segundo Santos (2015, p. 137), no Vale do Jequitinhonha “a migração sazonal ocorre rumo à região de São Paulo e à região sul de Minas Gerais, para o corte de cana-de-açúcar e a colheita de café, respectivamente”. Os relatos que obtivemos em oito comunidades quilombolas da região reiteram essa prática e narram as condições extremamente precárias em que as famílias permanecem por três a quatro meses em busca de recursos para fazer frente à sobrevivência ao longo do ano: instaladas em galpões precários, sem contabilização da produção diária do trabalho árduo nas lavouras, sem nenhum tipo de assistência médica e submetidos a lesões e acidentes. Além dessa forma de migração, identificamos os deslocamentos para o trabalho na construção civil, no serviço doméstico e em cantinas escolares na região de São Paulo. Diante desse quadro, a frequência escolar sofre instabilidades. Encontramos comunidades em que famílias inteiras, incluindo crianças em idade escolar, se ausentam por até quatro meses. Em outros casos, as crianças ficam aos cuidados de parentes e vizinhos enquanto os pais seguem para o trabalho. A dinâmica das escolas é confrontada com esse problema e, na maioria dos casos, observamos a queixa impotente das professoras. Constatamos que as



instâncias de gestão dos sistemas de ensino não se detêm sobre o caso. Como assevera Brito (2013, p 14), se o texto da Resolução CNE/CBE Nº 08/2012 reitera o princípio educativo do trabalho apresenta-se aos gestores dos sistemas de ensino a demanda de confrontar a educação “com os desafios postos à reprodução da vida nas comunidades historicamente situadas”.

É importante assinalar que não é a escassez de recursos o que define as comunidades quilombolas do vale. É a intensidade de uma cultura. As comunidades existem porque resultam de um intenso e, muitas vezes, silencioso processo de luta contra tudo o que há em volta: ameaças constantes de pilhagens, incêndios e invasões em seus territórios, assassinatos de lideranças, deterioração ambiental. No campo das políticas públicas, essas comunidades descendem de séculos de ausência de equilíbrio redistributivo. Como persistiram todo esse tempo? Que elos construíram para sua manutenção tanto material, quanto simbólica? A resposta frequente é a dinâmica das trocas, da partilha e da solidariedade. Ou, como nos disse uma jovem no Quilombo Santo Isidoro: “aqui ninguém todo mundo se conhece e toma de conta”. *Tomar de conta* é se importar, tomar para si aquilo que é a conta do outro. Festas, músicas, rezas, não são eventos sazonais. Compõem um calendário que se estende ao longo do ano atravessado sempre pela partilha. Em todas as comunidades pesquisadas notamos: ninguém se alimenta sozinho. Esses sentidos auxiliam na compreensão do que se pode considerar comunidades remanescentes. Remanescente não pode ser confundida com restos de um passado. É aquilo que não foi apagado, que não se pôde silenciar devido ao excesso de apego coletivo: cantos, costumes, formas de fazer o cotidiano, formas de transmitir e atualizar o que é ser quilombola.

Em processos de reterritorialização, como ocorrem com muitas comunidades que ainda disputam a titulação<sup>9</sup> talvez se evidenciem mais a agência das comunidades no trabalho produtivo da tradição. Reitero a consideração de Hall (2013, p. 49) segundo a qual a tradição é o mesmo em mutação e, desse modo, a questão é o que fazemos de nossas tradições. Nossa incursão de pesquisa na comunidade quilombola da vila de Santo Isidoro iniciou-se com essa agência. A despeito de nosso primeiro contato com a

---

<sup>9</sup> Minas Gerais é o terceiro estado em número de comunidades remanescentes de quilombos reconhecidas – 242 (duzentas e quarenta e duas) – e certificadas – 203 (duzentas e três). Estranhamente, até o momento nenhuma comunidade remanescente acessou a titulação de suas terras, à exceção de Porto Coris, situada no município de Leme do Prado, que, na verdade, foi transferida de seu território original em virtude da construção da hidrelétrica de Irapé.



