

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Guilherme Goretti Rodrigues

A Educação Quilombola na Comunidade Colônia do Paiol – Bias Fortes (MG)

Juiz de Fora

2017

GUILHERME GORETTI RODRIGUES

A Educação Quilombola na Comunidade Colônia do Paiol – Bias Fortes (MG)

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração: Gestão, Políticas Públicas e Avaliação Educacional, da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito para a obtenção do título de Mestre.

Orientador: Dileno Dustan Lucas de Souza

Juiz de Fora

2017

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Rodrigues, Guilherme Goretti.

A Educação Quilombola na Comunidade Colônia do Paiol - Bias Fortes (MG) / Guilherme Goretti Rodrigues. -- 2017.

111 f.

Orientador: Dileno Dustan Lucas de Souza

Coorientador: Leonardo de Oliveira Carneiro

Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2017.

1. Educação Quilombola. 2. Território e Territorialidade. 3. Processos educativos. I. Souza, Dileno Dustan Lucas de, orient. II. Carneiro, Leonardo de Oliveira, coorient. III. Título.

GUILHERME GORETTI RODRIGUES

**A EDUCAÇÃO QUILOMBOLA NA COMUNIDADE COLÔNIA DO PAIOL – BIAS
FORTES (MG)**

Dissertação aprovada como requisito para obtenção do título de Mestre no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, pela seguinte banca examinadora:



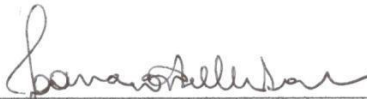
Dr. Dileno Dustan Lucas de Souza
Programa de Pós-Graduação em Educação – UFJF



Dr. Leonardo de Oliveira Carneiro
Programa de Pós-Graduação em Geografia – UFJF



Dr.ª Simone da Silva Ribeiro
Colégio de Aplicação João XXIII – UFJF



Dr.ª Joana D'arc Germano Hollerbach
Universidade Federal de Viçosa

Juiz de Fora, 05 de Abril de 2017.

AGRADECIMENTOS

Nada foi fácil e jamais chegaria até aqui sem a participação e contribuição de tantas pessoas. Esta pesquisa teve tom de convite: há muito que se pensar, muito que se construir e, sobretudo, transformar. Agradeço a todas as Comunidades Quilombolas em que estive presente: São Pedro de Cima, Divino-MG; Colônia do Paiol, Bias Fortes-MG; Córrego do Meio, Airões-MG; São José da Serra, Valença-RJ. Todas me ensinaram e continuam me ensinando muito. Agradeço a todos os trabalhadores e trabalhadoras deste país, que com esforço permitiram a minha formação em uma Universidade Pública. Não deixaria de registrar que a eles devo o meu comprometimento na luta contra o capitalismo, contra as formas de exploração e opressão, de classe e gênero, na busca pela emancipação humana que caminhe para a construção de uma sociedade socialista.

Agradeço aos meus pais e ao meu irmão pela contribuição no meu crescimento como ser humano e por compartilhar tão bons momentos que em minha memória guardo.

Às primas Juliana e Tatiana pelas conversas que muito me enriqueceram durante a minha formação e trajetória acadêmica, especialmente por permitirem que conhecesse outros campos do saber. Agradeço também à minha prima Fabiana, importante interlocutora nos caminhos da educação que, em meados de 2014, contribuiu com seus conselhos, incentivos e ponderações ao meu projeto de pesquisa para o mestrado. Do mesmo modo, agradeço a todos os familiares que contribuem e acompanham, com apoio e incentivo, a minha trajetória.

Agradeço à professora Maria Lucia, que fez parte de toda a minha formação acadêmica, amiga e conselheira que levarei sempre na memória. Ao professor Leonardo Carneiro pelo incentivo e apoio que começou em 2010 e que vem crescendo a cada ano. Ao professor Dileno Dustan por aceitar a orientar esta pesquisa, cuja contribuição enriqueceu e me apontou para novos olhares e leituras. À professora Simone Ribeiro pelas enormes contribuições e auxílio a esta pesquisa. Ao professor Jader Janer pelas referências de leitura e pelas aulas tão enriquecedoras na Faculdade de Educação da UFJF.

Agradeço aos companheiros e companheiras de luta do Diretório Acadêmico de Geografia (DAGEO-UFJF) e Associação de Geógrafos Brasileiros (AGB-JF). Também agradeço ao grupo de pesquisa Trabalho, Movimentos Sociais Populares e Educação do Campo (TRAME/UFJF), Laboratório Kizomba Namata (UFJF) e Laboratório de Territorialidades Urbano-Regionais (LATUR/UFJF) pelas enormes contribuições teóricas e trabalhos de campo tão fundamentais para entender a realidade das lutas populares.

Espero que minha luta continue e que meus passos não se encerrem aqui!

*“Que nada nos limite.
Que nada nos defina.
Que nada nos sujeite.
Que a liberdade seja a nossa
própria substância”.*
(Simone de Beauvoir)

RESUMO

A pesquisa intitulada “A Educação Quilombola na Comunidade Colônia do Paiol – Bias Fortes (MG)” parte do interesse em compreender como vem sendo pensada e executada a educação na Escola Municipal Prefeito Joaquim Ribeiro de Paula, localizada na Colônia do Paiol, e sua relação com a comunidade entre os anos de 2015 e 2016. Atualmente, diversas são as políticas públicas voltadas para as comunidades quilombolas, muito embora os desafios se multipliquem na forma de acessá-las. Uma destas políticas volta-se exclusivamente para a educação escolar, através da Resolução nº8, de 20 de novembro de 2012 que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na escola básica. Entretanto, essa Diretriz ainda não é reconhecida e incorporada pelo município de Bias Fortes-MG, tanto na proposta pedagógica para a escola, quanto no Plano Decenal Municipal de Educação (PME). Portanto, o objetivo desta pesquisa é compreender como se estabelece a Educação Quilombola na Escola Municipal Prefeito Joaquim Ribeiro de Paula, as práticas escolares e não escolares desenvolvidas pelos sujeitos da escola e a forma pela qual o município executa suas políticas educacionais. Concomitantemente, abordar outros temas transversais e inerentes, como a questão da luta histórica pelo território da Colônia do Paiol e como a Educação Quilombola se estabelece como mecanismo de reivindicação e empoderamento para além da comunidade. Utilizou-se como metodologia a Pesquisa Participante, em que pesquisador e grupo social estudado adquirem uma posição mútua de estar educando e sendo educado a todo o momento, além de entrevistas semi-estruturadas, análise documental e oralidades dos sujeitos. Esta pesquisa permite concluir, ao longo do período analisado, a forma como a comunidade vem repensando a escola e problematizando a condução da política municipal, tornando-se protagonista nas decisões que envolvem os seus interesses.

Palavras-chave: Educação Quilombola. Território e Territorialidade. Processos educativos.

ABSTRACT

The Research titled “The Quilombola Education in the Colônia do Paiol Community – Bias Fortes (MG)” goes from the interest in understand how the education in the Municipal School Prefeito Joaquim Ribeiro de Paula is being though and executed, in Colônia do Paiol, and its relationship with the community between the years of 2015 and 2016. Nowadays, many are the public policies towards quilombola’s communities, although the challenges multiply themselves in the way of evaluate them. One of those policies turns exclusively to schooling education, through the Resolution number 8, of November 20TH 2012, which establishes the National Curricular Guidelines to the Quilombola Schooling in basic education. However, this Guideline still isn’t recognized and incorporated by the city Bias Fortes – MG, neither in the pedagogic proposal nor in the Deccenial Municipal Education Plan (MEP). Therefore, the aim of this research is to understand how the The Quilombola Education in the Colônia do Paiol Community is established, the schooling and not schooling practices developed by subjects of the school and the manner by which the city executes its educational policies. Concomitantly, this research also aims to approach other transversal and inherent themes, like the matter of the historical fight for the territory of the Colônia do Paiol and how the Quilombola Education establishes itself as a way of claiming and empowering for beyond the community. It was used the Participant Search as methodology, in which the researcher and the studied social group acquire a mutual position of teaching and being taught all the time, as well as semi-structured interviews, documental analysis and subject’s orality. This research allows to conclude, during the period of time analyzed, how the community has been rethinking and problematizing the conduction of the municipal policy, becoming the protagonist in the decisions that involve its interests.

Key words: Quilombola Education. Territory and territoriality. Educational Processes.

Sumário

1. INTRODUÇÃO.....	10
1.1. A motivação pelo tema e os caminhos da pesquisa	10
2. APRESENTAÇÃO DO CAMPO.....	30
3. TERRITÓRIO, TERRITORIALIDADES E EXPERIÊNCIA	45
4. EDUCAÇÃO QUILOMBOLA	63
4.1. A Educação Quilombola: Histórico de lutas e resistências	63
4.2. A Escola Municipal Prefeito Joaquim Ribeiro de Paula e Escola Estadual Cisipho Campos: percepções e reflexões	71
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	92
6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	99
7. APÊNDICE	105
8. ANEXOS	108

1. INTRODUÇÃO

1.1. A motivação pelo tema e os caminhos da pesquisa

Esta pesquisa é resultado de uma trajetória que se inicia em 2010, no curso de Geografia da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Naquela ocasião, no segundo período do curso, me matriculei na disciplina de Geografia Agrária, enquanto requisito curricular. Para além das metodologias realizadas em sala de aula, como a roda de conversa e o debate coletivo acerca da questão agrária no Brasil, tivemos a oportunidade de realizar trabalhos de campo em duas comunidades quilombolas, em contextos geográficos distintos, como parte do cronograma do curso: São José da Serra, município de Valença-RJ e São Pedro de Cima, município de Divino-MG. Guardo em minha memória que a compreensão que tinha de quilombo pautava-se no imaginário do passado, como algo fixo em um espaço-tempo determinado da nossa história, fruto também da minha formação na escola básica e de alguns silêncios que ainda a cercam¹.

Optando por realizar o trabalho de campo na comunidade São José da Serra, afirmo que algo mudou com aquela visita, principalmente no olhar de que quilombo é um fato presente, ressignificado e que, por intermédio e subsídios dos referenciais bibliográficos da disciplina de Geografia Agrária, incorporavam lutas por afirmação, reconhecimento, direitos no território e valorização de suas memórias, práticas, saberes e fazeres. São grupos que produzem suas existências a partir dos seus territórios, tratando a dimensão da terra como visceral à vida, na totalidade de sua condição biológica, corpórea, cultural e identitária (ARROYO, 2014).

A visita à comunidade rendeu um relatório final da disciplina abordando as impressões gerais do trabalho de campo e, mais do que isso, foi decisivo para meu interesse acerca do tema por dois motivos centrais: pelo confronto entre realidades e modos de vida que nunca tinha vivenciado até então e a dimensão da luta e conflito que permeia substancialmente a história de São José da Serra – disputa dos moradores com fazendeiros da região. Comecei a entender não apenas os desafios daquela comunidade quilombola, mas as contradições que

¹ Mais tarde, a compreensão deste silêncio veio ancorada com o que vivenciei tanto durante o percurso da minha formação em licenciatura, através dos estágios e observações em escolas de áreas urbanas e rurais, como a possibilidade de ministrar aulas de geografia como professor designado da Superintendência Regional de Ensino de Juiz de Fora - MG. Reforço que ainda são pouco abordadas as questões quilombolas e as relações étnico-raciais. Essa ausência, por vezes, é oriunda da falta de formação inicial ou continuada dos professores no que tange a tais temáticas, o que revela, a meu ver, um dos vieses do processo de precarização do ensino público.

configuram o espaço agrário e o Estado brasileiro, enquanto proponente e executor de políticas sociais e territoriais.

Foi então, em abril de 2011, que surgiu o convite para participar, como bolsista, do projeto de extensão universitário Ecomuseu da Comunidade Quilombola de São Pedro de Cima: Diagnósticos dos saberes necessários para uma educação ambiental e patrimonial. O objetivo do projeto foi gerar na comunidade, por meio de um processo de diálogo e construção conjunta², saberes para uma educação ambiental e patrimonial que reforçassem a identidade, memória e saberes de São Pedro de Cima. O projeto tinha como pretensão a construção da sede física do Ecomuseu, que se contrapõe ao modelo tradicional de museu pelo sentido de movimento, isto é, a comunidade e os sujeitos tornam-se ativos e protagonistas de sua organização, construção e manutenção, dando seus próprios sentidos e significados.

A experiência que foi se acumulando ao longo do projeto, pessoal e coletivamente pelos bolsistas participantes, possibilitou olhares mais sensíveis em direção ao espaço e às territorialidades³ ali estabelecidas, reafirmando minha percepção de quilombo como território de luta e conflito, calcado em processos históricos específicos.

A comunidade de São Pedro de Cima experimentou mudanças significativas a partir da década de 1980, dado à migração de famílias (oriundas de diversas localidades) para a comunidade, mediante a compra de terras para a produção de café e a abertura de programas e créditos para o incentivo da agricultura, passando a ter, sobretudo, uma mudança dos valores locais, reorganizando a comunidade do ponto de vista social e econômico. Para além, o acesso à cidade de Divino-MG e a proximidade com a BR-116 possibilitou a interação da comunidade com outros contextos sócioespaciais. As imbricações desse processo se dão, atualmente, entre aqueles que se reconhecem como quilombolas, tendo a comunidade o certificado da Fundação Cultural Palmares (FCP), emitido em 2006, buscando a titulação definitiva de suas terras junto ao INCRA, e aqueles que veem a terra como negócio e especulação.

² Fazendo jus às articulações estabelecidas, incluiu-se neste processo de diálogo com a comunidade o grupo de Agroecologia da UFJF e UFV que, através da parceria com os moradores e o Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Divino (STRu), além de outras associações, promovem intercâmbios culturais fundamentais para valorização dos saberes locais. Une-se também, nesse contexto, o movimento negro de São Pedro de Cima, o grupo AVURA, compreendendo a importância do fomento de seus debates para a manutenção e defesa do território quilombola.

³ Abordo este conceito no capítulo 3, Território, Territorialidades e Experiência.

Todos esses processos fizeram com que as minhas formas de enxergar as comunidades quilombolas mudassem, principalmente pela possibilidade de confrontar as realidades sócio-geográfica e étnico-culturais. Para cada história, uma forma de se relacionar com o território.

Além do mais, território é um conceito caro à Geografia. Diversas são as interpretações e compreensões. Todavia, defendo território como um híbrido, isto é, que envolve tanto a dimensão jurídico-político, quanto simbólico-material (HAESBAERT, 2010), em que as relações sociais surgem como fator primordial, por construir e ditar constantemente novas formas de ser e estar nesses territórios.

Esta foi a complexidade que São Pedro de Cima me forneceu: compreender quilombo não como uma estrutura fixa e presa a um espaço-tempo específico, pelo contrário, o quilombo se refaz constantemente ao longo do tempo a partir de novas conjunturas políticas e sociais. Para além, demonstrou práticas e saberes que dialogam reciprocamente com a vida, com o outro, com o mundo e com a terra.

Se no começo da minha inserção no projeto vinha a preocupação centrada na precarização da infraestrutura (saneamento, água potável, escola, acesso por meio de transporte, saúde, etc.), meu olhar redirecionou-se para as disputas entre as territorialidades e o espaço de São Pedro de Cima na perspectiva de suas contradições. Digo pelos conjuntos que se expressam atualmente na comunidade: circuito do agronegócio, incorporado por algumas famílias através da produção do café e dos insumos agrícolas que colocam entraves fundamentais como o uso do solo e da água; mineração através da empresa Samarco, cuja tubulação de minério de ferro corta toda a comunidade e gera impactos ambientais significativos; além de ser um território remanescente de quilombo, com famílias que se reconhecem como quilombolas e mantêm suas práticas, costumes e tradições.

Essa amálgama incorporou e avançou, na minha formação, com a culminância dos conceitos e fundamentações que serão trabalhados nesta pesquisa, mas nunca esgotadas em si. Todas as comunidades que visitei naquele período – além de São José da Serra (Valença-RJ) e São Pedro de Cima (Divino-MG), Córrego do Meio (Airões-MG) e Colônia do Paiol (Bias Fortes-MG), esta última objeto desta pesquisa – apresentaram algum contexto específico que revelam as contradições do espaço agrário brasileiro. Trata-se do embate entre essas comunidades, com diversos graus de politização e envolvimento com setores antagônicos, a saber: latifúndios, mineração, agronegócio e o próprio município/Estado⁴ na posição de

⁴ Entendo o Estado a partir dos conflitos e interesses das diversas classes sociais que o compõem, por meio das disputas por projetos que atendam ou não, no caso desta pesquisa, os interesses das comunidades quilombolas.

propositor das políticas públicas⁵ voltadas para essas comunidades. Lembro aqui como esses movimentos, no caso das quatro comunidades quilombolas citadas, com suas lutas para a demarcação de terras e reprodução de sua vida social, subvertem ordens espaço-temporais (SANTOS, 2011) dando tom aos conflitos, pois geram incômodos às lógicas do capital – o que não significa hierarquizá-las em grau de importância, pelo contrário, mostra como a espacialização e a capacidade de articulação em escala dessas comunidades, as experiências individuais e coletivas, abrem arestas para as diferentes ações de luta.

Concomitante a esse movimento, fruto da vivência junto às comunidades, o projeto Ecomuseu teve como objetivo a elaboração de materiais que contassem as histórias de São Pedro de Cima e que pudessem representar a consolidação de um acervo para a comunidade. Elaboramos três Cartilhas e um Atlas: (i) São Pedro de Cima: O nosso lugar; (ii) Movimento Negro, Gênero e Juventude; (iii) Artesanato e receitas; (iv) Atlas Geográfico Cultural. Todas essas produções foram construídas com os sujeitos, tendo como referência suas histórias e memórias.

Foi durante a escrita da cartilha sobre o Movimento Negro, Gênero e Juventude que surgiu meu interesse na área da educação, quando fiquei incumbido, junto com outros bolsistas do grupo, a pesquisar sobre a juventude de São Pedro de Cima. Surgiu, então, a questão: quais seriam os lugares frequentados por esses jovens? A partir dessa pergunta, voltamos nossos olhares para a Escola Municipal Lia Marta de Oliveira, que oferta vagas para crianças e jovens do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental, do 1º ao 3º ano do Ensino Médio e da Educação de Jovens e Adultos (EJA) na comunidade e adjacências. Vimos que era necessária a imersão no espaço escolar para conhecer os sujeitos, as práticas da escola e dos profissionais e tentar estabelecer, mediante o diálogo, as rodas de conversa tanto com professores, quanto com os alunos, para que houvesse o entendimento e a contribuição deste espaço para a juventude local.