comunidade ter sido dirigido à escola, a equipe de pesquisa foi recebida e conduzida no território por duas de suas figuras emblemáticas: Marcelo, agente de saúde e neto de Mestre Adão, tido como fundador da comunidade e Idelfonso, maestro autodidata da Banda Filarmônica de Santo Isidoro. O trajeto de apresentação trouxe para o primeiro plano aquilo que, na perspectiva dos moradores desse quilombo, representa sua continuidade com o passado, uma das práticas tradicionais: o engenho de cana-de-açúcar com moagem por tração animal e produção manual de rapadura. Acompanhar o processo desde o corte da cana até a produção manual da rapadura nos possibilitou perceber a forma como acionam símbolos no território da comunidade. Em um momento da produção ouvimos de um de nossos acompanhantes: “se fosse nos tempos dos escravos, quem estava puxando esse arado era a gente. Não tinha nem esse burrinho para ajudar. Era a gente, no lombo”. No meu entender, a intervenção proferida serviu para alçar o engenho à condição de documento, expressão figurativa que condensa a complexidade de um passado que não se expressa inteiro. Não ocorreu nesse contato a explicitação de períodos históricos, de datas, ou sequer a indicação de um antepassado que houvesse sido escravizado. Era como se a relação com o passado escravista fosse um pressuposto atestado pela presença daquele engenho. A continuidade do esforço, do trabalho pesado. E nem era necessário explicitar pois, como analisa Brito (2013),

A migração sazonal de jovens negros da comunidade quilombola estudada para as regiões de cultivo de cana-de-açúcar apresenta-se, no escopo da pesquisa, como sintoma da divisão racial do trabalho numa sociedade que se estruturou historicamente sobre os pilares do trabalho escravo. Além disso, tal situação exibe os traços raciais da pobreza persistente no País, sobretudo em regiões rurais. (Brito, 2013, p. 14)

No decorrer do diálogo travado no engenho captamos a apresentação de uma reivindicação – o acesso a recursos de crédito para a construção de um engenho mecanizado para a produção de rapadura em série, de modo a atender a expectativa de aumento de consumo com a introdução do programa de fornecimento de gêneros alimentícios da agricultura familiar para a merenda escola<sup>10</sup>. Essa demanda atualiza e

---

<sup>10</sup> A Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009, determina que no mínimo 30% do valor repassado a estados, municípios e Distrito Federal pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) para o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) deve ser utilizado na compra de gêneros alimentícios diretamente da agricultura familiar e do empreendedor familiar rural ou de suas organizações, priorizando-se os assentamentos da reforma agrária, as comunidades tradicionais indígenas e as comunidades quilombolas. Essa legislação baseia-se nos princípios de alimentação saudável, desenvolvimento sustentável e vínculo regional.



contextualiza o vínculo com a tradição e insere um novo aparato nesse processo: a escola.

### **A ESCOLA ESTADUAL SANTO ISIDORO NA DINÂMICA DO QUILOMBO**

A Escola Estadual de Santo Isidoro oferta a Educação Básica a um contingente de 132 estudantes que se distribuem em dois prédios, um deles localizado na sede da comunidade, com turmas de Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos e turmas dos projetos Pro-Jovem Campo: Saberes da Terra e Saberes de Minas e duas turmas de Escola de Tempo Integral. Em um segundo prédio localizado na barra do rio Capivari, a uma distância de três quilômetros da sede da comunidade ocorrem turmas de Ensino Fundamental do 1º ao 5º ano e outras duas turmas de Escola de Tempo Integral. Os prédios são bem equipados, possuem água encanada, energia elétrica, linha telefônica e acesso a rede de internet. As instalações sanitárias são adequadas ao número de estudantes e funcionários. A escola possui ainda, no prédio central, uma sala de informática, uma sala de biblioteca, uma cantina, uma cozinha, um galpão. Há uma quadra na comunidade que é utilizada para as atividades de educação física, entre outras.

A configuração do prédio escolar e do atendimento é incomum. Além da estrutura física adequada, o atendimento completo da Educação Básica nas comunidades remanescentes de quilombos é inusitado. Geralmente, os estudantes necessitam se deslocar por longas distâncias, muitas vezes sem transporte ou em condições precárias, para frequentar os anos finais do Ensino Fundamental. A falta de vagas no Ensino Médio é uma constante. Assim, a possibilidade de acessar toda a Educação Básica no próprio quilombo combinado com outras políticas sociais mais recentes, como o Programa Brasil Quilombola, tem repercutido na dinâmica de trabalho sazonal. Atualmente, os jovens do Quilombo de Santo Isidoro, ainda executam a migração sazonal. Mas, por terem escolaridade mais elevada inserem-se no setor de serviços e não nas lavouras e construção civil.

Além das características estruturais, o que faz essa escola singular ao ponto de ser identificada como uma escola quilombola? Descobrimos que a dinâmica das práticas educativas registra procedimentos similares aos utilizados pelos moradores para se referirem a sua identidade quilombola, a começar pela história da escola, que aciona e



se integra ao mito de fundação da comunidade. Segundo as narrativas coletadas tanto na escola, quanto entre moradores, a escola e o quilombo tiveram por fundador Adão Pedro Alexandrino, o Mestre Adão, homem negro, nascido em 26 de novembro de 1914 no povoado de Córrego do Povo, atual Comunidade Quilombola de Santo Isidoro. Segundo os relatos, Adão trabalhava na lavoura e serrava madeira para construção civil. A época foi o único morador que conseguiu cursar, na sede de Berilo os anos iniciais do Ensino Fundamental, antigo grupo escolar. Mestre Adão recebeu a alcunha porque costumava ler as cartas que demais moradores do quilombo recebiam. Preocupado com grande quantidade de pessoas analfabetas na comunidade e o número de crianças que precisava apreender a ler e a escrever, Mestre Adão começou a lecionar em sua própria casa. O crescimento do interesse na aprendizagem da leitura e escrita levou-o a procurar o vigário da paróquia de Santo Isidoro e solicitar apoio para conseguir um local onde pudesse atender aos moradores com maior conforto. O Padre então liberou a Capelinha localizada no quilombo. Os moradores consideram esse momento como formação da primeira escola no território, à época intitulada Escola Combinada Santo Isidoro. Posteriormente, Mestre Adão passou a ser reconhecido como professor da comunidade e a receber honorários pelas aulas. Já na década de 1970 a escola foi estadualizada e Mestre Adão foi nomeado diretor. De acordo com os moradores, Mestre Adão atribuía um valor especial aos estudos e por isso incentivava os moradores a frequentar a escola. Quando alguém faltava costumava ir de casa em casa para saber o motivo da falta. Essa prática se mantém na Escola Estadual Santo Isidoro e, como pudemos verificar, os índices de evasão são baixíssimos mesmo entre os jovens, que saem para o trabalho sazonal e retornam para o quilombo e para a escola. Além de ser professor e diretor da escola, Mestre Adão foi vereador no município de Berilo com mandato entre 1977 e 1982. Nessa ocasião foi presidente da Câmara Municipal no interstício de 1981 a 1982. A participação do Mestre Adão na política no município de Berilo trouxe algumas melhorias para a comunidade como a abertura de estradas, construção de poços de água e energia elétrica. Entre os muitos legados a ele atribuídos está a permanência do título de Mestre/ Mestra na referência aos docentes que atuam na escola do quilombo. Como ressalta Souza (2015),