Esta imersão no espaço escolar da comunidade aconteceu entre 2011 e 2012 e teve a convergência de dois caminhos. Primeiro, pelas motivações que o projeto de extensão nos fornecia, percebíamos uma diversidade de questões e olhares a cada trabalho de campo. Segundo pela formação acadêmica, a partir dos estudos nas disciplinas na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora. As aulas de Saber Geográfico Escolar, Prática de Ensino em Geografia, Experiências e Projetos Educativos Contemporâneos e

⁵ Aproximo-me da noção de políticas públicas a partir da definição de Molina (2012, p.586): políticas públicas como “formas de agir do Estado, mediante programas que objetivam dar materialidade aos direitos constitucionais”.

Políticas Públicas e Gestão do Espaço Escolar foram fundamentais para a reflexão teórica acerca do panorama da educação brasileira e para a observação nas escolas visitadas.

Era a motivação que faltava para que iniciasse um mergulho em uma área tão complexa, encantadora e instigante. A vontade de concluir a licenciatura e ser professor estava alinhada e marcada por uma trajetória que se iniciou muito antes do ingresso no Ensino Superior, permeou os Ensinos Fundamental e Médio. O que vi e relatei nas escolas por onde realizei minhas práticas e observações congrega uma perspectiva de educação que vai muito além da sala de aula, ou seja, se relaciona com a vida, com sujeitos. Esse despertar me refez enquanto sujeito e me alertou para algo muito mais profundo: o compromisso com a educação.

Compreendemos que a grande maioria dos jovens de São Pedro de Cima não tinha a perspectiva de continuar na comunidade após o Ensino Médio e viam o modo de vida urbano como ideário a ser alcançado. Começamos a pensar qual a função da escola dentro desse objetivo, ou ainda, se ela atua como reprodutora do discurso estereotipado do campo como atrasado, valorizando o modelo da sociedade urbana como aquilo que é moderno, que deve ser alcançado, desejado e consumido. Além disso, a escola em São Pedro de Cima representa um campo de pesquisa extremamente rico, pois reúne alunos vindos de famílias que se consideram remanescentes quilombolas, bem como aqueles provenientes de comunidades adjacentes que assim não se consideram.

Foi nesse contexto de problematização que passei a entender as questões relativas às diretrizes curriculares para a Educação do Campo⁶, o papel da escola para com a comunidade de São Pedro de Cima e como pensar em alternativas para fortalecer a identidade local – camponesa e quilombola – na luta pelo território.

A partir desse movimento e das inquietações sobre a Educação do Campo, decidi me matricular na disciplina Trabalho de Conclusão de Curso I (TCC I) em 2013. Levando a experiência das vivências junto à comunidade em que estive imerso e as leituras teóricas que tinha feito até então, surgiu a possibilidade e o desafio de discutir a Educação Quilombola, enquanto uma Diretriz Curricular Nacional, na Escola Municipal Prefeito Joaquim Ribeiro de Paula⁷, na comunidade Colônia do Paiol, pertencente ao município de Bias Fortes-MG.

⁶ Segundo CALDART (2012, p.257), a “Educação do Campo nomeia um fenômeno da realidade brasileira atual, protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações, que visa incidir sobre a política de educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas”.

⁷ Como pretendo abordar no capítulo 4, a escola Municipal Prefeito Joaquim Ribeiro de Paula oferta vagas para alunos da Educação Infantil, 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, além de ser contemplada com o programa Mais Educação. A escola contava, até o ano de 2016, com oito professoras, sendo uma oriunda da própria comunidade.

Por mais que estivesse inserido em São Pedro de Cima desde 2011, debruçar o olhar sobre outro quilombo fora um desafio, principalmente no que tange a uma reinserção em um contexto completamente diferente, que estabelece outras relações culturais, saberes e fazeres. Paralelo a essas questões, a proximidade geográfica de Juiz de Fora-MG com Bias Fortes-MG possibilitou trabalhos de campo frequentes, o que é fundamental para a inserção e conhecimento da realidade local.

O primeiro trabalho de campo para Colônia do Paiol, no final do ano de 2013, apresentou algumas tensões: na Escola Estadual Cisipho Campos (única escola estadual de Bias Fortes) um aluno da Colônia do Paiol havia sido agredido e sofrido ofensas raciais. Esse fato acabou se tornando um disparador para a minha participação no projeto de extensão universitário Ecomuseu de Comunidades Negras da Zona da Mata mineira: entre saberes, sabores e fazeres, iniciado em 2013, que contempla quatro comunidades quilombolas (São Sebastião, São Pedro de Cima, Botafogo e Colônia do Paiol), quatro grupos de Jongo/Caxambu (Bias Fortes, Carangola, Patrocínio do Muriaé e Recreio), além da articulação com diversos sindicatos e movimentos sociais.

Atuando na perspectiva da autonomia e empoderamento, o projeto permitiu uma importante articulação com a Colônia do Paiol, assumindo um caráter interdisciplinar de ações/intervenções a partir das demandas comunitárias, a saber: grupos que trabalham com soberania e segurança alimentar dentro dos preceitos da agroecologia; levantamento etnobotânico; cartografia social e construção de mapas que envolvem os sujeitos que vivem no território; oficinas de capacitação (por exemplo, apresentar as estratégias para a comercialização e valorização dos produtos oriundos da própria comunidade); planejamento coletivo (universidade e comunidade) para a construção da sede física da Associação, que envolve engenharia e arquitetura; oficina de projetos, para que a comunidade possa estar concorrendo a editais e conseguindo recursos (financeiros e materiais).

As experiências que foram se acumulando com a Colônia do Paiol permitiram a abertura de novos caminhos e proposições, especialmente sobre a educação. Decidido a enveredar e conhecer os processos educativos que se estabelecem na comunidade, passei a investigar, nas falas dos moradores da comunidade, nas representações cognitivas da Escola Municipal Prefeito Joaquim Ribeiro de Paula, que envolve não apenas a estrutura física, mas os materiais e recursos didáticos utilizados com os alunos (que, em suma, não dialogavam com a realidade local), os desafios para se pensar a Educação Quilombola na comunidade.

Comecei, então, durante o ano de 2014, a buscar elementos para problematizar uma questão de pesquisa preliminar: qual a função da Escola Municipal Prefeito Joaquim Ribeiro de Paula para com a comunidade quilombola Colônia do Paiol?

Essa pergunta tornou-se base para a elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso I, onde compreendi melhor a Educação Quilombola, tanto na alçada das políticas educacionais, através da Resolução nº8, de 20 de novembro de 2012, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, quanto nos desafios enfrentados na relação escola e comunidade. Por exemplo, o desconhecimento das professoras da escola com relação ao que seria Educação Quilombola e o medo de trabalhar com as questões étnico-raciais, pautadas no despreparo e na ausência de uma política municipal de educação que promova a formação continuada.

A partir dessas inquietações que levei para o mestrado, iniciado em 2015, todo o acúmulo sobre Educação Quilombola e a questão de pesquisa até então traçada. Todavia, o percurso das disciplinas oferecidas pelo programa de pós-graduação, o avanço de novas proposições teóricas, os trabalhos de campo para Colônia do Paiol, bem como a minha inserção no Grupo de Pesquisa Trabalho, Movimentos Sociais Populares e Educação do Campo (TRAME) da UFJF, me fizeram deparar com um novo questionamento, respaldado não apenas entre escola e comunidade, mas na relação escola, comunidade e município, principalmente se observarmos o processo histórico da formação da comunidade e de Bias Fortes-MG, cercadas de tensões, silêncios e disputas.

Parto da problemática de que ainda é pouco trabalhada pelas professoras a Educação Quilombola na comunidade Colônia do Paiol, muito em virtude da ausência de reconhecimento e valorização por parte do município de Bias Fortes-MG, tanto pelo poder executivo municipal, quanto pela Secretaria Municipal de Educação. Essa situação abre importantes pontos de disputa a partir do momento em que a comunidade reivindica uma educação diferenciada, através de uma proposta curricular-pedagógica específica e uma adequação da estrutura física da escola.

Sabe-se que, nos últimos anos, muito se avançou nas políticas educacionais voltadas para as comunidades quilombolas. Arruti (2011) destaca algumas delas: A lei nº10.639/2003 tornando-se obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e Médio; a Convenção 169, da Organização Internacional do Trabalho (OIT) promulgado pelo decreto 5.051, de 2004, que garante a educação diferenciada

às populações étnicas⁸; o decreto 6.040, de 2007, que institui a política nacional de desenvolvimento sustentável dos povos e comunidades tradicionais, apontando para o reconhecimento, respeito e a valorização da sua diversidade cultural e socioambiental; além da já citada Resolução n°8, de 20 de novembro de 2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica.

Entretanto, tais normatizações se entrecrocavam muitas das vezes com a realidade vivenciada pelas comunidades quilombolas. Tem-se o embate entre aquilo que prescrevem as políticas e diretrizes educacionais, aquilo que o município, por meio do executivo municipal e secretaria de educação executa sobre essas políticas (quando há conhecimento dessas leis), e a resposta mediante às práticas e experiências individuais e coletivas das próprias comunidades quilombolas, indicando relações que vão muito além daquelas prescritas nas diretrizes educacionais e preestabelecidas enquanto política municipal.

Diante disso, faço o retorno das proposições que levantei anteriormente, isto é, a preocupação com as relações entre escola, comunidade e município, não desconectadas do que vem acontecendo no plano estadual e nacional. Parto da hipótese de que não são reconhecidas e/ou incentivadas pelo município e Secretaria Municipal de Educação práticas pedagógicas voltadas para a valorização cultural e étnico-racial da comunidade, entrelaçando-se na negação ou desconhecimento do município das diretrizes supracitadas. A experiência de alguns sujeitos da comunidade (moradores) e professoras da escola indicam, contudo, práticas escolares e não escolares que mostram um movimento de valorização contrário a tal negação/desconhecimento, por exemplo, apresentações e ensaios de congada e maculelê com os jovens, valorização da memória e identidade por meio de eventos na escola, bem como práticas realizadas dentro de sala de aula.

Portanto, caminho nesta pesquisa com o objetivo de compreender como se estabelece a Educação Quilombola na Escola Municipal Prefeito Joaquim Ribeiro de Paula, tanto pelas práticas pedagógicas nela inseridas quanto pela forma que o município executa sua educação, através da proposta pedagógica para a escola e o seu Plano Decenal Municipal de Educação (PME). Pretende-se também abordar outros temas transversais e inerentes, como o recorte à Escola Estadual Cisipho Campos, que recebe alunos da Colônia do Paiol, bem como a questão da luta pelo território quilombola, o que contribui para desvelar e ir à raiz das dificuldades e estratégias das comunidades quilombolas no que diz respeito à educação.

⁸ Entendo populações étnicas como grupos sociais que possuem relações territoriais e históricas específicas, pautadas em diferentes territorialidades (saberes, memórias, tradições, cultura, etc.). Cruz (2013) aponta que estas políticas são resultado da emergência de novas vozes e novos sujeitos que reivindicam o reconhecimento em seus territórios.

Doravante, este movimento trará uma multiplicidade de perspectivas. Como afirma Goldenberg (2004) o próprio ato de pesquisar torna-se um processo em que é impossível prever todas as etapas, afinal, estamos lidando com uma realidade e contexto social que não têm nada de estático e a todo o momento nos desafia por causar incômodos e inquietações. Todavia, isso não significa dizer que a pesquisa não tenha organização e disciplina, principalmente quando sabemos onde pretendemos chegar em nossas investigações.

A escolha pelo tema é marcada pela minha trajetória e inserção nas comunidades quilombolas, sobretudo, pelas questões que foram surgindo e contribuindo para novas abordagens, sensibilizando-me ao longo da trajetória acadêmica e, principalmente, experiências acumuladas por meio dos diálogos com os sujeitos dessas comunidades. É importante entender a Educação Quilombola, Educação do Campo, Educação Indígena e diversas outras educações que as comunidades tradicionais nos ensinam. Trata-se de uma posição tanto de educador, formado em um curso de licenciatura, quanto de um sujeito que assume sua práxis para a análise, reflexão e transformação da realidade.

Neste sentido, faço um relato de como essa pesquisa sustentou-se, enquanto metodologia, na Pesquisa Participante, que traz como expoente a construção coletiva, o aprendizado mútuo entre pesquisador e grupo social pesquisado. Centrarei minha narrativa a partir da Educação Quilombola, enquanto Diretriz Curricular Nacional, e suas interfaces com os moradores da Colônia do Paiol e as professoras da Escola Municipal Prefeito Joaquim Ribeiro de Paula.

No que fundamenta a Pesquisa Participante, Ezpeleta (1989) levanta duas questões para compreendermos as proposições desse método: “quem participa de que?” e “no que participa?”. Para a autora, o “quem” sugere um retorno aos sujeitos, isto é, “uma pessoa com a qual interajo; que me ensina as coisas; descobre-me seus mundos e outras visões dos meus e, além disso, enriquece-me” (EZPELETA, 1989, p.90). Considero que, por essa perspectiva, rompemos qualquer passividade ou inércia dos grupos sociais, à espera de uma visão redentora, pelo contrário, assumem posições no mundo por serem sujeitos históricos⁹, com atividade própria.

Do mesmo modo, “no que” faz menção aos processos sociais identificados pelo pesquisador e que acontecem muito antes da sua presença. Segundo a autora, a resposta para as duas perguntas convergem nos “sujeitos que protagonizam processos sociais”

⁹ Buscamos em Freire (2005) a compreensão do que ele chama de “seres históricos”. Para o autor, para ser é preciso estar sendo. Neste sentido, o sujeito é sempre inacabado, mas que tem plena consciência, principalmente, quando retornamos para suas experiências, tanto individuais quanto coletivas.

(EZPELETA, 1989, p.90). Na perspectiva dos processos, vínculo aos processos históricos propriamente ditos, que testemunham mudanças significativas a partir do espaço/território no qual o sujeito ocupa – e isso se verifica nas falas dos moradores da Colônia do Paiol, por exemplo – a partir do momento em que novos atores, novas conjunturas sociais, políticas e econômicas estabelecem e ditam novas relações e formas de experimentar os espaços/territórios.

Por este viés, quando a Pesquisa Participante parte do princípio da transformação da realidade, ao colocar sujeitos protagonizando processos sociais, tal como sugere Ezpeleta (1989), aponta para um movimento dialético, principalmente, se compreendemos a complexidade calcada a uma não linearidade da realidade (DEMO, 2008).

A educação também é um ato dinâmico e sugere o empoderamento/protagonismo dos sujeitos envolvidos. Autores como Silva (1986) elucidam como este modo de se fazer pesquisa assume uma conotação de classe, aliás, se essa realidade é cercada de tensões e conflitos, dialética e não linear, há interesses diversos para grupos sociais diversos. Para a autora, a pesquisa tende a ter um posicionamento definido do pesquisador, longe de qualquer neutralidade, e sugere três questões epistemológicas básicas: (i) a que classe social serve a investigação; (ii) que interesses favorece; (iii) que tipo de sociedade contribui para estabelecer (SILVA, 1986). Esses pilares, segundo a autora, contribuem para um paradigma que se volta para o fortalecimento das lutas populares. Esses aspectos convergem para uma proposta da pesquisa que requer

(...) inserção do pesquisador na realidade a que se propõe estudar; utilização de um marco teórico de referência explícito; coerência entre o marco teórico de referência e a proposta metodológica; e utilização dos resultados do estudo para instrumentalizar as lutas populares, direta ou indiretamente, o que implica uma ruptura com o *status quo*. (SILVA, 1986, p.154)

Compreendo que a ruptura com a estrutura social só é possível quando há participação e interesse do grupo social envolvido, afinal, se o pesquisador assume uma postura ou provoca mudança sem equilíbrio ou consonância com a comunidade, a Pesquisa Participante se esvai e passamos a atender interesses distanciados dos grupos sociais, ou seja, fomentamos nossas predileções fechadas no academicismo. Todavia, acredito que, dentro da própria comunidade, a exemplo da Colônia do Paiol, tende a haver conflitos de proposições e ideias entre seus sujeitos, o que não deixa de assumir um caráter desafiador. As ações e interações com os sujeitos da comunidade requer envolvimento, diálogo, propostas de intervenções em conjunto à luz de um caminhar/construir. Acredito que é a partir do contato com o outro, com

as especificidades locais, que começam a surgir tais compreensões, daí a importância de estar sempre ouvindo o que a comunidade tem a dizer.

A Pesquisa Participante se faz presente pelo ato de estarmos nos refazendo como sujeitos, que educam e, ao mesmo tempo, somos educados, unindo-se em um permanente e dinâmico movimento (FREIRE, 1990) ou, como sugere Goldenberg (2004), o aprofundamento na compreensão de um grupo social exige do pesquisador uma crítica e autocrítica. Oliveira (1990) também destaca essa relação ao dizer que

O pesquisador, como o educador, o líder político ou religioso e o dirigente sindical também precisam ser educados e esta educação só pode vir no bojo de sua prática dentro de uma realidade social que não tem nada de fria, estática e imutável. Aprender a rede de relações sociais e de conflitos de interesse que constitui a sociedade, captar os conflitos e contradições que lhe imprimem um dinamismo permanente, explorar as brechas e contradições que abrem caminho para as rupturas e mudanças, eis o itinerário a ser percorrido pelo pesquisador que se quer deixar educar pela experiência e pela situação vividas. (OLIVEIRA, 1990, p.25)

O “estar com” a comunidade Colônia do Paiol amplia, tal como propõe esta pesquisa, a educação para além do espaço escolar. É o que Ludke (1986) atenta ao discorrer que as pesquisas sobre a escola devem se relacionar com o que é aprendido dentro e fora da escola.

Neste sentido, é preciso tomar cuidados com a educação, pois ela é mais do que imaginamos, isto é, está entranhada em nós a todo o momento: o espaço que educa, o sujeito que educa, as relações sociais que educam. Educação envolve ação sem neutralidades, portanto é também um ato político, de poder.

Se compreendermos, tal como supracitado, que existem grupos sociais com interesses diferenciados, creditamos mais uma vez o olhar para comunidade, escola e município, afinal, indagaremos quem são esses grupos e quais são seus interesses, apresentando uma realidade complexa, conflituosa, cuja tenuidade se expressa e encontra tom na maneira de se pensar a educação. Novamente, Oliveira (1990) discorre sobre o enviesamento político do pesquisador e enfatiza a necessidade de despertar nesses grupos o desejo de mudança, elaborando formas para sua realização.