Ao levar a escola para dentro da comunidade Mestre Adão faz uma ruptura ou tenciona uma lógica que muitas comunidades rurais vivenciam, a do deslocamento. Essa atitude do passado, abriu possibilidades para que hoje no presente a comunidade discutisse estratégias para evitar o deslocamento para



completar os estudos, mas discutir estratégias que convirjam para educação que contemple seus valores e suas experiências. (Campos, 2015, p. 156)

As narrativas sobre Mestre Adão ecoam pelo quilombo afora. Trata-se de uma história coletiva e como tal é construída no processo de atribuir significado ao cotidiano das relações sociais. Por isso, há variações temporais, adesão de outros personagens, especificidades incomuns. Essa é, indubitavelmente, a narrativa acolhida na articulação das práticas culturais dos sujeitos constituídos quilombolas.

Quando perguntamos a esses sujeitos sobre o ponto de referência da comunidade a resposta foi inequívoca: a escola. A narrativa de Terezinha, neta de Mestre Adão e professora de artes na Escola Estadual Santo Isidoro é bastante elucidativa a esse respeito:

É aqui na escola. Porque nós temos a igreja, que pra mim é um ponto muito forte, porém, nem todas as pessoas são da mesma [igreja]. Então o lugar que reúne todo mundo independente de crença, de qualquer coisa, é aqui na escola. O que a gente precisa, né, até mesmo quando a gente não tinha espaço, [não tinha] o salão lá da filarmônica, reunião, qualquer coisa que vai fazer é aqui na escola, entendeu... Um lugar que as pessoa... Um ponto de encontro mesmo das pessoas... é aqui na escola E as pessoa... a comunidade tem toda liberdade, né... Quando não tá Liinha [diretora], Ana não tá [coordenadora], a gente tem autonomia de pegar a chave se precisar fazer um ensaio, fazer qualquer coisa... é catequese, qualquer coisa que precisar, no fim de semana... A gente não tem que tá ligando pra pergunta “será que pode?” Porque esse gosto pela escola a gente constrói junto, é... essa vontade de estar aqui. Não é só os professores, ou só a direção da escola... esse gosto de tá preservando o ambiente, sabendo que a gente precisa dele. Então é um ponto de referência mesmo, pra tudo é a escola. (Terezinha, moradora e professora, julho/2012)

Constatamos que o fluxo da comunidade na escola é mesmo intenso, tanto para acessar serviços indisponíveis no quilombo, como xerocopiar de documentos, utilizar telefone e internet, quanto para tratar de problemas que afetam todo o quilombo, inclusive a escola, como a falta de água. As pessoas são sempre recebidas, ouvidas, atendidas num movimento que é parte do cotidiano escolar, portanto, não interrompe e sim compõem as atividades pedagógicas.

Da mesma forma, sair com os estudantes “para caminhar, para ver as coisas” é uma prática pedagógica comum, como descreve uma das professoras entrevistadas:

As vezes eu saía com os alunos... lá em cima tem uma lagoa e íamos conhecer e



estudar. O pai daquele Idelfonso, o Seu Zezinho encontrava com a gente lá e contava a história de como começou a lagoa, o que acontecia, como fazia antigamente. Eu fui ouvindo essas coisas, eu fui ouvindo essas pessoas e depois eu resolvi pôr no papel, escrever assim... (Maria Helena, professora, julho/2013)

A intensidade dos fluxos entre escola e território é incorporada às práticas pedagógicas, como demonstrou Campos (2015, p. 166) ao se referir ao trabalho da professora de geografia sobre os cursos d'água no território. O trabalho com a temática das relações étnico-raciais se sobressai, principalmente a partir de 2006 quando a vila foi certificada como comunidade quilombola. Constata-se que “há um esforço em aproveitar todo o potencial da escola para a abordagem étnico-racial e quilombola” (Campos, 2015, p. 110). O acervo de literatura e paradidático reflete essa perspectiva, assim como as comemorações e painéis expostos a refletir o trabalho realizado no escolar.

Enfim, territorializada, a instituição escolar emerge como *locus* de promoção de desenvolvimento social e político ao apoiar alternativas de sobrevivência e reforçar a identidade étnico-racial. Na escola promove-se por um deslocamento do foco de enunciação da narrativa histórica que possibilita a repolitização de histórias proferidas pela voz dos subalternos como parte do processo de reconhecimento.

### ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE DESLOCAMENTOS

A indicação da Escola Estadual Santo Isidoro para a pesquisa foi mediada por uma relação de autoridade externa ao território quilombola. Partimos da recomendação da secretaria estadual de educação, endossada por outros gestores reunidos em fórum de discussão sobre educação do campo, em 2012. Certamente, a voz indicativa e balizadora produziu conjecturas e previsões que conduziram a equipe de pesquisa. Quantos quilombos nós carregávamos quando chegamos ao território? Inclusive a versão de que as comunidades não se sabiam quilombolas e que em muitos casos, eram as associações ou agentes externos que comandavam a identificação. Essa variante consta em depoimentos colhidos com gestores municipais. Caminhávamos entre surpresas, e decepções: a persistência da precariedade de serviços públicos, o desconhecimento dos



gestores sobre aplicação de mecanismos específicos para a educação escolar quilombola, sobretudo a diferença em relação ao *per capita* para a alimentação escolar<sup>11</sup>.

Inverter o *locus* de enunciação, da autoridade de quem pesquisa – e por fim, interpreta – para o reconhecimento das condições em que se produzem determinadas falas, não foi tarefa simples. Em retrospectiva posso afirmar que a visita dirigida ocorrida no quilombo da vila de Santo Isidoro foi decisiva nesse processo. Conduzindo-nos naquilo que queriam revelar e nas narrativas que se querem ver registradas os quilombolas se mantiveram como protagonistas. Mesmo assim é preciso explicitar que consumimos tempo em problematizar os limites das versões sobre o quilombo tentando descobrir onde falseavam, rastreando incoerências e omissões. Causava-nos embaraço o fato de não pronunciarem o passado de escravidão, ou de não dizerem como acessaram a terra que ocupavam. Como se houvesse uma história a saber, a *resgatar* e não a construir, inclusive com as lacunas e os esquecimentos que os sujeitos querem imprimir. Como se a história dos “vencedores”, a história oficial, também não fosse composta por peças heterogêneas; como se houvesse nessa história “verdadeira” uma continuidade intrínseca; como se não fosse também uma ficção persuasiva – de onde vem, por exemplo, a idéia de latifúndio? Como se os documentos falassem uma verdade e não fossem também forjados para estabelecer um poder. Após a condução dos moradores pelo quilombo da vila de Santo Isidoro consinto facilmente com narrativas tecidas na resistência, na descontinuidade, como estratégia para sobreviver. Afinal, quem quer procurar sua origem em registros de fuga de escravizados ou em certidões de alforria, se há outras faces dessa história, não registrada, para se reconhecer? Esses dilemas do reconhecimento da identidade quilombola foram o primeiro deslocamento proporcionado no território da pesquisa.

A relação entre a escola e a comunidade de Santo Isidoro nos pareceu, a princípio, ainda excessivamente atravessada por dinâmicas políticas marcadas pelo assistencialismo. Em muitos momentos causava estranheza a forma como manipulavam o discurso sobre a dimensão étnico-racial, ao ponto de uma das pesquisadoras concluir:

Embora a avaliação dessas/es jovens seja positiva, uma palavra recorrente no discurso das professoras é a aceitação. Aceitar sem recriminar sua condição de ser negra e quilombola, não é o mesmo que assumir uma identidade político-

---

<sup>11</sup> Secretários de Educação dos municípios não conheciam a legislação sobre o caso, não



afirmativa perante a vida. Meu incomodo está em vê-las/os “aceitando” suas condições humanas, como pesados e dolorosos fardos de uma vida já predestinada e cheia de sofrimento. Isso, de certa forma traduz o ranço racista em todos os campos – político, religioso, escolar, da história desse quilombo. (Souza, 2014, p. 67)