A questão da Educação Quilombola na escola da Colônia do Paiol assume um caráter mais contundente a partir do meu ingresso no mestrado em 2015, quando comecei a investigar as leis e políticas públicas destinadas às comunidades quilombolas no que se refere à educação. Simultaneamente, destinei grande parte dos trabalhos de campo, em 2015, para o levantamento e pesquisa dos documentos oficiais de Bias Fortes-MG (especialmente as leis e as propostas da Secretaria de Educação do município).

O método da análise documental permitiu, naquele momento, identificar aproximações e disfunções em nível nacional, estadual e municipal, afinal, além de uma fonte de informação, desvela as lutas e conquistas dos movimentos sociais quilombolas por uma educação específica, bem como as negligências/desconhecimento de determinados segmentos sociais e do próprio Estado em reconhecer e valorizar essas conquistas. De acordo com Ludke (1986), a vantagem da análise documental é o seu caráter não-reativo, isto é, permite identificar as controvérsias e omissões, que muitas das vezes não seriam perceptíveis na interação com o sujeito, tendo em vista que o mesmo pode mudar seu comportamento e ponto de vista¹⁰.

A análise documental é uma “fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador” (LUDKE, 1986, p.39), que inclui leis, regulamentos, pareceres, normas, cartas, memorandos, jornais, revistas, discursos, estatísticas, arquivos escolares, etc.; oferecendo informações sobre o comportamento humano e as questões que atravessam determinado contexto histórico, sobretudo, nos mostra as disputas, intencionalidades e ideologias que perpassam os documentos. Portanto, é preciso ir além da escrita e identificar os protagonistas, os sujeitos e o contexto político por de trás de cada resolução, proposta ou diretriz.

Para esta pesquisa, optei por analisar a Proposta Pedagógica da Escola Municipal Prefeito Joaquim Ribeiro de Paula que, como pretendo mostrar, não foi construído coletivamente com as professoras da escola e sequer faz referência as diretrizes da Educação Quilombola; os Planos Decenais de Educação para o período de 2006-2015 e 2015-2025 do município de Bias Fortes-MG; a Proposta Pedagógica e alguns dados estatísticos sobre evasão, reprovação e transferência dos alunos da Escola Estadual Cisipho Campos, localizada em Bias Fortes-MG e que recebe alunos da Colônia do Paiol; além das Resoluções nº8, de 20 de novembro de 2012 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica e a Resolução nº2820, de 11 de dezembro de 2015 que institui as Diretrizes para a Educação Básica nas Escolas do Campo de Minas Gerais.

A partir do acesso e conhecimento desses documentos, passei a me reunir com a Associação Quilombola Colônia do Paiol (AQUIPAIOL) para discutir alguns aspectos do que seria a Educação Quilombola, tanto em termos de uma proposta pedagógica específica, que

¹⁰ Neste aspecto que justifico, de antemão, o motivo pelo qual não entrevistei (com recurso de vídeo, gravador ou questionário de perguntas) nenhum protagonista político de Bias Fortes (poder executivo municipal ou Secretaria Municipal de Educação). Esse contato se deu muito mais pela via da informalidade e das anotações e reflexões que fazia quando encontrava com membros da prefeitura tanto na cidade de Bias Fortes-MG como na Colônia do Paiol.

recupere a trajetória dos quilombos e sua contribuição na formação da sociedade brasileira, bem como a valorização e respeito a suas culturas, tradições, religiosidades, saberes e fazeres que, em suma, compartilham outra visão de mundo, quanto ao acesso a outros direitos que devem ser garantidos pelo município (merenda e calendário escolar específico, participação da comunidade nas práticas escolares, contratação de profissionais oriundos da própria comunidade, materiais didáticos construídos pelos sujeitos da comunidade ou aqueles que estão envolvidos na escola, etc).

O resultado desse processo foi o reconhecimento da Associação da necessidade de repensar a escola, principalmente pelos relatos dos moradores de que falta merenda escolar (o que leva suspensão ou redução do tempo de aula) e pela ausência de diálogo e transparência do repasse de verbas do município para a escola.

Mesmo com a explicitação das diretrizes curriculares para a Educação Quilombola e os relatos a respeito da educação ofertada pelo município, sentimos que era importante, naquele momento, convidar as professoras da escola da Colônia do Paiol para a construção de um espaço coletivo, em que pudessem compartilhar suas experiências e anseios.

Foi então, em março de 2016, que ocorre a primeira roda de conversa entre Associação e professoras da escola, momento em que apresentei, novamente, a proposta da Educação Quilombola e abri espaço para os relatos, angústias, dificuldades e desafios enfrentados tanto pelos moradores da comunidade, quanto pelas professoras da escola.

Dentre as várias reflexões que fiz a partir desse momento, destaco três elementos que deliberaram os encontros posteriores (além de março, ocorreram encontros no mês de abril, maio, junho, julho e agosto): (i) os relatos das professoras no que se refere ao desconhecimento da proposta pedagógica da escola Prefeito Joaquim Ribeiro de Paula (que foi construída sem a participação coletiva), o distanciamento da Secretaria Municipal de Educação no oferecimento da formação continuada (apoio a formação docente, especialização e cursos de capacitação) e as carências no transporte escolar (as professoras chegam à comunidade com recursos próprios); (ii) a Educação Quilombola como uma novidade, isto é, algumas professoras tiveram o primeiro contato com a proposta nessa reunião (o que tenciona a formação e condição docente para atuar nessas localidades); (iii) construção de um evento na escola, que tivesse como tema a identidade, cultura e memória da Colônia do Paiol.

O ano de 2016 foi sistematicamente direcionado para pensarmos a Educação Quilombola, sendo, inclusive, uma pauta interna da Associação. Isso demonstrou, a meu ver, que a minha pesquisa estava alinhada com os interesses da comunidade e que cumpria um papel político, tendo em vista que esse processo contribuiu para o fortalecimento da

Associação enquanto sujeitos-coletivos e, sobretudo, serviu para criar uma consciência cada vez mais crítica a respeito da educação ofertada pelo município.

Os encontros nos meses subsequentes tiveram por objetivo esclarecer e buscar estratégias coletivas para reivindicar a escola que queremos, isto é, com maior autonomia e participação dos sujeitos envolvidos, na construção de uma proposta gestada tanto pela comunidade, quanto pelas professoras da escola. Ao mesmo tempo, começamos a construir a Família na escola, evento realizado uma vez por ano na escola e que, em 2016, teria um formato diferente, isto é, trabalhar a temática da cultura, identidade e memória da comunidade, aproximando-se da proposta da Educação Quilombola.

A construção do consenso para o evento, a partir das demandas da comunidade e das professoras, permeou na proposição de 5 oficinas, separadas por faixas etárias distintas: (i) oficina de contação de histórias e mapas vivenciais para as crianças de 4 a 7 anos, (ii) oficinas com as temáticas relacionadas à dança, contos e cantos, memória e juventude local, divididas entre as crianças de 8 a 11 anos e jovens de 12 a 15 anos, (iii) oficina de soberania e segurança alimentar destinada aos pais dos alunos e moradores da comunidade, (iv) oficina com as professoras da escola a partir da roda de conversa, para compartilharem suas trajetórias profissionais e de vida.

A sistematização desse evento contou com a parceria dos grupos de pesquisa Trabalho, Movimentos Sociais Populares e Educação do Campo (TRAME), Grupo de Pesquisa e Estudos em Geografia da Infância (GRUPEGI), ambos da Faculdade de Educação, e o Laboratório Kizomba Namata, do departamento de Geociências, todos ligados à Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Além disso, houve consentimento da importância do evento por parte da Secretaria Municipal de Educação de Bias Fortes, a partir do documento que enviamos para a então secretária de educação¹¹.

Realizou-se, no dia 10 de setembro de 2016, o evento, com uma participação numerosa dos jovens e adultos, alunos e pais da comunidade, além da presença significativa das professoras da escola, o que reforça a importância do evento para as pretensões acerca da Educação Quilombola e, especialmente, pela possibilidade de condensar essas experiências para futuras ações entre Associação e professoras.

O evento não se esgotou nele mesmo, pelo contrário, apontou novas direções e caminhos, despertou sentimentos e desafios, principalmente pelo retorno que obtive tanto da comunidade, quanto das próprias professoras. Primeiro, nos meses subsequentes do evento, a

¹¹ Ver apêndice A.

Associação apresentou novas demandas acerca da educação, que vai desde a elaboração de um novo para os próximos anos, até o questionamento acerca dos rumos da política municipal. Por exemplo, há encaminhamentos e discussões na Associação da possibilidade de pedir uma audiência pública na prefeitura a respeito da merenda escolar.

Segundo, para as professoras da escola, a Educação Quilombola não é mais sinônimo de estranhamento, isto é, há um reconhecimento da importância de se pensar a educação escolar vinculada às especificidades da comunidade, fortalecendo, assim, a própria luta pelo território da Colônia do Paiol. Essa percepção faz com que haja uma mudança na própria prática profissional. O sujeito é também um ser da práxis, pois é na sua atuação, experiência, que se torna capaz de refletir sobre si mesmo e o seu mundo (FREIRE, 2013).

Esse relato a respeito das estratégias para consolidar uma Educação Quilombola na comunidade, que vai desde as primeiras reuniões com a Associação em 2015, até o evento Família na escola, em setembro de 2016, nos revela a importância da pesquisa comprometida com o fortalecimento das lutas populares, tal como propõe a Pesquisa Participante enquanto metodologia de ação/intervenção e transformação da realidade.

Além da Pesquisa Participante e da análise documental – que, como apresentei anteriormente, fora fundamental para a compreensão das leis municipais e federais, catalisando-as para Colônia do Paiol – utilizei das entrevistas semi-estruturadas, com o objetivo de compor minhas considerações a respeito da Educação Quilombola e analisar as próprias percepções dos sujeitos da comunidade, que vivem e experienciam cotidianamente aquele território.

Centrei minhas entrevistas com moradores da comunidade e com as professoras da escola, uma vez que considero fundamental compreender as práticas, trajetórias de vida, experiências e os sentidos e sentimentos atribuídos por esses sujeitos para a educação realizada na escola. Ludke (1986) aponta que a entrevista ganha vida ao se iniciar o diálogo entre o entrevistador e entrevistado. Podem revelar inquietações, informações primordiais do sujeito; o que necessita um retorno ao planejamento pelo que se quer pesquisar. Para tanto, elaborei um roteiro de perguntas¹² e entrevistei, no mês de agosto de 2016, duas professoras da escola com perfis peculiares: uma professora que é moradora da comunidade e membro da Associação (atribuída nesta pesquisa como Entrevistada A), atuando na escola com contrato temporário; e outra oriunda de Bias Fortes-MG, efetiva na escola há dez anos (Entrevistada B).

¹² Ver apêndice B.

Como afirma Ludke (1986, p.34) a entrevista semi-estruturada “se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações”. O roteiro que elaborei teve como pretensão inicial resgatar a trajetória de vida e profissional das professoras, isto é, as lembranças da infância e escolas onde estudaram, a escolha pela profissão e a chegada à escola da Colônia do Paiol. Considerei esse movimento relevante para conhecer melhor o perfil e trajetória das professoras e, para os propósitos da entrevista, deixá-las mais a vontade para expor as questões e considerações que julgassem relevantes. Posteriormente, fiz as perguntas com relação à Educação Quilombola, as práticas realizadas na escola e o envolvimento das professoras com a comunidade.

O número reduzido de professoras entrevistadas (de um total de 8 atuando na escola – até o momento de coleta de dados para esta pesquisa) se justifica pelas dificuldades financeiras e de deslocamento. Tendo em vista que a maioria das professoras são de Bias Fortes-MG e Pedro Teixeira-MG, o tempo disponível para a entrevista era curto, ou seja, acontecia em horários de intervalo ou após o término das aulas na Escola Municipal Prefeito Joaquim Ribeiro de Paula. Além disso, o fator preponderante nesta etapa foi o consentimento do sujeito em realizar a entrevista, o que envolve autorização de uso de imagem. Contudo, utilizei o critério da impessoalidade para não expor os sujeitos, uma vez que esta pesquisa se propõe a analisar criticamente a questão da educação na escola da Colônia do Paiol e os entraves com o município de Bias Fortes-MG, pautadas, muita das vezes, na conflitualidade.

Aproveitei também as entrevistas semi-estruturadas realizadas no ano de 2015 pelo grupo de pesquisa Trabalho, Movimentos Sociais Populares e Educação do Campo (TRAME/UFJF) e do grupo Educação, Culturas e Sustentabilidade (ECUS/UFJF). Na ocasião, foram entrevistadas três mulheres com faixas etárias distintas e que, portanto, relatavam sobre suas experiências de vida e percepções/relações com a comunidade marcada por tempos e trajetórias diferentes. Como a entrevista tinha outra abordagem de análise, optei por transcrever a fala de uma moradora adulta e membro da Associação (Entrevistada C); outra moradora que também é membro da Associação e acumula experiências na escola (Entrevistada D) – ainda que não atue como professora; e a de uma jovem (Entrevistada E), que faz alguns relatos de como é viver na comunidade e suas experiências enquanto estudante de Ensino Médio na Escola Estadual Cisipho Campos, em Bias Fortes-MG.

Vale ressaltar que, embora esta pesquisa traga um universo limitado de entrevistados, já que isso demanda consenso de quem cede à entrevista e autorização de uso e imagem, o que não é algo fácil de ser realizado, bem como as questões financeiras e de deslocamento

colocadas anteriormente, procurei por outras vias problematizar o tema que proponho nesta pesquisa.

Como pretendo mostrar no próximo capítulo, as oralidades dos moradores apontam importantes questões outrora invisibilizadas – a opressão, as mortes, as experiências de vida. Essas oralidades, presentes nas relações sociais, por vezes não são escritas, o que demanda um esforço de observá-las e valorizá-las, retirando certos silêncios, indo além daquilo que a escrita nos fornece.

As falas não são neutras, pelo contrário, são carregadas de sentidos e significados a partir da forma com que determinados sujeitos se relacionam com as suas experiências. Entremeando nesses caminhos, a oralidade acompanha e avança em certa medida no campo da memória, principalmente se a entendemos não como uma representação fidedigna do passado, mas como um presente intencional, atribuição do passado em função dos engajamentos do sujeito no presente (CANDAUI, 2014). Reportar aos relatos e retirar certos silêncios pode contribuir, inclusive, em uma consciência mais coletiva, um engajamento mais participativo dos sujeitos.

La memoria tiene entonces un papel altamente significativo, como mecanismo cultural para fortalecer el sentido de pertenencia a grupos o comunidades. A menudo, especialmente en el caso de grupos oprimidos, silenciados o discriminados, la referencia a un pasado común permite construir sentimientos de autovaloración y una mayor confianza en uno mismo y en el grupo. (JELIN, 2012, p.44)

A oralidade se faz presente no território, desenha territorialidades, é representação material-simbólica, carrega sentimento, experiências, formas de enxergar o mundo de cada sujeito. Foi assim que valorizei cada fala na minha interação com a comunidade, propondo refleti-las a partir das anotações de campo. Sem dúvida, as reflexões e análises que faço nesta pesquisa estão atravessadas por essas experiências que não estão escritas em documentos ou registradas a partir de entrevistas.

É o caso das minhas observações e anotações em algumas reuniões com a Associação da Colônia do Paiol. Ainda que o registro (relatoria ou vídeo) seja uma prática das discussões de cada reunião, existem algumas falas que apresentam um sentido e significado profundos, pois se relacionam diretamente com as experiências de vida dos sujeitos e carregam, em alguns momentos, importantes marcas da opressão, subalternização, como também algumas posições políticas que podem desencadear conflitos e mortes, como a questão da demarcação e titulação do território da comunidade.

Considero que nas entrelinhas desta pesquisa essas falas estão reescritas e evidenciadas, como estratégia para problematizar questões que muitas vezes o Estado ou outros segmentos sociais insistem em ocultar, invisibilizar e criminalizar.

Este breve relato pessoal e os passos metodológicos tiveram por pretensão justificar a escolha do tema de pesquisa, encharcada de caminhos e descaminhos. Não é intuito apresentar, nesta pesquisa, questões fechadas, mas deixá-la passível de constantes ressignificações e reinterpretações. Portanto, o descaminho parte deste princípio, ou seja, de um reconhecimento das minhas limitações, afinal, trilhar uma trajetória que começa desde 2010 com a primeira visita a uma comunidade quilombola, e ver quantos olhares e inquietações foram gerados, afirma que a minha formação como sujeito e pesquisador é sempre inacabada.

Acredito que minha trajetória com a Colônia do Paiol se coaduna com a militância, o que é fundamental para entender que esta pesquisa não nasce ao acaso, como mero cumprimento e exigência acadêmica, mas carrega uma vontade e sentimento de apontar questões oriundas de inquietações, de acúmulos, percepções. Tomo de empréstimo Gramsci (2011, p.61) para dizer e escrever que “vivo, tomo partido” – e é esse o esforço que temos que assumir, ou seja, estarmos envolvidos com as demandas populares. Contudo, reconheço as limitações da pesquisa por não estar cotidianamente na comunidade Colônia do Paiol, por isso, como pretendo abordar no capítulo sobre a Educação Quilombola, o aspecto que precisa ser levado em consideração é como formar os próprios intelectuais nessas comunidades, caminhando para o empoderamento e emancipação social.

Posto isso, estruturo a pesquisa em cinco capítulos. Além do primeiro, que buscou apresentar um pouco do meu histórico, os aspectos introdutórios da minha pesquisa e a metodologia utilizada, o segundo capítulo trata da apresentação do campo, em que traço uma perspectiva histórica da comunidade Colônia do Paiol articulada a um recorte historiográfico sobre quilombo e, de forma preliminar, como se deu o surgimento da escola na Colônia do Paiol e o contexto histórico em que estava inserida.

No terceiro capítulo, abordo o conceito de Território, Territorialidades e Experiência. Busco compreender como o território vem assumindo uma dupla centralidade: enquanto categoria de análise e categoria da práxis (CRUZ, 2013). Na primeira categoria, como o território vem sendo pensado nos diversos campos do saber para entender as realidades e lutas das comunidades tradicionais; já a segunda, enquanto categoria da práxis, como entender que o território tornou-se um trunfo e, ao mesmo tempo, condensador de direitos para essas comunidades.

Neste sentido, retomo como o conceito de quilombo vem sendo pensado pelo Estado brasileiro, especialmente a partir da Constituição de 1988, apresentando os reflexos e desdobramentos para a Colônia do Paiol, tanto no processo de reconhecimento pela Fundação Cultural Palmares (FCP), como pela construção da Associação Quilombola Colônia do Paiol (AQUIPAIOL) enquanto um movimento social popular, na luta por direitos e políticas públicas. Entendendo a Associação como um espaço formativo e educativo, apresento um breve relato de como se deu o início das discussões a despeito da Educação Quilombola.

No que tange a Experiência, sustento-a essencialmente nas obras do historiador inglês Thompson (1981), por considerar sua relevante contribuição nos modos de se fazer pesquisa e, principalmente, no retorno aos indivíduos como produtores e ativos dentro da história.

Assim, convergimos na justificativa deste capítulo por acreditar que, intermediada pelo conceito de Experiência, as formas de ser e estar no território, individuais ou coletivas, expressam-se, sem dúvida, em uma experiência educativa. Do mesmo modo, não percebo a Educação Quilombola estritamente relacionada a matrizes ou diretrizes curriculares, mas sim como ela é apropriada pelos sujeitos enquanto mecanismo de afirmação e luta pelo território, ou seja, como reivindicam uma educação que se pautem na sua realidade. Une-se, portanto, a historicidade e especificidade de cada comunidade quilombola para entender as suas estratégias, apropriações e entendimento acerca da Educação Quilombola.

No quarto capítulo discuto alguns aspectos da Educação Quilombola a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais, bem como o seu histórico de lutas e resistências. Abordo de forma mais sistemática como a escola da Colônia do Paiol se organiza atualmente, suas práticas e as impressões a partir do meu convívio com os sujeitos do espaço escolar e da comunidade. Levanto questões e reflexões acerca do embate com as políticas municipais, tanto pelas propostas pedagógicas como pelo Plano Municipal Decenal de Educação (PME) que negam uma educação específica para Colônia do Paiol.

Simultaneamente, apresento a realidade da Escola Estadual Cisipho Campos, que recebe alunos da Colônia do Paiol e que apresenta problemáticas no que tange aos preconceitos, evasão, transferência e reprovação de alunos. O recorte dado à Cisipho Campos se justifica por dois aspectos. Primeiro, por ser a única escola no município de Bias Fortes-MG que oferta vagas do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, 1º ao 3º ano do Ensino Médio e a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Segundo, pelo fato do art.9º da Resolução nº8, de 20 de novembro de 2012, definir escola quilombola como aquela que recebe alunos oriundos de territórios quilombolas, sendo um fato que se observa na Cisipho Campos.

No quinto capítulo, encerro com caminhos e descaminhos, longe de qualquer conclusão. Aqui serão apresentadas reflexões e indagações que sugerem possíveis novas abordagens para esta pesquisa, entendendo-a sempre como algo inacabado.

2. APRESENTAÇÃO DO CAMPO

É preciso fazer algumas conexões para entender nossas proposições neste capítulo. Seguramente, as experiências nas comunidades quilombolas em que estive presente permitiram identificar uma particularidade: todas apresentam especificidades na luta pela afirmação do/no território, expressas por seus variados tipos de r-existências¹³. Desta forma, não podemos compreender quilombo somente pela relação¹⁴ fuga-resistência ou a partir de resquícios do passado como muitas das vezes é retratado e pensado pela sociedade, pois retiraria um importante aspecto nesta leitura, ou seja, as relações sociais estabelecidas em cada comunidade, suas formas de existência, ser e estar nos territórios. Neste sentido, essa pesquisa tem por fundamento não olhar o quilombo a partir de fora, mas aprofundar e compreender – ainda que limitada a perspectiva do pesquisador – o que os sujeitos nos dizem, como nos tocam, como nos sensibilizam.

A interpretação de quilombo relacionado estritamente à ideia de fuga-resistência e seu respectivo isolamento sócio-geográfico marcou o pensamento historiográfico até a década de 1980, enxergando, simultaneamente, o escravo como objeto dos seus senhores no período colonial, apresentando a escravidão como um sistema rígido. Para Reis & Gomes (1996), essa perspectiva estava ancorada no fato de a maioria dos relatos escritos sobre quilombos no Brasil – citando, inclusive, como algo recorrente na América Latina – ser provido exclusivamente das forças repressoras (elite colonial), o que faz com que os autores atentassem para a necessidade dos historiadores identificarem, nas entrelinhas, nos indícios e nas intenções, caminhos para contar a história dos escravos em fuga. Entretanto, vale ressaltar que, as resistências dos escravos nem sempre levavam à formação dos quilombos, ou seja, muitos indivíduos migravam para as cidades para se “diluir no anonimato da massa escrava e de negros livres” (REIS & GOMES, 1996, p.9).

O aspecto do registro escrito, exclusivo das forças repressoras, tem relação com a pouca documentação produzida por escravos, tendo em vista que “menos de um em cada mil escravos sabia ler e escrever” (REIS & SILVA, 1989, p.15). Não por muito, a escrita aparece como uma forma de exercer domínio e poder, criando espaço de negação e reforçando estigmas e preconceitos (GUSMÃO, 1995), sendo esse um dos vieses colonizadores, isto é, o controle do conhecimento e do saber por meio da escrita.

¹³ Aproprio-me desse termo em Porto-Gonçalves (2006) que, ao discorrer sobre as comunidades tradicionais na América Latina, incorporam formas de resistência e existência em seus territórios.

¹⁴ Relação, aqui, é entendida como algo concomitante ao processo histórico, isto é, nada se desconecta e as experiências dos sujeitos modificam e sugerem novas conjunturas.

A renovação deste pensamento, de entender a história dos escravos, veio ancorada a partir de novos estudos que os colocam como protagonistas, que resistiam e criavam estratégias de negociação, articulação, reivindicação e conquista dentro da opressão e submissão a que eram impostos. Para Reis & Gomes (1996) esses estudos passaram a preocupar-se em considerar a pesquisa documental e, a descoberta de fontes manuscritas e orais possibilitou a re colocação de complexas formas de organização dos quilombos no Brasil. Neste sentido, Thompson (1981) também contribui com a historiografia ao atentar para a necessidade de investigar os sujeitos que atuam no processo histórico, que experimentam as relações de poder e subordinação, rompendo com a noção do sujeito como objeto e engendrando uma concepção desse sujeito como protagonista ativo dentro da sociedade.

Esse debate é fundamental para superar o paradigma do pensamento social contemporâneo de quilombo como algo do passado, extinguido pela abolição de 1888 ou, ao admitir sua existência, aceitar que ele mantém resquícios arqueológicos. Um paradigma que ainda se encontra, por exemplo, na escolarização, através dos livros didáticos para as escolas públicas e privadas e em discursos nos diversos segmentos da sociedade.

É custoso reconhecer o quilombo como um fato presente, resistente e existente ao longo da história, ressignificado em termos de cultura, práticas e saberes. É preciso desvelar como essas comunidades incorporam atualmente novas lutas por afirmação em seus territórios, novas estratégias de negociação, articulação e reivindicação com outros atores sociais, que vão para além dos conflitos e disputas por demarcação de terra, mas, também, por justiça social, cognitiva e epistemológica.

Portanto, este capítulo assume dupla centralidade: reconhecer a importância do olhar histórico para escravidão, a formação dos quilombos e o que isso representou dentro do sistema colonial, bem como a afirmação e manutenção do latifúndio e da burguesia agrária; e as conexões com a comunidade Colônia do Paiol, contextualizando-a do ponto de vista histórico e mostrando como ela está organizada atualmente.

Localizada na Zona da Mata mineira, no município de Bias Fortes-MG, a 4 km da cidade, está Colônia do Paiol. Segundo levantamento de Silva (2005), é a maior comunidade negra pertencente ao município de Bias Fortes, possuindo uma população aproximada de seiscentos habitantes, sendo que 95% de seus membros são negros e 5% são brancos e mestiços (frutos de casamentos mistos)¹⁵. Aliás, é preciso visitar e dar importante crédito à

¹⁵ Este levantamento foi feito por Silva (2005) até o ano de 2005. Não tive informação e tempo hábil para atualizar o quantitativo de habitantes e famílias que moram, até o ano desta pesquisa, na Colônia do Paiol.

tese de Silva (2005)¹⁶, uma vez que há grande relevância nos caminhos metodológicos adotados pelo pesquisador, tendo a história oral e o testemunho dos sujeitos como a principal ferramenta para compreender um passado complexo, que se revela na contemporaneidade por meio das afirmações da comunidade e a busca por direitos.

Neste sentido, as metodologias utilizadas pelo pesquisador permitiram reativar as memórias dos sujeitos, dos moradores da Colônia do Paiol e de Bias Fortes-MG, quebrando silêncios de uma opressão histórica. Utilizou-se de autores que pensam o campo da memória não como uma constituição ou atribuição fidelizada ao passado, mas como ela se afirma e se ressignifica no presente.

O que se sabe, através das investigações de Silva (2005), é que Bias Fortes-MG surge a partir de um quilombo. Entretanto, os documentos e registros escritos apontam que, até pelo menos o ano de 1826, havia um povoado com a categoria de Distrito – também chamado Quilombo – com uma população constituída por negros e brancos. É o que consta também nas informações do IBGE¹⁷ sobre o município de Bias Fortes-MG:

A importante região de Juiz de Fora onde se situa o Município começou a ser desbravada no início do Século XVIII, com a abertura do famoso "Caminho Novo", ligando Vila Rica (atual Ouro Preto) ao litoral do Rio de Janeiro. Quanto à fundação do núcleo, atual cidade de Bias Fortes, nada se sabe, com segurança, anterior a 1826. Nesta época já habitavam o território os "Quilombolas", negros escravos foragidos das propriedades agrícolas, formando o Arraial do Quilombo, no entroncamento dos rios Vermelho e Quilombo. Estes eram, possivelmente, os primeiros habitantes da povoação. A conquista e o povoamento das terras aconteceram, pelo que se sabe, a partir de 1826, com a chegada dos primeiros povoadores brancos, data esta não confirmada em documentação. Entre eles citam-se Francisco José Machado, Bento Alves Vieira, José Ribeiro de Almeida, Carlos Nogueira da Silva, Manoel Ribeiro Nunes, Manoel Esteves dos Reis, Manoel Jacinto de Oliveira, Domingos José da Silva Manso e Antônio Pires de Morais, que se vieram juntar aos agricultores e criadores de gado, sendo a pecuária, ainda hoje, o alicerce da economia municipal. Quilombo passou a Distrito em 1875, sendo-lhe mudado o nome para União em virtude do Decreto Municipal Nº 148 de 20 de maio de 1896, que regulamentou a Lei Nº5 de 15 de fevereiro de 1896 do Conselho Distrital. Com o crescimento da Vila esta foi elevada a cidade em 1938 quando se criou o Município com a denominação de Bias Fortes. O topônimo, Bias Fortes, traduz uma homenagem do Município ao grande homem público, Dr. Crispim Jaques Bias Fortes, ex-Presidente do Estado de Minas Gerais. (IBGE, 2016)

¹⁶ Tese defendida para a obtenção do título de Doutor em Ciências Sociais da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Djalma Antônio da Silva teve contato com a comunidade por meio do Padre Jonas, responsável pela paróquia de Bias Fortes-MG. Seu trabalho antropológico, etnográfico, fora de fundamental importância para a comunidade se reconhecer como remanescente quilombola pela Fundação Cultural Palmares em 2005. Para além, sua investigação histórica permitiu recontar um passado/presente cercado de tensões e silêncios.

¹⁷ Em: <<http://www.cidades.ibge.gov.br/painel/historico.php?lang=&codmun=310680&search=minas-gerais|bias-fortes|infograficos:-historico>>. Acesso em: 15/12/2016.

Para Silva (2005), a destruição do que inicialmente fora um quilombo pode estar relacionado à chegada de fazendeiros para o restabelecimento econômico na Zona da Mata Mineira, dada à decadência das zonas de mineração no século XVIII, o que motivou a dispersão e consolidação das fazendas na região voltadas para agricultura – além da criação de gado, as fazendas possuíam grandes plantações de milho, mandioca, feijão e fabricação de queijos (SILVA, 2005).

A chegada desses fazendeiros provocou, segundo relato dos moradores, mortes, expulsão gradativa dos negros e novos processos de escravização. O fato é relatado a Silva (2005) por um morador ao contar a passagem do Distrito de Quilombo para União em 1896:

No passado, nós sabemos da história aqui, que o negro chegou primeiro, foi Quilombo, depois, União, hoje, Bias Fortes. Pra passar a União, nós sabemos que teve dois líderes que se chamavam Tibúrcio e Manoel Aleixo. Eles não quiseram negociar a mudança do nome com os fazendeiros da época. Esses dois eram negros, né, eram líderes. Então aconteceu que eles foram mortos (...). (SILVA, 2005, p.222)

O que se percebe é que os conflitos e coerções são inerentes à história de Bias Fortes-MG perpassando, como bem lembra Águas (2012), uma trajetória de poder na região que vai do quilombola negro à autoridade branca. Compreender as tensões que envolvem a formação de Bias Fortes é importante, a meu ver, para compor a história da Colônia do Paiol e, principalmente, a espoliação de suas terras pelo mesmo processo de coerção, agora dos fazendeiros da região.

O primeiro contato de Silva (2005) com a Colônia do Paiol deu-se em 1998 e, de acordo com sua pesquisa, havia nas memórias dos mais antigos moradores que a comunidade se consolidou a partir da doação de terras a nove ex-escravos por parte do fazendeiro José Ribeiro Nunes, no final do século XIX. Todavia, a comunidade não tinha nenhum documento que comprovava tal doação, o que acarretou contornos dramáticos ao longo de sua trajetória, afinal, a falta do documento fazia com que os fazendeiros acusassem os moradores da comunidade de invasores, o que gerou insegurança e perda gradativa das terras.

Percebo que esses conflitos, tanto na origem de Bias Fortes-MG como na origem da Colônia do Paiol, não nasciam espontaneamente, contudo, eram provenientes de um imaginário construído historicamente no mundo ocidental e, principalmente, na sociedade escravista, que legitimava a opressão e manutenção deste sistema. Cabe lembrar que, embora os levantamentos apontem, pelo menos, ao século XIX a existência de Bias Fortes-MG e Colônia do Paiol, esse imaginário vinha se firmando desde o século XVI no início da colonização Brasileira.

Neste sentido, quero destacar que essa opressão nascia de um tripé jurídico, territorial e ideológico, sobre os quais discorro brevemente com intuito de mostrar que as lutas das comunidades quilombolas (ou de qualquer grupo subalterno e marginalizado) na atualidade são, de antemão, um direito, resultado de uma dívida histórica do Estado e da sociedade.

Quijano (2005) destaca dois eixos os quais considera princípios fundantes na lógica do capitalismo mercantil no século XVI, que se tornavam um aparato legitimador para a conquista de terras pelos países europeus. Primeiro, no plano ideológico, afirma que a ideia de raça produziu novas identidades sociais (índios, negros, mestiços) que passavam a adquirir não apenas o que ele chama de procedência geográfica (espanhol, português, europeu) de um determinado sujeito, mas uma conotação racial hierárquica. Segundo, a imposição do branco colonizador na relação de superioridade/inferioridade, colonizador/colonizado serviu para justificar a colonização e garantir a exploração do trabalho escravo, um dos recursos para sustentar o capitalismo mercantil, estabelecendo a divisão racial do trabalho.

Aliás, a questão da raça e a relação de superioridade/inferioridade imposta pelo colonizador europeu merece destaque por trazer importantes paradigmas que transcendem ao colonialismo. Munanga (1999) destaca que mesmo após a abolição da escravidão no Brasil em 1888, o debate estabelecido na elite brasileira, no final do século XIX e início do século XX, provinha dos caminhos para construir uma identidade nacional, sendo o debate da raça um dos eixos centrais. Para o autor “a pluralidade racial nascida do processo colonial representava, na cabeça dessa elite, uma ameaça e um grande obstáculo no caminho da construção de uma nação que se pensava branca” (MUNANGA, 1999, p.51). Uma das estratégias era estabelecer o branqueamento da população, tendo na mestiçagem um dos passos para eliminar a raça negra no Brasil.

Esse ideário não só estava perpassado na elite brasileira, mas na produção intelectual. Munanga (1999) cita que o debate intelectual nacional centrava em como transformar a pluralidade de raças, de culturas e valores civilizatórios diferentes em uma única coletividade de cidadãos, portanto, uma nação e um povo.

Essa herança produzida por um discurso colonizador do negro como inferior e a ideia do branqueamento provocam dificuldades de mobilização contra a opressão e o racismo tão notórios em nosso país. Para esse mesmo autor, o brasileiro foge de sua realidade étnica e identitária, buscando alcançar um modelo tido (ideologicamente) como superior – ou seja, o branco. Por exemplo, o autor cita que “ao combinar o critério de cor, ou seja, o grau de mestiçagem e a condição socioeconômica, eles podem atravessar a linha de cor e reclassificar-se no grupo branco” (MUNANGA, 1999, p.121). Isso nos faz retornar e problematizar os

próprios dados fornecidos por Silva (2005) sobre a Colônia do Paiol, isto é, o que está subjacente à declaração de algumas pessoas da comunidade ao se afirmarem como brancas ou mestiças.

Essa é uma luta que o movimento negro vem assumindo, isto é, como mobilizar negros e mestiços em torno de uma única identidade negra, que passa “pela recuperação de sua negritude, física e culturalmente” (MUNANGA, 1999, p.14), compreendendo os preconceitos e inferiorizações criadas pelo discurso colonizador.

Essa situação pode ser percebida inclusive na escola da Colônia do Paiol, a partir da negação de algumas crianças em assumir sua identidade negra. Pretendo retomar alguns pontos dessa discussão no capítulo sobre Educação Quilombola, mostrando como alguns relatos caminham e estão perpassados, nas entrelinhas, por esse ideal de branqueamento. De antemão afirmo que, quando as organizações populares (movimento negro, quilombola, etc.) reivindicam outra educação, capaz de dialogar e valorizar suas identidades étnicas, estão em busca de uma contraposição e denúncia do modelo de sociedade racista e, portanto, desigual.

Não foi apenas a ideia de inferioridade racial que perpassou no pensamento ideológico da elite colonial. Mignolo (2010) destaca que a exploração se mantinha por meio da colonialidade do poder, saber e ser, através do controle da economia, da autoridade, da natureza e dos recursos naturais, do gênero e sexualidade, além da subjetividade e conhecimento. O racismo e sexismo no âmbito social; a exploração frenética dos recursos naturais – sobre a retórica do progresso e desenvolvimento que, como nos lembra Gramsci (2011), produziu uma consciência difusa entre sociedade e natureza, ou seja, o homem tendo que dominar racionalmente a natureza – no âmbito econômico e político, são exemplos contemporâneos que no fazem crer que, superado o colonialismo enquanto um sistema e mecanismo do capitalismo mercantil, a colonialidade (do poder, saber e ser) permanece na sociedade e, salvo engano, encontra uma organicidade e naturalidade nas formas de agir e pensar.