Ou seja, à despeito de todos os avanços identificados na territorialização da escola, ainda nos prendíamos a uma palavra, como se essa expressasse o mesmo conteúdo tramado em nossas relações urbanas, na capital do estado, afastadas daquele território. A incomensurabilidade entre nossas referências e aquelas partilhadas no quilombo precisaram ser reconsideradas. Tratam-se de lógicas cotidianas muito distintas nas quais aceitar não implica conformismo, mas em mudança de posição, em deslocamento. Afinal, pude entender que *aceitar* ser negra e quilombola naquele contexto significa deixar a invisibilidade, anunciar-se. Como nos ensinou Terezinha, “não querer ser uma coisa que não é”. Ou, dito de outra forma, não se conformar dentro dos padrões estabelecidos. Se posicionar fora das normas.

Em muitos sentidos foi necessário rever nossas referências para admitir a importância de determinadas práticas pedagógicas às quais já havíamos imputado qualificações negativas, como a comemoração do Dia da Consciência Negra, ou o desfile da Beleza Negra. Análises sobre a prática pedagógica de trabalho com a Lei 10.639 têm reforçado o caráter eventual da comemoração da data. Outras reflexões interrogam, no desfile, a reiteração entre corpo exótico e a beleza da mulher negra. O que percebemos na Escola Estadual Santo Isidoro foi, mais uma vez, a conjugação de outros significados. O desfile da beleza negra, por exemplo, integra os valores de auto estima e solidariedade. Segundo a narrativa da professora Terezinha, é o momento em que todas as meninas se veem belas e em que aprendem a cuidar e valorizar o corpo. Além disso, entra em cena mais uma vez a troca solidária, o empréstimo de roupas, calçados e adereços. Quanto à comemoração do Dia da Consciência Negra, a partir de 2014 transformou-se num “Festejo Cultural”. Como narra Santos (2015, p. 157) a iniciativa mais uma vez convoca a escola como lugar do território que irradia reflexões, dessa vez sobre a consciência negra no Brasil. Ocorre então um cortejo pela comunidade quilombola de Santo Isidoro com blocos que representam vários segmentos: Banda Filarmônica, Conselho Religioso, benzedores, cortadores de cana, Congada da Vila e Lagoa, idosos, produtores rurais, servidores públicos, grupos de



dança, comerciantes. Enfim, uma consciência que se sedimenta nas relações do território.

Entrar no território da comunidade quilombola de Santo Isidoro implicou em interrogar a linha que delimita uma fronteira entre os *daqui* e os *de fora*, para permitir-nos encontros dentro das fronteiras tênues entre escola e comunidade. Finalizo com o convite da professora Terezinha:

Nós estamos aqui gente! A comunidade, ela tem o prazer de receber. É um prazer imenso! Lógico que a gente fica sempre, como que fala aqui, “de orelha em pé”! Porque tem hora que pode aparece alguém... nós já... a gente tá sempre preparado pra isso, alertado... porque pode aparecer alguém até querendo usar... Porque já teve pessoas fazendo fotos da gente, dos objetos que a gente tem, e talvez não era... era pra interesse próprio. Mas agora, quando as pessoas identificam a gente tem maior prazer em receber.

Espero ter conseguido expressar meu reconhecimento por essa comunidade quilombola e sua escola. Afinal, a construção da modalidade educação escolar quilombola exige múltiplos deslocamentos para que se perceba a escola de perto.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de. *Os quilombos e as novas etnias*. In: O'DWYER, Eliane Cantarino (Org.). *Quilombos: identidade étnica e territorialidade*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2002.

ARRUTI, José Maurício. *Mocambo: antropologia e história do processo de formação quilombola*. Bauru, SP: EDUSC; São Paulo Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Ciências Sociais. 2005. 368p.