Esse plano ideológico fora acompanhado das questões jurídicas e territoriais, como projetos de colonização. Panini (1990) faz um interessante recorte ao apresentar a questão agrária no Brasil demonstrando, por exemplo, como a política agrária das sesmarias¹⁸ e, mais

¹⁸ Segundo Panini (1990), em 1375 surge a primeira Lei de Sesmarias, expedida pelo então rei de Portugal D. Fernando I, determinando que “os donos de terras ociosas devem lavrá-las ou transferi-las a terceiros que as tornem produtivas. O não cumprimento da cláusula (cultivar ou arrendar a terra) implica no confisco da propriedade, retornando a mesma ao bem comum” (PANINI, 1990, p.23). No Brasil, as sesmarias tiveram um caráter diferente daquele experimentado em Portugal, principalmente no que se refere à extensão territorial. Para Panini (1990), se em Portugal realizou-se uma distribuição de terras caracterizada pela prevalência de uma pequena e média propriedade, no caso do Brasil a distribuição era fonte do latifúndio, tendo em vista que os

tarde, a Lei de Terras de 1850¹⁹ permitiram a formação de extensas propriedades monocultoras para o abastecimento do mercado europeu, uma mentalidade latifundiária e a adoção de um modelo de agricultura que estimulava a prática predatória. Neste entremeio, a utilização da mão-de-obra escrava tornou-se objeto de mercadoria e manutenção deste sistema (PANINI, 1990).

Portanto, quanto à formação dos quilombos, devemos compreendê-los não apenas como um espaço fuga, mas como resistência às diversas opressões impostas pelo sistema escravista, que espoliava o povo negro de diversas maneiras, negando-lhes terras e privando-os de sua vida social, o que não impediu, por outro lado, que mantivessem laços de solidariedade e estratégias de existência. A ideia de inferioridade resultou – e ainda resulta – nas mais diversas perversidades, na tentativa de desumanizá-los. Qualquer subversão e formação de quilombos eram consideradas ilegais e deveriam ser combatidas por meio de sua destruição física, simbólica e humana.

O plano jurídico se encontrava nas diversas orientações expedidas pelo Estado. Havia diversas denominações e conceituações dadas ao quilombo em períodos históricos diferentes. Citamos a definição do Conselho Ultramarino, dada pelo Rei de Portugal em 2 de dezembro de 1740, considerando quilombo ou mocambo como “toda habitação de negros fugidos que passem de cinco, em parte despovoada, ainda que não tenham ranchos levantados nem se achem pilões neles”. Podemos citar também a Lei n° 236 de 20 de agosto de 1847, outorgada pelo Presidente da Província do Maranhão, Joaquim Franco de Sá, que traz no art.12 a seguinte definição: “Reputa-se-ha escravo aquilombado, logo que esteja no interior das matas, vizinho ou distante de qualquer estabelecimento, em reunião de dois ou mais com casa ou rancho”²⁰. Silva (2005) também chega a citar casos mais específicos, como o regimento da Câmara de São Paulo, de 1733, conceituando quilombo como ajuntamento de “mais de quatro escravos vindos em matos para viver neles e fazerem roubos e homicídios”.

Para Almeida (2002) estas conceituações permeiam uma interpretação/definição de quilombo como algo que estava fora, isolado, para além da civilização e cultura, traçando

donatários – favorecidos pela repartição de terras – eram em números reduzidos e deviam se enquadrar em determinadas funções ou, de acordo com a autora, ser pessoa de negócios e bem dotada. Estabeleceu-se a lógica de grandes porções de terras nas mãos de poucos. Esse sistema, segundo a autora, vigorou no Brasil até 1822.

¹⁹ Em suma, a lei n°601 de 1850, previa que toda a aquisição de terra devoluta deveria ser feita por meio de um contrato de compra e venda e regularizava as posses já consolidadas. Essa política agrária não livrou a manutenção do sistema latifundiário, tendo em vista que a aquisição se dava por valores elevados. Para além, como uma prática que se observa na contemporaneidade, a grilagem ou falsificação de documentos de posse deram e dão tom a diversos conflitos agrários, entre latifundiários e comunidades tradicionais.

²⁰ Ver em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Exm/2003/EMI58-CCV-MINC-MDA-SEPPIR-03.htm>. Acesso em: 15/12/2016.

cinco elementos que marcam este estereótipo: (i) fuga; (ii) quantidade de pessoas para formar um quilombo; (iii) isolamento geográfico, portanto fora da produção, do trabalho e do mercado; (iv) rancho como uma circunscrição material; (v) pilão como autoconsumo e reprodução.

Tais leis ou normatizações nasciam porque a fuga dos escravos era motivo de perda econômica, pois diminuía a margem de lucros dos senhores. Havia uma marca de ilegalidade não na escravidão, porém, nas formas de se resistir a ela, pois desafiava o tripé jurídico, territorial e ideológico de caráter excludente e hegemônico. Neste viés, concordamos com Silva (2005), quando coloca que a população aprendeu a conviver com a crueldade e violência contra os negros, tornando-se algo orgânico e institucionalizado.

Quando Silva (2005) transcreve para sua tese as oralidades, revelando as marcas da violência contra os negros que habitavam Bias Fortes-MG, percebemos que essas ações em nada se desconectam de uma realidade construída historicamente, que precisam ser revistos corriqueiramente para entendermos em quais contextos as comunidades quilombolas estão inseridas, bem como as marcas da opressão. Para além, a dimensão dos conflitos refletem em uma não passividade por parte do negro, uma não aceitação deste sistema. Para o autor “o cativo produziu cultura, reivindicou sua identidade étnica e soube conquistar espaços para atuar no interior dessa sociedade que o oprimia” (SILVA, 2005, p.131) e, salvo engano, os conflitos que relatamos na origem de Bias Fortes-MG nos dizem muito sobre essa não passividade. Essas reivindicações continuam e encontram seus ares na contemporaneidade por meio dos movimentos sociais organizados pelas comunidades quilombolas, na luta por direitos, reconhecimento e políticas públicas.

Ao que pese minha investigação e interpretação, Silva (2005) se afasta da ideia estritamente de fuga como origem da Colônia do Paiol. Segundo o pesquisador, a comunidade surge a partir de um testamento do então fazendeiro José Ribeiro Nunes, doando parte de suas terras a seus nove ex-escravos, no ano de 1892²¹. Entretanto, como anunciei anteriormente, a comunidade não tinha acesso e conhecimento acerca deste testamento, permanecendo apenas nas oralidades dos seus moradores, passados de geração a geração, o que fez com que os fazendeiros tomassem gradativamente (pela invasão ou troca) as terras da comunidade.

Tal documento comprova juridicamente (por estar registrado em cartório e, inclusive, com as dimensões das terras doadas) o direito ao território ocupado atualmente pela

²¹ Ver anexo A. O documento encontra-se no cartório de Barbacena-MG. Nos anexos da tese de Silva (2005) encontra-se o testamento de José Ribeiro Nunes e a doação das terras. Ver em: <<http://acervo.novacartografiasocial.com.br:8088/xmlui/bitstream/handle/738738/159/Djalma%20Ant%F4nio%20da%20Silva.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 13/03/2017.

comunidade e, principalmente, aquelas porções invadidas pelas fazendas²². Portanto, torna-se um importante aparato para a Colônia do Paiol reivindicar a demarcação de suas terras junto ao Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária - INCRA²³.

Contudo, a redução das terras provocou, historicamente, tanto a insuficiência no cultivo, fato que levou os moradores a estabelecerem uma relação de trabalho assalariado com os fazendeiros da região, quanto uma forte migração para outras localidades (por exemplo, os centros urbanos).

A manutenção do trabalho assalariado com os fazendeiros não livrou os moradores da precarização e opressão, assumindo até mesmo um caráter ressignificado do sistema escravista, mesmo com sua abolição em 1888. A fala de alguns moradores, ao se remeterem à sua juventude, tem como memória tanto o trabalho no roçado na Colônia do Paiol como o trabalho dos pais ou até mesmo deles próprios nas fazendas adjacentes, ou as chamadas casas de família, como podemos observar na fala de uma moradora ao relatar sobre a sua juventude²⁴.

Eu ajudei muito minha mãe na roça. Meu pai plantava e eu e ela tinha que cuidar do milho, arroz, feijão, o que fosse o que ele tivesse lá plantado. Ele só plantava e minha mãe tinha que cuidar, capinar aqui, cuidar daquilo dali. E ele ia pros fazendeiros trabalhar pra manter a família, né? (...) Antigamente era assim: plantava no terreno do fazendeiro. Eles plantavam de meia com o fazendeiro, né. Mas ai coitado do pobre que tinha que dar conta daquilo ali até a colheita. (Entrevistada C)

O mesmo relato corrobora o que é observado quando Silva (2005) transcreve uma das entrevistas realizadas com Maria Quirina – mulher centenária, falecida no ano de 2000 – que também trabalhava nas fazendas da região na sua juventude.

Eu comia antigamente mingau de fubá e uma fava branca amarga. Nós não entrávamos na casa do patrão prá comer. Lá dentro tinha muita comida, muita carne. Eu trabalhava capinando, cozinhando. Não podia escolher serviço, senão apanhava. Não podia falar nada não. Eu cozinhava, mas não podia comer. Eu preparava mas a patroa ia lá, contava os pedaços de carne na travessa e levava prá mesa. Não podia falar nada na mesa deles. (SILVA, 2005, p.242)

A memória de ambas as moradoras demonstram como as suas experiências vividas deixaram marcas profundas, afinal, retirar seus silêncios dá o limiar de como se organizava a comunidade no passado, bem como a marginalização e subalternização deste grupo. Silva

²² Ver anexo B e C.

²³ Tratarei sobre essa questão no capítulo 3.

²⁴ Entrevista realizada pelo grupo de Pesquisa Trabalho, Movimentos Sociais Populares e Educação do Campo (TRAME/UFJF) no ano de 2015. Naquele ano, a entrevistada tinha 52 anos.

(2005) chega a destacar que até pouco tempo os moradores da Colônia do Paiol eram estigmatizados como ‘briguentos’, ‘ignorantes’, ‘miseráveis’ e ‘beberrões’. Ao que parece, alguns desses estigmas ainda estão presentes, a saber, no espaço escolar. O relato de uma moradora evidenciou que os jovens sofrem com uma baixa estima, alguns falam com vergonha ou timidez sobre a própria comunidade. Sem dúvida, esse movimento histórico nos faz entender que este caso não foi isolado, mas reflexo de uma estrutura social desigual.

Essa desigualdade se estabelece tanto na relação de classe, tendo em vista o processo de exploração e subalternização dos moradores da Colônia do Paiol pelo trabalho, quanto na questão racial, oriundo de um pensamento colonizador que inferioriza (por meio de instrumentos cognitivos e epistemológicos – daí compreendendo qual o papel da escolarização) a condição étnico-racial.

Duas importantes observações do ponto de vista histórico podem ser feitas a partir da fala da Entrevistada C e do relato da moradora Maria Quirina. Primeiro, desmistificar a ideia de que a escravidão foi a única relação de trabalho no período colonial. Sobre isso, Cardoso (2004) aponta para a experiência camponesa por parte do escravo através da “brecha camponesa”, ou seja, um sistema em que os senhores concediam pequenas porções de terra a seus escravos para cultivo e plantação em um dia da semana. Tal sistema serviu, por exemplo, para suprir a produção agrícola no Brasil em períodos de crise/escassez, bem como para regular os preços do mercado.

Para Almeida (2002), essa experiência camponesa serviu para deslegitimar preceitos jurídicos – diria até sociais, presentes na contemporaneidade - que colocavam os quilombos como agrupamentos vadios que negam o trabalho. Aliás, é preciso enxergar que os estigmas dados a Colônia do Paiol, citados por Silva (2005), podem ter um significado e relação com o trabalho, chegando à segunda questão que observo nestes relatos: a meação, isto é, uma forma de relação (desigual) em que o fazendeiro cede sua terra para o cultivo utilizando a mão de obra do trabalhador, cuja produção é dividida entre fazendeiro e trabalhador²⁵.

Almeida (2008) percebe que quando há a transição da mão de obra escrava para a livre, uma das estratégias da classe dominante é a de criar uma relação de subordinação a partir das relações de trabalho, fundamental para manter, inclusive, o liberto em suas fazendas. Para a autora “o choque disciplinar seria imediatamente utilizado para o restabelecimento da ordem” (ALMEIDA, 2008, p.76). Entendo o sistema da ‘meia’ ou ‘terça’

²⁵ Alguns relatos apontam que em Colônia do Paiol existia a terça, isto é, 1/3 da produção ficava com os trabalhadores.

como uma forma de dominação e precarização do trabalho aliada a um pensamento/ideologia burguesa pós-abolição de 1888 – não reduzindo apenas à clivagem rural, mas urbana.

Sobre esse aspecto, Oliveira (2010) sintetiza alguns elementos sobre as novas relações sociais e de trabalho que permearam as discussões após a abolição. Uma delas sinaliza que “as classes pobres apresentam maior tendência à ociosidade e ao crime, por serem menos moralizadas e cheias de vícios, decorrendo daí a necessidade de reprimi-las e de tratá-las permanentemente como classes perigosas” (OLIVEIRA, 2010, p.147).

Acredito que esse debate aponta não só para a opressão e repressão a que eram submetidos os moradores da Colônia do Paiol, mas lança o desafio de como romper com essa estrutura precária de trabalho ainda presente, tendo em vista que o trabalho nas fazendas ainda acontece. Do mesmo modo, como condensar essa experiência camponesa através da utilização do território para geração de renda de forma autônoma – o que envolve, por exemplo, turismo de base local ou segurança e soberania alimentar dentro dos preceitos agroecológicos²⁶.

Silva (2005) destaca que, a partir da década de 1970²⁷, novas relações passam a se estabelecer. Primeiro, os migrantes para a cidade de Juiz de Fora (MG) em busca de estudo e trabalho – o que não livrou, por exemplo, do subemprego nas cidades. Segundo, os trabalhadores que continuaram em Colônia do Paiol se juntaram a outros de Bias Fortes para formar os ‘mutirões’, isto é, um contrato sazonal para trabalhar em fazendas do Estado de Minas Gerais e Rio de Janeiro. A necessidade dos mutirões tem relação com a chegada dos fazendeiros na região que, como mostrei, gerou um confinamento e restringiu a utilização da terra para o cultivo e sustento das famílias na comunidade.

É nessa década que às primeiras instalações urbanas chegam à Colônia do Paiol, como o posto de saúde, escola, energia elétrica e pavimento. Todavia, ainda que suas chegadas tenham melhorado a qualidade de vida da comunidade, os desafios ainda eram/são muitos. Foi-me relatado, por exemplo, que o posto de saúde recebe médico uma vez por mês. Transporte público entre a Colônia do Paiol e a cidade de Bias Fortes-MG é inexistente e, este trajeto é feito pelos moradores a pé, em estrada de terra, ou é preciso que esperem outros poucos moradores que possuem veículos.

²⁶ Ambas as iniciativas são discutidas na comunidade Colônia do Paiol por intermédio da sua Associação, no sentido de trazer a autonomia produtiva, geração de renda para os moradores e divulgação da comunidade para o turismo.

²⁷ Há uma lacuna temporal que precisa ser preenchida entre a formação da Colônia do Paiol em 1893 até a década de 1970. Ainda que tenhamos relatos dos moradores que viveram nesse período, caso da Maria Quirina, entrevistada por Silva (2005), ainda não se tem mais elementos ou informações do que aconteceu na comunidade nesse período.

Mesmo com os desafios no que concerne a uma política municipal, a comunidade vem avançando em muitos aspectos, fruto das diversas conquistas nos últimos anos. A certificação pela Fundação Cultural Palmares em 2005 permitiu a criação da Associação Quilombola Colônia do Paiol (AQUIPAIOL), dirigida atualmente por 16 integrantes. Valorizar a cultura e tradição local, promover a defesa de seus bens, direitos sociais e territoriais, bem como ações voltadas à comunidade são alguns de seus objetivos. Embora a Associação ainda enfrente a baixa participação dos moradores em suas atividades, ainda assim ela é considerada um importante porta-voz na luta por direitos e políticas públicas.

No que tange às tradições locais, a congada e o maculelê são formas de valorização e empoderamento de sua cultura. Realizam-se, inclusive, apresentações em outras cidades da região, o que contribui para retirar alguns estereótipos e divulgar a comunidade. Festas como Nossa Senhora do Rosário, tombada como patrimônio cultural de Bias Fortes-MG, realizada no dia 7 de outubro, Dia da Consciência Negra, no dia 20 de novembro e a festa da Associação realizada no mês de Julho são alguns dos exemplos de ações comunitárias. A aproximação com a Universidade Federal de Juiz de Fora por meio de seus projetos de extensão na Colônia do Paiol vem criando um rico debate no que se refere às ações coletivas, possibilitando que a comunidade dialogue, troque e articule ideias e demandas com outras comunidades quilombolas, sindicatos e movimentos sociais.

Embora tenhamos apresentado a contextualização da comunidade mediante outras pesquisas e nosso olhar pelo que vivenciamos atualmente, a história entre passado/presente será sempre inacabada, cercada de tensões, silêncios e disputas. As perspectivas são múltiplas e não dão conta de explicar toda a realidade. Porém, o retorno à formação do quilombo e uma problematização com o que vinha acontecendo no cenário nacional são fundamentais para nossas posições teóricas e políticas, principalmente na justificativa e pertinência da pesquisa que proponho. Se não entendemos os processos históricos, estamos fadados a cometer erros e cair em retóricas simplistas. Se não entendemos a marginalização imposta a esses grupos historicamente, a opressão por parte do sistema colonial e os projetos hegemônicos que perpassam a contemporaneidade, não conseguimos entender a luta histórica por afirmação e direitos para as comunidades tradicionais.

Situar Colônia do Paiol do ponto de vista histórico, buscando relações para entender o presente, também encontra seu viés na educação, foco desta pesquisa. Os levantamentos de Silva (2005) e a minha análise apontam para as experiências vividas (práticas, saberes, fazeres) pelos sujeitos da comunidade, bem como as memórias de como a comunidade se organizava no passado, o que nos faz crer que a educação acontecia mesmo quando não havia

escola, isto é, encontrava-se junto ao modo de vida individual e coletivo, na dimensão material-simbólica estabelecida na comunidade.

É dentro dessa semântica que assumo aqui a sua pluralidade, isto é, pensar em educações, que está, sobretudo, entranhada nas relações sociais, nas formas de ser e estar nos espaços/territórios, na cultura. É acreditando nisso que afirmamos que educação não é sinônimo de escola, tal como se convencionou no imaginário social. É o que Brandão (1985, p.9) afirma quando coloca que “não há uma forma única nem um único modelo de educação; a escola não é o único lugar onde ela acontece e talvez nem seja o melhor; o ensino escolar não é sua prática e o professor profissional não é o seu único praticante”.

Entendemos que, ao falar de educações, estou corroborando com os processos educativos, uma vez que aqueles sujeitos não inseridos propriamente na escola transmitem seus saberes os quais não podemos desconsiderar, ou seja, compartilham, trocam símbolos, intenções, cultura e relações de poder (BRANDÃO, 1985).

Neste sentido, só conseguimos pensar na educação se compreendermos que se dá para além do espaço escolar propriamente dito, ou seja, está enraizada nas formas de ser e estar dos sujeitos e suas relações sociais e territoriais estabelecidas historicamente. Sem dúvida, a experiência de vida é uma experiência educativa, encontrando-se na cultura por meio das suas tradições (materiais-imateriais), valores, normas, conhecimentos que passam de geração a geração.

No que tange à construção da atual Escola Municipal Prefeito Joaquim Ribeiro de Paula, me respaldo em Silva (2005) para dialogar com algumas de minhas investigações iniciais. Na memória de outra moradora entrevistada pelo pesquisador, Maria Luiza, falecida em 2003, há um importante relato de como se deu esse processo.

[...] de trinta anos prá cá, o negócio vem melhorando mais. Foi depois que entraram os prefeitos que puxaram prá nós... é um prefeito que se chamava José Ovídio de Oliveira, aí ele ia fazer o Grupo e começou assim a melhorar. Ele fazia..., o povo, claro queria o Grupo do lado de lá, ele disse que não... (SILVA, 2005, p. 254).

A escola, mencionada como ‘Grupo’, fora construída pelo então prefeito José Ovídio de Oliveira, no seu mandato de 1971 a 1973. Segundo Silva (2005), havia um embate entre as famílias brancas provenientes das fazendas no entorno que negavam a construção da escola na comunidade, tendo em vista que seus filhos poderiam vir a frequentá-la, misturando-se e estudando junto com os negros. Por isso, o termo utilizado pela moradora “do lado de lá” se refere aos limites da comunidade, como algo externo, de fora. A mesma moradora relata a

Silva (2005) que o terreno cedido para a construção da escola era uma plantação que garantiria o sustento de sua família. Maria Luiza chega a narrar como era a relação trabalho-escola a partir da chegada do Mobral²⁸, mesmo depois de adulta.

Eu tinha de trabalhar, de manhã sete horas às dez e meia e às duas horas fazer a merenda pro Mobral, que aprendia o “a, e, i, o, u” nos livro que falava a... é... Trabalhava prá poder aprender essa praga dessas letras que eu não sabia nada. (SILVA, 2005, p.257)

Em uma das minhas visitas pude perceber que, mesmo com a construção da escola na comunidade, a continuação dos estudos tornava-se algo difícil pela relação ou concomitância com o trabalho, inclusive para as crianças, que auxiliavam os pais na casa ou no roçado, como nos relata uma moradora.

Até onze anos eu estudei aqui na escola. A escola aqui era difícil. Tinha uma escola aqui pertinho na vizinhança, né? Que a gente tinha que ir para lá para estudar. Ai depois eles abriram a escola aqui, dentro da comunidade. Eu cheguei a estudar nela ainda. Mas eu sai da escola antes de completar a quarta série para trabalhar, porque a vida era muito difícil, né? Na minha infância o difícil era isso ai. (Entrevistada C)

Essas narrativas nos indicam não só as dificuldades de estudar e frequentar a escola, mas os sentidos da escolarização, expressados na fala de Maria Luiza a partir do Mobral. Neste caso, qual o sentido de escolarização que estava perpassado naquele tempo, no contexto brasileiro? Havia algum debate ou movimento coletivo acerca da importância de trazer para a escola a valorização das culturas africanas e, portanto, a diversidade de línguas, símbolos e tradições? E se havia, onde estava a voz desse movimento?

Vale ressaltar que a construção da escola na Colônia do Paiol e o surgimento do Mobral deram-se durante a ditadura civil-militar (1964-1985), em que o projeto de nação estabelecido atuava no sentido de silenciar as comunidades tradicionais (camponesas, indígenas e quilombolas) através, por exemplo, da criação e afirmação de estereótipos do rural como atraso, que deveria ser desenvolvido e incorporado ao modo de vida urbano. Sobre isso, Frigotto (1995) apresenta a teoria do capital humano para entender os significados dessas políticas, que se vinculavam a partir de uma concepção de formação na educação para a produtividade e desenvolvimento/progresso do país.

Foi somente a partir da década de 1990, com o movimento da Educação do Campo, protagonizada pelos trabalhadores e trabalhadoras do campo, e nos últimos anos com a

²⁸A lei nº 5.379, de 15 de dezembro de 1967 dispunha sobre o Plano de alfabetização funcional e educação continuada de adolescentes e adultos, criando a Fundação Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral).

Educação Quilombola, a partir das comunidades quilombolas e movimento negro, que os movimentos sociais passaram a ter visibilidade dentro do cenário político, reivindicando outra educação e lutando tanto por direitos às suas identidades, memórias e culturas quanto por outro projeto de nação.

A conquista de direitos e políticas públicas vem possibilitando, para a essas comunidades, acúmulo de experiências e práticas pedagógicas que se contrapõem ao caráter excludente e homogeneizante que a educação tradicional apresenta. Arroyo (2014, p.128) destaca que as lutas dos grupos sociais, étnicos, raciais e do campo por direitos vêm procurando pensar a escola como avanço de igualdade, negando “estruturas culturais que reproduzem tradicionais processos de produzir os diferentes em desiguais”. Por este ponto de vista, a educação escolar que pretende ser emancipadora – da opressão e subalternização histórica de tais grupos – cumpre um papel decisivo, se não revolucionário, para interromper e superar essas desigualdades.

As experiências acumuladas pelos sujeitos, transpostas pelas falas de alguns moradores da Colônia do Paiol, denunciam, a todo o momento, o caráter excludente, a tomada do território da comunidade por parte das fazendas; a precarização do trabalho assalariado na cidade ou no campo; os preconceitos contra os sujeitos tido como “briguentos”, “ignorantes”, “miseráveis” e “beberrões”; a falta de infraestrutura necessária, por negligência do município; e inúmeros outros exemplos cotidianos, nas oralidades ou na própria investigação como pesquisador me faz crer que a educação pode cumprir papel decisivo na consciência coletiva e respectiva luta por afirmação e direitos.

3. TERRITÓRIO, TERRITORIALIDADES E EXPERIÊNCIA

Pretendo, neste capítulo, compreender território e territorialidades do ponto de vista geográfico, tanto pela minha formação acadêmica, quanto pelas suas múltiplas abordagens em diversas áreas do saber. Embora reconhecendo a importância da sua evolução no pensamento geográfico, me limitarei a uma abordagem mais específica e direcionada para o que considero como território e territorialidade, bem como suas interfaces com a Comunidade Colônia do Paiol, isto é, o que os seus sujeitos nos dizem, uma vez que minhas reflexões teóricas precisam estar dialogadas com aqueles que vivem e experienciam esse território, que lutam dia a dia por ele.

Doravante, abordo como o território quilombola vem sendo pensado pelo Estado a partir da Constituição de 1988 e os desdobramentos para Colônia do Paiol, mostrando como se deu o processo de reconhecimento da comunidade pela Fundação Cultural Palmares (FCP) e a criação/atuação da Associação Quilombola Colônia do Paiol (AQUIPAIOL).

Cruz (2013) nos chama atenção para a dupla centralidade que o conceito de território vem recebendo nas últimas décadas a partir da emergência e visibilidade de novos movimentos sociais, protagonizados pelos povos e comunidades tradicionais (camponeses, indígenas e quilombolas) que dimensionam e lutam por novos “agenciamentos sociopolíticos que politizam a cultura, as tradições e as identidades, colocando num primeiro plano de suas ações e discursos à questão da diferença” (CRUZ, 2013, p.120). Neste sentido, a primeira centralidade é o território enquanto categoria da práxis, essencial para entender como este tornou-se um trunfo e ao mesmo tempo condensador de direitos para estas comunidades, o que revela, em diversas escalas, as lutas destes movimentos sociais e suas estratégias, demandas e pautas assumidas pelo reconhecimento e direito em seus territórios.

Penso que, mais do que um conceito de movimento social, é entender como vem emergindo a partir das lutas populares pelo e por território. As contradições oriundas do capitalismo e do Estado moderno permite perceber como as comunidades tradicionais (quilombolas, indígenas e camponesas) se colocam perante seus antagonistas, desenvolvendo, em seus cotidianos, práticas, ações e estratégias do fazer político. Não utilizo um conceito de movimento social, mas busco compreender como a ação coletiva vem assumindo, sobretudo, uma figura histórica, como é o caso da Associação Quilombola Colônia do Paiol (AQUIPAIOL).

Vale ressaltar que estas lutas se personificam na tentativa de recondução das políticas e projetos do Estado, que vem servindo aos interesses da classe burguesa e do capital. Cruz

(2013) relaciona a emergência desses novos movimentos sociais com as mudanças na dinâmica política e econômica da América Latina a partir da década de 1980, no contexto do ajuste neoliberal (livre mercado, precarização de investimentos públicos, redução da participação do Estado, etc.), colocando e acirrando as contradições na perspectiva rural e urbana.

Neste sentido, os novos agenciamentos sociopolíticos dos movimentos sociais trazem, invariavelmente, as denúncias da expropriação dos territórios das comunidades tradicionais, provenientes do agronegócio, mineração, hidrelétricas – em uma escala local ou nacional, a concentração/especulação de terras, bem como as mortes e repressões oriundas destes conflitos.

A compreensão dessa realidade e da luta desses movimentos sociais sinalizam a necessidade de entendermos a segunda centralidade defendida por Cruz (2013): o território enquanto ‘categoria de análise’. Esse é um esforço que a produção intelectual tem de assumir, ou seja, como entender o território a partir da trama das comunidades tradicionais, dos movimentos sociais e suas conflitualidades com o Estado e os respectivos projetos hegemônicos.

É por este prisma que considero o conceito de Experiência em Thompson (1981)²⁹ relevante a esta pesquisa, principalmente pela defesa do autor na necessidade de analisar homens e mulheres de ‘carne e osso’ que atuam no processo histórico, que fazem as suas próprias histórias, que experienciam as determinadas situações – relações de poder, subordinação, mercado e cultura (THOMPSON, 1981).

Uma das principais contribuições de Thompson (1981) é afirmar que a história não se faz sem sujeito e as opções teóricas de qualquer pesquisador precisam estar mergulhadas e encharcadas de realidade social, o que o faz retornar sistematicamente às práticas humanas, aproximando-se de um viés cultural. Para o autor, recursar a investigação empírica é se fechar aos limites da mente, caminhando para uma ortodoxia preestabelecida, ou seja, um endurecimento da teoria em que os dados empíricos não são levados em consideração, bem como sua própria capacidade de refutar, movimentar e questionar a própria teoria.

²⁹ Edward Palmer Thompson, historiador, nascido em Oxford (Inglaterra) em 1924, dedicou a maioria de suas obras na investigação dos trabalhadores ingleses do século XVIII e XIX, no qual escreve com tamanha precisão e minuciosidade as práticas e costumes realizados por estes, utilizando-se corriqueiramente de registros e documentos que fundamentam suas proposições, demonstrando sensibilidade e um profundo retorno as práticas cotidianas destes sujeitos, revelando conflitos, tensões e subversões. Júnior (2011) destaca a participação de Thompson na Escola Marxista Revisionista ou Escola Neo-Marxista Inglesa, no qual tinha como debate a crítica ao marxismo estruturalista e ao pensamento de Louis Althusser, pautado na perspectiva de classe como algo estático e presa no tempo.

Para Thompson (1981) a Experiência não surge de forma isolada, mas está calcada e interseccionada à noção de *ser social* e *consciência social*. O ser social pode ser entendido como uma capacidade racional que homens e mulheres têm de refletir aquilo que acontece a eles e ao seu mundo (Thompson, 1981) ou o modo que as pessoas vivem. As mudanças no ser social darão origem a uma experiência modificada, exercendo pressões na consciência social (coletiva) existente – que se constrói no conjunto de relações sociais em termos de normas, valores, cultura, tradições e costumes. Por sua vez, a consciência social também retorna ao ser social, dando o limiar de um processo dialético e conflituoso.

(...) pois as pessoas não experimentam sua própria experiência apenas como ideias, no âmbito do pensamento e de seus procedimentos, ou (como supõem alguns praticantes teóricos) como instinto proletário etc. Elas também experimentam sua experiência como sentimento e lidam com esses sentimentos na cultura, como normas, obrigações familiares e de parentesco, e reciprocidades, como valores ou (através de formas mais elaboradas) na arte ou nas convicções religiosas. (THOMPSON, 1981, p.189)

Thompson (1981) não só nos sinaliza que homens e mulheres fazem sua própria história, mas nos mostra como as relações sociais são conflituosas, o que torna necessário investigar os sujeitos/coletivos que atuam no processo histórico, suas relações e intencionalidades, que não se desconectam ou se separam de uma realidade, isto é, o modo que eles experienciam as determinadas situações (culturais, sociais, políticas e econômicas). Por exemplo, as estratégias e lutas pelo território assumidas pelas comunidades quilombolas contra as pressões do Estado e da classe burguesa, que defendem projetos que desterritorializam e criminalizam estas comunidades, nos dizem muito a forma com que estes sujeitos/coletivos apropriam e encaram a realidade.

É neste sentido que Thompson (1998) nos mostra o perigo de tratar a cultura a partir de uma noção holística e ultraconsensual. Para o autor, a cultura pode reunir diversas atividades e atributos que precisam ser desvelados, tais como os “ritos, modos simbólicos, os atributos culturais da hegemonia, a transmissão do costume de geração para geração e o desenvolvimento do costume sob formas historicamente específicas das relações sociais e de trabalho” (THOMPSON, 1998, p.22), ou seja, é preciso compreender criticamente os contextos e realidades específicas de cada comunidade.

Entretanto, essas especificidades, que nos ajudam a entender em certa medida a emergência de novos movimentos sociais (como escolha para esta pesquisa o recorte ao movimento protagonizado por uma comunidade tradicional), com suas respectivas

reivindicações, pautas e bandeiras, não podem se reduzir apenas ao campo da pluralidade de movimentos, de vozes, de lutas. Esse é um esforço que Wood (2003) nos convida a pensar:

Não devemos confundir respeito pela pluralidade da experiência humana e das lutas sociais com a dissolução completa da causalidade histórica, em que nada existe além de diversidade, diferença e contingência, nenhuma estrutura unificadora, nenhuma lógica de processo, em que não existe o capitalismo e, portanto, nem a sua negação, nenhum projeto de emancipação humana (WOOD, 2003, p.225).

É por esta perspectiva que o conceito de Experiência nos ajuda a entender Colônia do Paiol, isto é, como pensam/defendem o território, quais são as reivindicações que se somam nesta luta por um projeto de emancipação, portanto, o território enquanto práxis – que envolve justiça e transformação social, política, epistemológica e cognitiva. É desvelando estas experiências que percebemos, a partir das falas e relatos dos moradores da Colônia do Paiol, as conflitualidades existentes dentro da própria comunidade, as relações com a cidade de Bias Fortes-MG e, especialmente, como respondem a certos acontecimentos (políticos, sociais e econômicos) que não se desconectam da realidade da Colônia do Paiol, pelo contrário, lança desafios e requer estratégias coletivas de atuação.

Este é o caso, como pretendo mostrar neste capítulo, do processo de reconhecimento da comunidade enquanto remanescente quilombola, a partir de um Decreto do Estado e a criação da Associação Quilombola Colônia do Paiol (AQUIPAIOL), bem como sua importância no que tange a busca por políticas públicas e recondução das políticas municipais, sobretudo, a questão da educação, foco desta pesquisa. Ademais, a partir do momento que a Associação propõe encontros e reuniões com as professoras da escola da Colônia do Paiol há uma importante dimensão condensadora da luta, que pode indicar – e isso só o processo histórico dirá – a construção de uma correlação de forças e sentimento de unidade fundamental para transformação da realidade local, tendo como horizonte, entretanto, o desafio de como agregar outras experiências (em contextos sociais e políticos diferenciados) e encorpar um movimento mais denso.

Todas essas ações nos mostram que os sujeitos/coletivos possuem atividade própria, buscam articular suas experiências vividas enquanto um mecanismo de luta e de práxis. Portanto, retomo minha fundamentação teórica para o território para conectar e desvelar essas experiências.

O conceito de território carrega em si uma multiplicidade de compreensões e perspectivas; transitou em diversas vertentes as quais podem ser agrupadas em três categorizações: políticas, ou relações jurídico-políticas, caracterizando o território enquanto

poder ou delimitação de um espaço; culturais, aproximando-se dos aspectos simbólicos nos quais os grupos sociais criam e recriam, portanto, seus territórios; econômicas, do ponto de vista dos recursos naturais e/ou energéticos e emergindo a perspectiva capital-trabalho e divisão territorial do trabalho (HAESBAERT, 2010).

Longe de ser um conceito estático, uma vez que envolve apropriação e disputa dos grupos sociais, Fernandes (2005) analisa o território como intermitente, ou seja, são as relações sociais que, através de suas intencionalidades e conflitualidades, fragmentam o espaço e, ao fragmentarem, produzem territórios que se “movimentam e se fixam sobre o espaço” (FERNANDES, 2005, p.27). Nesse sentido, Velásquez (2012) propõe pensar a ação de fragmentar e produzir o território atrelado a uma construção social, em que é apropriado, reapropriado e transformado, produzido e coproduzido. Para Velásquez (2012), as relações sociais expressadas por seus sujeitos ou atores sociais, criam suas representações, apropriações, práticas e interações com o território segundo suas identidades e interesses.

Ora, quando recorremos ao processo de reconhecimento da comunidade Colônia do Paiol como remanescente quilombola, percebo que há uma mudança na forma pela qual estes sujeitos enxergam seu território, isto é, passam a assumir outra dinâmica, identidade, se não uma nova estratégia de luta pautada na busca por direitos, políticas e, especialmente, a demarcação de suas terras que requererá, inclusive, a ampliação do território ocupado atualmente pela comunidade – o que nos faz entender esta ideia de fluidez, apropriação e reapropriação pautada na conflitualidade (no nosso caso a disputa entre comunidade e fazendeiros da região).