\_\_\_\_\_. *Quilombos*. In: PINHO, Osmundo (Org.). *Raça: novas perspectivas antropológicas*. Salvador: ABA / Ed. Unicamp / EDUFBA, 2008.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília (DF).

\_\_\_\_\_. Decreto nº 4.887, de 20 de novembro de 2003. Brasília (DF).

\_\_\_\_\_. Parecer CNE/CEB Nº 16, de 20 de novembro de 2012. Brasília (DF).

\_\_\_\_\_. Resolução CNE/CEB Nº 04, de 10 de dezembro de 2010. Brasília (DF).

\_\_\_\_\_. Resolução CNE/CEB Nº 8, de 20 de novembro de 2012. Brasília (DF).

BRITO, José Eustáquio. *Do quilombo ao canal: desafios e perspectivas para a implementação da educação escolar quilombola numa comunidade do médio Jequitinhonha*. 36ª Reunião Nacional da ANPEd – 29 de setembro a 02 de outubro de 2013, Goiânia-GO



DEUS, J. A. S.; CASTRO, H. M. *Protagonismo político, etnodesenvolvimento e processos de reterritorialização de comunidades quilombolas, em curso, no Vale Do Jequitinhonha/ MG.* in: Ismar Borges de Lima. (org.). *Etnodesenvolvimento & gestão territorial: comunidades indígenas e quilombolas.* 1ed. Curitiba (PR): Editora CRV Ltda., 2014, v. 1, p. 141-154.

FRASER, N. *Escalas de justiça.* Barcelona: Herder Editorial, 2008.

GOMES, Nilma Lino. *A mulher negra que vi de perto: o processo de construção da identidade racial de professoras negras.* Belo Horizonte, Mazza Edições, 1995.

LITTLE, Paul E. *Territórios sociais e povos tradicionais no Brasil: por uma antropologia da territorialidade.* Brasília: UnB, 2002. Série Antropologia n° 322. 32p.

MIRANDA, Shirley Aparecida de. *Educação escolar quilombola: entre ausência e emergências.* *Revista Brasileira de Educação*, v. 17, n. 50, maio-ago. 2012

Moura, Clóvis. *Rebeliões da senzala: quilombos, insurreições, guerrilhas.* 3. ed. São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas, 1981.

NASCIMENTO, Abdias do. *O quilombismo: documentos de uma militância pan-africanista.* Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1980. 281 p.

O' DWYER, Eliane Cantarino. *Os Quilombos e a prática profissional dos antropólogos.* In: O' DWYER, Eliane Cantarino (org). *Quilombos: identidade étnica e territorialidade.* Rio de Janeiro: Editora FGV, 2002. 296p.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A gramática do tempo: para uma nova cultura política.* São Paulo: Cortez, 2008.

\_\_\_\_\_. *Por uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências.* In: SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). *Conhecimento prudente para uma vida decente.* São Paulo: Cortez, 2004. p.777-821.

SANTOS, Tatiane Campos dos. *Relações entre território e educação na comunidade quilombola Vila de Santo Isidoro, Berilo, MG.* Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 2015.

SCHIMITT, Alessandra, TURATTI, Maria Cecília Manzoli, CARVALHO, Maria Celina Pereira de. *A atualização do conceito de quilombo: identidade e território nas definições teóricas.* *Revista Ambiente & Sociedade*, ano V, n. 10, 2002.

SOUZA FILHO, Carlos Frederico Marés. *Multiculturalismo e direitos coletivos.* In: SANTOS, Boaventura de Souza. *Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural.* Porto, Portugal: Afrontamento, 2004.

SOUZA, Gilmara Silva. *A Juventude Quilombola de Santo Isidoro e os deslocamentos de uma pedagoga/pesquisadora negra em formação.* Monografia (Graduação em Pedagogia). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 2014.

*Recebido em outubro de 2015*

*Aprovado em janeiro de 2016*