Neste sentido, Haesbaert (2010) nos convida a considerar a superação de uma dicotomia material/ideal, incorporando para seu debate a noção do território como um híbrido, isto é, que assume tanto uma perspectiva material, que se revela no constructo das relações sociais, quanto um viés pautado no que chama de imaginário geográfico, através das suas construções simbólicas. A noção de hibridismo toma sentido a partir do momento que a política, economia ou cultura se entrelaçam em uma dinâmica complexa, ditada sempre pelos grupos sociais.

Para Haesbaert (2010) o território envolveria a dimensão simbólico-cultural, atribuindo uma identidade específica, a partir do que o autor chama de controle simbólico, isto é, uma forma de apropriação que estes grupos sociais fazem do seu território. Do mesmo modo, o caráter material envolveria ordenação, domínio e delimitação, aproximando-se de uma perspectiva jurídico-política. Assim, converge no que o autor discorre como “perspectiva

integradora entre as diferentes dimensões sociais” (HAESBAERT, 2010, p.74), retornando a compreensão do território como um híbrido.

Da mesma forma que considero não ser possível compreender território sem as relações entre simbólico-material, tampouco a sua dissociabilidade, cremos no equívoco de pensá-lo sem a dimensão social, a sua produção por parte dos sujeitos, afinal, ele só é porque se afirma mediante algo; é resultado de uma construção social, a qual os diversos grupos – com seus múltiplos interesses – produzem diversos tipos de território. Não penso em um olhar apenas endógeno para o território, aliás, acredito que ele só se configura mediante os conflitos – físico e/ou simbólico. Por este viés regresso ao início desta pesquisa quando afirmo que a história da Colônia do Paiol, ou de outras comunidades quilombolas, em nada se desconecta de um contexto nacional, isto é, a problemática que observamos na contemporaneidade (a questão da terra, políticas públicas, etc.) produz relações desiguais, fruto de projetos territoriais ou visões de mundo diferenciadas.

Outra possibilidade é atentar ao que Velásquez (2012) discorre para os conflitos entre classe social, trazendo para esta dinâmica o olhar para o processo histórico. Nesta perspectiva Thompson (1987) já nos subsidiava para uma importante leitura a despeito da classe social. Ao dizermos sobre relações desiguais o autor nos coloca que esta “precisa estar sempre encarnada em pessoas e contextos reais” (THOMPSON, 1987, p.10), pois não podemos pensar em classes distintas e independentes. Thompson (1987) mostra ainda que classe surge a partir de experiências comuns entre determinados grupos, que criam interesses entre si contra aqueles cujo interesse é diferente, e nos alerta que não podemos ter “submissão sem senhores rurais e camponeses” (THOMPSON, 1987, p.10).

A leitura do processo histórico torna-se relevante quando voltamos nossos olhares para a Colônia do Paiol. Se pensarmos na sua organização ao longo do tempo – quer seja os violentos conflitos da alteração do Distrito Quilombo para União; a tomada de terras da comunidade pelas fazendas do entorno ou as mudanças estruturais mais incisivas a partir da década de 1970 à luz de uma política municipal – trazem elementos e marcas fortes para este território. Sem dúvida, estas relações se modificam com o tempo, ditando sempre novas formas de ser e estar destes grupos:

Enquanto relação social, uma das características mais importantes do território é sua historicidade. Voltando a este atributo, mesmo que consideremos o território ou a territorialidade um constituinte a todo grupo social, ao longo de sua história, é imprescindível diferenciá-lo na especificidade de cada período histórico. (HAESBAERT, 2010, p.82)

A questão do período histórico se desdobra em importantes reflexões para esta pesquisa, pois as relações e conflitos percebidos atualmente na comunidade podem se modificar no futuro. É preciso sempre reconhecer os limites e as possibilidades quando tratamos de território, tomando cuidado para não interpretá-lo sob um caráter estático, mas entendê-lo como produção histórica (SANTOS, 2006). É dentro deste sentido que consideramos territorialidades como marcas dessas formas simbólicas modificadas ao longo do tempo a partir de um ser e estar destes grupos, como aponta Fernandes (2005, p.30) ao dizer que o “território é espaço de vida e morte, de liberdade e de resistência. Por essa razão, carrega em si sua identidade, que expressa sua territorialidade”.

Portanto, é nas articulações com a realidade da Colônia do Paiol que percebemos como seus moradores expressam estas territorialidades a partir de suas pertenças: simbolismos, religiosidades, tradições, saberes e fazeres diferentes de outros grupos sociais. Carregam suas identidades e memórias específicas, isto é, revelam um modo de enxergar o território em que ocupam. Novamente, quando destaco as falas dos moradores da Colônia do Paiol, identifico e atento para as especificidades de cada comunidade quilombola, com trajetórias de vida e de luta singulares dentro do contexto no qual ocupam ou inserem. Retornar a estes aspectos de pertencimento e valorizar a memória significa um importante catalisador para uma afirmação mais coletiva do território em que ocupam. Significa ter sensibilidade do que aquele espaço representa para a comunidade uma vez que, de acordo com Silva (2005), o território revela as suas marcas e desvelar certos silêncios possibilita descobrir a resistência desses grupos sociais.

No campo da identidade e da memória, que acredito serem relevantes sob a ótica territorial, enquanto mecanismo de pertencimento e luta – cujo desdobramento também se encontra na educação – destacamos Paul Claval (1999), que nos subsidia a pensar e corroborar o território como híbrido entre material e simbólico em que

A identidade aparece como uma construção cultural. Ela responde a uma necessidade existencial profunda, a de responder à questão: “quem sou eu?” Ela o faz selecionando um certo número de elemento que caracteriza, ao mesmo tempo, o indivíduo e o grupo: artefatos, costumes, gêneros de vida, meio, mas também sistemas de relações institucionalizadas, concepções da natureza, do indivíduo e do grupo (...). (CLAVAL, 1990, p.15)

Ora, se entendemos o processo histórico para dizer que nada é estático, a identidade, assim como território, aparece como construção social. Todavia, indagamos quem, afinal, são os construtores sociais? Paul Claval (1999) nos fornece um importante elemento instigador ao

dizer da relação sujeito e grupo. Decerto, quando colocamos a posição do sujeito, debruçamos no campo da experiência, pois cada indivíduo terá suas próprias formas de enxergar o mundo a partir do território em que vive. Para além, acredito que estas experiências estarão vinculadas a memória, ao ato de relembrar de cada sujeito, bem como essa memória escapa para a coletividade.

Las memorias son simultaneamente individuales y sociales, ya que en la medida en que las palabras y la comunidad de discurso son selectivas, la experiencia también lo es. Las vivencias individuales no se transforman en experiencias con sentido sin la presencia de discursos culturales, y estos son siempre colectivos. A su vez, la experiencia y la memoria individuales no existen em sí, sino que se manifiestan y se tornan colectivas en el acto de compartir. O sea, la experiencia individual construye comunidad en el acto narrativo compartido, en el narrar y el escuchar. (JELIN, 2012, p.69)

Como nos aponta Jelin (2012), as experiências individuais são um dos caminhos para uma atuação mais coletiva da comunidade, tendo em vista que o ato de compartilhar permite entender e sinalizar quais os desafios, as demandas, o passo a passo de um caminhar/construir. E isso se verifica quando percebemos movimentos como a do reconhecimento da Colônia do Paiol enquanto remanescente quilombola; a percepção de alguns moradores da importância de se pensar a Educação Quilombola; a organização de festas que valorizam os saberes e as tradições locais; a cobrança junto ao município de melhoria da infraestrutura da comunidade; e tantos outros exemplos que dimensionam e subjazem nas formas de resistência e existência no território.

Neste sentido, compreendo que território e territorialidade são inerentes às comunidades quilombolas, pois expressa a alçada dos conflitos entre estes grupos e os projetos políticos hegemônicos – do Estado, das grandes propriedades de terra, mineração, hidrelétrica ou demais explorações dos recursos naturais e energéticos – na constante tentativa de deslegitimar ou desterritorializar estas comunidades. Este movimento requer refletir de uma forma sistemática como o Estado vem executando suas políticas para as comunidades quilombolas e quais repercussões isso vem gerando a um contexto mais específico – Colônia do Paiol.

Da mesma forma que território e territorialidade não assumem um caráter estático, compreender quilombo também sugere a mesma perspectiva, isto é, considero como objeto aberto, polissêmico e “com grandes variações empíricas de ocorrência no tempo e no espaço” (ARRUTI, 2009, p.102). Ainda segundo o autor, é um conceito travado em diversos âmbitos, inclusive no plano político, mostrando que o objeto “não é, mas sim está em curso”

(ARRUTI, 2009, p.102). Basta compreender como as definições de quilombo traziam marcas expressivas da opressão ao longo da nossa história colonial. Primeiro pelo fato do tratamento aos negros como “fugidos”, uma evidente visão estereotipada e criminalizada, à margem de um modelo de organização social, retirando e negando a resistência, existência e privando da vida social. Segundo pelo fato de silenciar as culturas, práticas e saberes destes grupos, repudiando-os por representar uma afronta a um modelo de exploração que era desigual, espoliativo e desumano.

Ainda que haja raízes e heranças deste período, como a noção de quilombo como um fato ligado ao passado e arcaico – o que levou-se a crer, por exemplo, que haveria um número inexpressivo de comunidades no território brasileiro –, não podemos desconsiderar os avanços fruto da luta dos movimentos sociais, especialmente no campo jurídico.

Foi preciso a Constituição Federal de 1988 para que o Estado reconhecesse por meio do art.68º do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT) que “aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos”.

Entretanto, ainda assim, muitas questões se colocavam por de trás do art.68º. O’Dwyer (2002) questiona qual era o conceito de quilombo adotado pelo Estado na expressão “remanescente de quilombo”. Para a autora o termo remanescente atribui ao sentido daquilo que permanece enquanto resquícios arqueológicos, voltando à ideia tradicional de quilombo como algo isolado, homogêneo, preso em um determinado espaço-tempo da nossa história. Esse tipo de interpretação pode ser percebido no próprio ajuste jurídico feito pelo Estado. Por exemplo, o Decreto nº3912 (revogado em 2003), de 10 de setembro de 2001, estabeleceu que só fossem reconhecidas e tituladas as comunidades quilombolas que estivessem ocupadas em suas terras até o ano de 1888. Ora, o que estava em jogo era o entendimento de quilombo como algo exclusivo do passado, como sobrevivente.

Somente com a reivindicação e debate entre movimentos sociais quilombolas e academia³⁰ que o significado de quilombo passa a assumir outro sentido. Almeida (2002) destaca que é preciso entender como essas comunidades vêm se colocando historicamente perante os seus antagonistas e como “estão se auto-definindo e desenvolvendo suas práticas de interlocução” (ALMEIDA, 2002, p.68), ou seja, é preciso superar a ideia de buscar resquícios do passado e entender como estes grupos se colocam no presente, ressignificado a partir das estratégias e lutas pelo território, pelas suas identidades, memórias e tradições.

³⁰ Tanto O’Dwyer (2002), quanto Almeida (2002), destacam a participação da Associação Brasileira de Antropologia (ABA) na condução e tentativa de compreender e ressemantizar o conceito de quilombo.

Atualmente, o Decreto nº4.887, de 20 de novembro de 2003, que regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos representa um avanço significativo, uma vez que agora o que está em jogo é a autodefinição, isto é, as próprias comunidades sinalizam os elementos que consideram relevantes para o próprio grupo – em termos de memória, identidade, práticas, saberes, fazeres – e não mais uma pré-concepção do Estado. Destaco aqui o art.2º do referido Decreto, trazendo elementos fundamentais para nossa pesquisa:

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

§ 1º Para os fins deste Decreto, a caracterização dos remanescentes das comunidades dos quilombos será atestada mediante autodefinição da própria comunidade.

§ 2º São terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos as utilizadas para a garantia de sua reprodução física, social, econômica e cultural. (BRASIL, 2003)

Diante deste respaldo jurídico diversas comunidades, outrora silenciadas, todavia mantendo suas r-existências (PORTO-GONÇALVES, 2006), puderam reivindicar o direito sobre os seus territórios, buscando suas origens e trajetórias históricas, significando em uma maior valorização de suas práticas e costumes a partir destes critérios de auto-atribuição, isto é, dos elementos simbólico-materiais considerados relevantes para cada comunidade.

Na Colônia do Paiol observamos este processo, isto é, os desdobramentos deste Decreto para a certificação da comunidade pela Fundação Cultural Palmares (FCP) em 2005. Aqui vale a elucidação: O art.3º do decreto nº4887, de 20 de novembro de 2003 conferiu ao extinto Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), por meio do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), a identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas pelos remanescentes das comunidades dos quilombos³¹. A Fundação Cultural Palmares, por meio da Lei nº 7.668, de 22 de agosto de 1988, atua como suporte ao INCRA, isto é, o processo de titulação do território quilombola requer, previamente, a certificação pela Fundação Cultural Palmares.

³¹ O passo a passo do processo de titulação do território quilombola encontra-se na página oficial do INCRA. Ver em: < http://www.incra.gov.br/passos_a_passos_quilombolas>. Acesso em: 15/12/2016.

Em uma das minhas visitas, uma moradora, professora e membro da Associação relatou como se deu esse processo na comunidade³².

Porque até então a gente sabia que a nossa comunidade era descendente de negros, de escravos. Mas assim, ninguém nunca tinha feito pesquisa, saber realmente a origem, né? Porque vou te falar, ah! nosso... meu pai veio falar... ah! não... é... Eu sou descendente da Bahia, eu sou baiano! Falava desse jeito, mas a gente não sabia realmente a essência da nossa história. Então foi através de um padre, o padre Jonas, né? Que veio para a paróquia de Bías Fortes, aí descobriu a nossa comunidade e viu que a nossa comunidade tinha, né? É... essa essência... E ele conhecia o padre Djalma, aí o padre Djalma da Silva, é... resolveu fazer a pesquisa então na nossa comunidade, escreveu o livro, e foi a partir daí que a gente foi saber que nós éramos uma comunidade remanescente de quilombola, que a gente foi... é... saber dessa denominação, e que a gente podia tá se organizando, né? (Entrevistada A)

Este relato mostra uma realidade desafiadora e problemática se pensarmos em um contexto nacional, afinal, pode haver muitas comunidades com uma trajetória histórica das quais indica o art.2º do Decreto nº4887/2003 sem que se reconheçam enquanto remanescentes quilombolas. Parece haver um distanciamento ou dificuldade de determinadas políticas chegarem ou contemplarem essas realidades. Como destacou a moradora, foi necessário a chegada de alguém de fora da comunidade para que começassem a se organizar – em termos de Associação, a possível demarcação/titulação de terras e outras demandas que surgiram com o tempo.

Foi a partir da possibilidade de reconhecimento enquanto remanescente quilombola que os sujeitos passaram suscitar este passado quilombola – o que não significa dizer que a história da comunidade passa a acontecer depois de 2005, pelo contrário, as tensões, opressões, mortes, dificuldades, como também os saberes, fazeres, práticas e costumes se ressignificam através da identidade e memória, como elementos fundamentais para a afirmação da Colônia do Paiol no presente. Essa leitura de ressignificação aproxima de um quilombo que está em curso (ARRUTI, 2009), ou seja, não é possível imaginar uma comunidade que esteja fechada nela mesma, parada no tempo e no espaço. Desta forma, atentamos que essa busca identitária e dos elementos tradicionais passaram a sofrer reelaborações.

Os processos de reconfiguração identitária quilombola compreendem a reprodução das formas de existência, a transmissão de patrimônio cultural, a valorização da origem comum e dos laços sanguíneos, entre outros, de maneira que o grupo reconstitui e mantém sua memória do passado para (re) elaborar sua existência étnica no presente (SANTOS, 2012, p.654)

³² Este relato se deu no mês de Abril de 2015.

Entretanto, a reconfiguração identitária e reelaboração da existência étnica no presente trará seus custos, pois as considero também como uma luta política e territorial. Não basta termos apenas a leitura do reconhecimento jurídico para as comunidades quilombolas outorgadas pelo Estado sem dimensionarmos os seus reflexos e desdobramentos a partir de uma realidade concreta, encarnada em sujeitos/coletivos em situações reais. Se por um lado o Decreto nº4.887, de 20 de novembro de 2003 representou uma conquista dos movimentos sociais, por outro denunciou as contradições e colocou no mapa um olhar mais cuidadoso para os conflitos e injustiças agrárias no Brasil.

Isto se justifica pelos contornos polêmicos e ainda reveladores no que tange a questão da terra, principalmente se entendemos o espaço agrário brasileiro como lugar de disputa – de projetos e intencionalidades. Aqui, resalto o campo de forças que se estabelece no Estado brasileiro: tentativas como a Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADIN) nº3.239, de 2004, questionam os critérios prescritos no decreto nº4887/03 de desapropriação e até mesmo de autodefinição. Outro exemplo é a Proposta de Emenda Constitucional (PEC) 215, de 2000, que tenta transferir a demarcação de terras quilombolas do Executivo para o Legislativo. Ora, se observarmos a composição do legislativo iremos perceber que este corresponde e atende, em proporção elevada, aos interesses dos latifundiários, da elite agrária. Portanto, estes projetos que tentam retirar direitos das comunidades quilombolas ou de outras comunidades tradicionais são corriqueiros na história política do nosso país, o que nos faz entender, por exemplo, por que ainda temos 207 territórios quilombolas titulados³³ para mais de 2.600 comunidades certificadas pela Fundação Cultural Palmares³⁴ e, dependendo do contexto, buscam ou não suas respectivas titulações e demarcações.

Este é o caso da comunidade Colônia do Paiol. O território, como vimos, deixa marcas que se encontram na fala de muitos moradores e é por este motivo que acredito que quando falamos de terra estamos dizendo de um lugar de luta, de vida, de justiça, como nos sensibiliza Balduino (2004)

A conclusão é que terra é mais do que terra. Este símbolo, que se liga visceralmente à vida, é propriamente o lugar histórico dessas lutas, sucessoras das mais primitivas lutas dos índios, dos negros e dos camponeses que, na sofrida busca do próprio chão, foram descobrindo as outras dimensões do seu combate. Terra é dignidade, é participação, é cidadania, é democracia. (BALDUÍNO, 2004, p.24-25)

³³ Ver em: <<http://www.incra.gov.br/sites/default/files/incra-perguntasrespostas-a4.pdf>>. Acesso em: 15/12/2016.

³⁴ Dados extraídos do próprio site. Ver em: <http://www.palmares.gov.br/?page_id=37551>. Acesso em: 15/12/2016.

No tocante a questão da terra e do território na comunidade Colônia do Paiol, evidencio uma série de elementos entrelaçados que nos fazem pensar este lugar histórico e as dimensões do seu combate ao qual propõe refletir o autor. Não podemos negar a tenuidade de discorrer sobre algo que gera ou é sinônimo de conflitos e mortes, tendo em vista este contexto agrário desigual. Como mostrei no início desta pesquisa, o território ocupado atualmente pela comunidade não corresponde ao original, dado a invasão das fazendas no entorno. Essa leitura não é ocasional ou precipitada, tendo em vista que há, na minha experiência com alguns sujeitos da comunidade, uma noção entre os próprios moradores de que o território ocupado não se refere aquele prescrito em doação pelo fazendeiro José Ribeiro Nunes no ano de 1892.

Todavia, o embate que se dá atualmente na Associação pode ser um reflexo do decreto nº4.887, citado anteriormente, bem como o início das articulações e conversas com o INCRA³⁵. Destaco alguns artigos do referido decreto para ampliar a discussão e conectar a realidade da Colônia do Paiol. Em concomitância com o que entendemos por territorialidade, prescreve-se no Art.2º a participação das comunidades na demarcação de suas terras:

§ 3º Para a medição e demarcação das terras, serão levados em consideração critérios de territorialidade indicados pelos remanescentes das comunidades dos quilombos, sendo facultado à comunidade interessada apresentar as peças técnicas para a instrução procedimental. (BRASIL, 2003)

Em uma das visitas realizadas, ouvi a frase de um morador dizendo que as “pessoas já têm história dentro da terra”. Outra moradora nos relatou a questão da “pertença” para se referir tanto aos sujeitos da comunidade, como aos fazendeiros no entorno, expondo uma problemática: embora alguns saibam que o território atual é muito menor do que o original, o que traria direito legítimo à comunidade em reivindicá-lo, a questão da história se une ao pertencimento para indicar o receio que a comunidade tem em demarcar seu território. Palavras como ‘conflito’, ‘violência’ (morte), ‘encrenca’ ou ‘desavenças’ aparecem indiscriminadamente e sinalizam o receio que os moradores têm para com os fazendeiros da região. Não por muito, o Art.13º do decreto nos mostra que cabe ao INCRA acionar por meio de seus dispositivos legais a desapropriação de imóveis.

Art. 13. Incidindo nos territórios ocupados por remanescentes das comunidades dos quilombos título de domínio particular não invalidado por nulidade, prescrição ou

³⁵ Foi relatado que houve uma reunião da comunidade e fazendeiros com o INCRA. Segundo alguns moradores, a reunião foi esvaziada gradativamente pelos fazendeiros, tanto pelo não entendimento das normativas prescritas pelo INCRA, quanto a falas de alguns sujeitos dizendo que não iria “perder as suas terras”.

omisso, e nem tornado ineficaz por outros fundamentos, será realizada vistoria e avaliação do imóvel, objetivando a adoção dos atos necessários à sua desapropriação, quando couber.

§ 1º Para os fins deste Decreto, o INCRA estará autorizado a ingressar no imóvel de propriedade particular, operando as publicações editalícias do art. 7º efeitos de comunicação prévia.

§ 2º O INCRA regulamentará as hipóteses suscetíveis de desapropriação, com obrigatória disposição de prévio estudo sobre a autenticidade e legitimidade do título de propriedade, mediante levantamento da cadeia dominial do imóvel até a sua origem. (BRASIL, 2003)

A descrita situação, com a possível desapropriação das fazendas, faz com que a comunidade prefira demarcar o território ocupado atualmente, mesmo que isso represente na baixa utilização da terra para o plantio e complemento do sustento das famílias ou escassa disponibilidade de água (nascentes), por exemplo. Entretanto, embora os relatos indiquem o receio dos potenciais conflitos com os fazendeiros, há certa precaução com a própria comunidade. Isto se deve ao fato de que alguns moradores compreendem que perderão suas terras, fato que não se verifica no Decreto supracitado, tendo em vista que no seu art.17º o título outorgado à comunidade denota o uso coletivo e a impossibilidade de venda³⁶.

O panorama que busquei traçar permite apresentar o importante papel que a Associação Quilombola Colônia do Paiol (AQUIPAIOL) cumpre para com a comunidade, mesmo que desarticulada do ponto de vista da participação mais coletiva dos moradores da Colônia do Paiol e até mesmo na dificuldade de mantê-la legalizada do ponto de vista jurídico, pois requer recursos financeiros os quais a Associação pouco detém. Sobre a questão da demarcação e titulação, foi relatado que essa decisão não competirá exclusivamente à Associação (por opção de seus membros), entretanto, envolverá toda a comunidade, na tentativa de propor um diálogo mais amplo e esclarecedor acerca dos benefícios da demarcação, principalmente no que tange à regularização fundiária.

Quando proponho aliar a noção de território e territorialidade às vivências e experiências dos sujeitos da comunidade, busco lançar um olhar mais sensível acerca da dimensão social que, como vimos, é indissociável ao território. Foi penetrando na comunidade que percebi as disputas, contradições e as dinâmicas à luz de um processo histórico, o que trouxe, para esta pesquisa, um tom inacabado, incompleto. As tensões são muitas, principalmente quando refletimos em quais são as respostas, os desdobramentos nas

³⁶ Diz o Art.17: “A titulação prevista neste Decreto será reconhecida e registrada mediante outorga de título coletivo e pró-indiviso às comunidades a que se refere o art. 2º, **caput**, com obrigatória inserção de cláusula de inalienabilidade, imprescritibilidade e de impenhorabilidade”.

comunidades quilombolas com relação às políticas de Estado – que também estão em constantes disputas. Sobretudo, como a luta pela demarcação de terras ou por maior acesso a políticas públicas encontra dificuldades no cotidiano destas comunidades, em contextos e realidades tão específicas como, por exemplo, a problemática com as fazendas e alguns entraves com o município de Bias Fortes-MG.

Nesse sentido, a Associação Quilombola Colônia do Paiol (AQUIPAIOL), fundada em 2007, representa e é um importante porta-voz na luta por direitos, políticas públicas e afirmações por meio da identidade e memória da comunidade. A mesma Entrevistada A, que relatou como se deu o processo de reconhecimento da comunidade enquanto remanescente quilombola, apresentou elementos para nossas proposições acerca do surgimento da Associação.

(...) a associação surgiu através do padre Djalma, que falou que era interessante a gente ter uma associação na comunidade para a gente poder tá se organizando, né? E correndo atrás dessas, de todos os benefícios que os remanescentes de quilombola têm. Então foi através realmente, não nós porque a gente não conhecia e não sabia, aí com a ideia do padre Djalma, aí a gente abraçou esta causa e conseguimos até hoje, foi fundada em 2007. Aí ele veio, comentou sempre comigo, aí ele veio implantou a associação, todo mundo participou, só que como ninguém sabia, né? Ficou parada a associação. A gente não fazia reunião, as vezes era só de vez em quando, essa organização burocrática, né, que tem que ter, a gente não sabia até porque ninguém estudou o estatuto. Até que um dia, não! Nós vamos dar um jeito. Aí depois de mais ou menos uns quatro anos, não! A gente tem que dar um jeito porque tá parado. A gente tem que estudar o estatuto, né? Aí eu fui vendo que tinha muitas coisas lá no estatuto que a gente tinha que fazer. Aí voltamos, resolvemos, aí tivemos que reorganizar a associação. Aí mudou a presidência, e aí foi a senhora que pegou a presidência. Aí que a gente começou a se organizar mais, se reunir mais, e tá lendo mais o estatuto, porque o que é da associação é o estatuto e a gente não sabia. Então a gente começou a dar o estudo ao estatuto e a partir disso que a gente foi desenvolvendo, correndo atrás das certidões negativas para ficar organizada, né? E isso demorou assim até hoje né? E agora assim a gente conseguiu se organizar, porque o processo, como a gente não conhecia direito, não sabia direito aonde ia, corria ali e ia aqui e tudo mais, até que a gente tá conseguindo se organizar. (Entrevista A)

A necessidade de ‘estudar o estatuto’ se remete ao fato de ele ter sido construído por uma advogada no processo de formação da Associação, o que sugere que alguns pontos do estatuto não ficaram claros para seus membros pela falta de participação coletiva. Estudá-lo em conjunto permitiu organizar a Associação no âmbito de suas ações, inclusive na manutenção da legalidade jurídica, fundamentais na busca por políticas públicas.

As experiências acumuladas pelos sujeitos mais ativos e atentos às questões da Associação permitiram a abertura de novos diálogos, articulações, vontade de estar presente em outros espaços deliberativos ou formativos que dizem respeito às comunidades

quilombolas. Tomamos como exemplo a articulação com a Universidade Federal de Juiz de Fora, por meio do envolvimento em eventos, cursos e troca de saberes; a vivência e contato com outras comunidades quilombolas ou a participação dos integrantes em reuniões e fóruns Estaduais no que diz respeito às políticas para os quilombos.

A AQUIPAOL vem desenvolvendo práticas e ações políticas que nos revelam a importância desse espaço para a formação e politização dos seus membros e, principalmente, como vem construindo a autonomia do próprio movimento, como afirma a Entrevistada A:

(...) porque às vezes muitas pessoas fala “ah não faz nada”, “não faz nada”, podia pedir ajuda não sei quem. Gente, mas a gente tem que parar com isso. É melhor demorar e a gente aprender do que a gente ficar pegando as pessoas para ajudar a gente, e a gente não fazer, a gente vai continuar a mesma coisa, dependente. Nós temos que ser independente. Porque é melhor ir devagar e se Deus quiser, né, tá firme. (Entrevista A)

O termo ‘independente’ chama atenção no sentido de uma consciência e necessidade do empoderamento dos sujeitos da comunidade, ou seja, torná-los mais ativos, produtores do território em que vivem e se reconhecerem enquanto sujeitos históricos. É o que Thompson (1981, p.15) adverte como essas experiências compreendem “a resposta mental e emocional a muitos acontecimentos inter-relacionados ou a muitas repetições do mesmo tipo de acontecimento”, ou seja, aqui temos um sujeito com atividade própria, que busca, a partir de suas experiências, modificar a consciência social do grupo, ainda que resulte em conflitualidades e dificuldades.

Este é o caso, como pretendo abordar no capítulo 4, do relato de uma moradora e integrante da Associação sobre os recursos repassados ao município de Bias Fortes-MG no que se refere à merenda escolar. A importância da Associação no que diz respeito a um processo formativo e educativo trouxe à consciência de saber qual é a condução da política municipal e, principalmente, dos direitos da comunidade enquanto quilombola.

A gente tem que saber os direitos da gente como quilombola, né? Porque a gente não sabe. Muitas coisas a gente não sabe. E eles se sabem eles não passam pra gente. Inclusive, na prefeitura, diz que vem uma verba para os quilombolas. Mas a gente mesmo não sabe se é verdade. (Entrevistada D)

Independente do reconhecimento de uma comunidade enquanto quilombola, com políticas públicas específicas, haja vista todo o processo histórico de marginalização e subalternização desse grupo, podemos questionar o direito como cidadã desta moradora, de um Estado que deveria ser democrático, participativo, atendendo aos interesses da sociedade.

Todavia, esse relato mostra, nas entrelinhas, o incômodo pela falta de transparência da prefeitura, o que vem representando, atualmente, a mobilização por parte da Associação por meio de estratégias para questionar o poder executivo municipal no que se refere aos repasses da merenda escolar.

Ora, esse reflexo se dá também no viés educativo, pois o acúmulo de lutas, práticas e experiências destes sujeitos atuam como possibilidade de se alargar e chegar à questão da Educação Quilombola. Essa é uma tarefa que a Associação, na posição de entidade representativa e legalizada, do ponto de vista jurídico, vem assumindo, isto é, debater coletivamente com a comunidade para tentar compreender se há a necessidade de repensar a escola, se enxergam a educação como um mecanismo transformador da realidade, tangíveis à defesa e reconhecimento do território em que vivem. Essa é uma reflexão que a Entrevistada A faz:

Assim, pra mim a Associação é primordial. É muito importante essa união da Associação e escola. A gente caminhar junto. Porque eu vejo que pra ter um melhoramento aqui na comunidade, independente de política, é a Associação. A gente consegue muita coisa pela Associação e a gente precisa ter essa consciência dos moradores da importância da Associação para a comunidade. E a Associação saber a importância dela nos movimentos que tem aqui na comunidade pra fazer com que de certo o nosso papel. Então assim, pra mim a Associação é primordial. É essa união: escola e Associação. Se caminharem juntas, a gente vai conseguir chegar longe. (Entrevistada A)

Esse relato trouxe como expoente a tarefa de gerar uma “consciência dos moradores da importância da Associação”, se entrelaçando nas experiências individuais da Entrevistada A e as relações sociais no contexto da comunidade, que sempre demonstrará seus conflitos – por exemplo, de moradores que não participam das atividades da Associação ou que não veem a sua importância para a comunidade. Chama atenção no relato que, “independente da política”, portanto das convicções de cada sujeito, existe um significado mais profundo, de afirmação do grupo, pertencer à coletividade. Esse é um elemento de autocrítica e desafio para a própria Associação, isto é, como provocar e instigar maior participação da comunidade e avançar no campo das conquistas de políticas públicas.

A questão da Educação Quilombola surgiu a partir de um acúmulo de debates dentro da Associação, a partir de um questionamento acerca das políticas de ensino de Bias Fortes-MG. Interessante perceber como a atuação e a luta da Associação se define e redefine ao longo do tempo, como um fluxo contínuo entre ação e reflexão da realidade (SANTOS, 2011), isto é, as pautas e demandas do movimento se modificaram a partir das novas experiências dos sujeitos.

O desdobramento deste debate culminou na aproximação da Associação com os profissionais (professoras) da escola, o que é fundamental para o diálogo e uma organização coletiva mais densa, com maior possibilidade de voz e reivindicação nas políticas municipais. Deste modo, faço a defesa de que é preciso entender uma perspectiva de educação que avança para além do espaço escolar, por isso, a experiência, enquanto apropriação e ação da/na realidade, nos mostra que as formas de ser estar no território, individuais ou coletivas, se expressam, sem dúvida, em uma experiência educativa.

Refletir sobre o território e como esses grupos expressam suas territorialidades significa traçar caminhos mais propositivos, compreender melhor a realidade que, fora de questionamentos, apresenta suas articulações e pretensões com a Educação Quilombola. É por este viés que pretendo abordar no próximo capítulo a questão da educação na Colônia do Paiol, ou seja, como ela pode se tornar um mecanismo não apenas de valorização da cultura, práticas e saberes, mas como estes elementos podem contribuir para afirmação no território, entendendo a importância histórica dessa comunidade e, portanto, superando as lógicas e estruturas desiguais, combatendo a precarização e lutando por justiça, dignidade e reconhecimento.

4. EDUCAÇÃO QUILOMBOLA

4.1. A Educação Quilombola: Histórico de lutas e resistências

É preciso ter consciência de que os avanços que se derem no sentido da democratização das relações no interior da unidade escolar serão função das lutas que si fizerem em toda a sociedade civil. O que se pretende dizer é que tal democratização jamais terá consistência se for apenas “delegada” pelos que representam o poder do Estado, sem a ação da sociedade civil enquanto sujeito social. (PARO, 1995, p.21)

A reflexão de Paro (1995) nos ajuda a entender as lutas e resistências travadas nos diversos contextos – inclusive na Colônia do Paiol. Se hoje é possível falarmos em políticas públicas das mais variadas alçadas destinadas às comunidades quilombolas, essas tiveram como resultado a luta travada dentro do/com o Estado e o campo de força estabelecido com outras classes que o compõem. Os interesses são diversos e, por vezes, predominam classes sociais que tentam manter seus privilégios, negando direitos sociais a essas comunidades e aos trabalhadores e trabalhadoras (no campo e na cidade) de uma forma geral.

Somente na Constituição de 1988, arrastando-se posteriormente à primeira década dos anos 2000, que houve a criação de leis que garantem direitos aos quilombos e a tantas outras comunidades tradicionais presentes em nosso território. Percebo que, por essa perspectiva, não podemos esperar que o Estado realize suas políticas em prol das comunidades tradicionais, dos excluídos, subalternizados, marginalizados, sem que haja a dimensão da luta, a correlação de forças dos movimentos sociais (sejam eles quilombolas, indígenas, camponês, etc.). As disputas nos espaços deliberativos do Estado, as ocupações e manifestações, as mortes geradas por incomodar a lógica hegemônica são marcas que esses movimentos carregam ao longo de sua história de resistência.

É nessa tônica que a luta pela educação também é um ato constante que não se desvincula de nenhuma realidade política, social ou econômica. Entretanto, a pergunta que sucede é a quem vem servindo o Estado e a quem vem servindo a educação? Por essa via, acredito que falar em Educação Quilombola é um sistemático exercício de entender certos processos, isto é, compreender que ela não surge desconectada ou ao acaso, mas é fruto de uma reivindicação histórica dos movimentos sociais e, principalmente, como se colocam ou respondem aos constantes ataques (a partir da redução/negação de novos direitos) provenientes do Estado e de outros setores da sociedade.

É no ato de se refazer na luta, quebrando silêncios, que a educação foi repensada pelos movimentos sociais pesquisados, na prática pedagógica, na organização curricular, na formação inicial e continuada de professores, transporte e merenda escolar, valorização das questões étnico-raciais, da identidade, da memória, do saber popular. Sobretudo, os movimentos sociais reivindicaram outra educação, que pudesse ser realizada e promovida pelas próprias comunidades, pelos seus próprios sujeitos.

Se a educação é determinada fora do poder de controle comunitário dos seus praticantes, educandos e educadores diretos, por que participar dela, da educação que existe no sistema escolar criado e controlado por um sistema político dominante? Se na sociedade desigual ela reproduz e consagra a desigualdade social, deixando no limite inferior de seu mundo do trabalho (os operários e filhos de operários), e permitindo que minorias reduzidas cheguem ao seu limite superior, por que acreditar ainda na educação? Se ela pensa e faz pensarem o oposto do que é, na prática do seu dia a dia, por que não forçar o poder de pensar e colocar em prática uma outra educação? (BRANDÃO, 1985, p.98)

E talvez fora a partir deste questionamento acerca dos rumos da educação e por quem ela é construída que as organizações populares tomam para si o controle de serem também propositoras e, salvo engano, recolocam o papel de contar suas próprias histórias, serem sujeitos de suas próprias histórias. Concordo com Arroyo (2014) quando nos convida a pensar alternativas à antipedagogia, a qual entendo como reprodutora de padrões de poder, saber e ser que excluiu a relevância cultural dessas comunidades ao longo da história.

É preciso ampliar a nossa compreensão por educação, entendê-la longe de qualquer neutralidade, ou seja, ela envolve poder, apropriação, pode ser pensada como mantedora de desigualdades ou provocar transformações em que findam a exploração, a opressão. Assim, os conceitos de território e experiência não só nos ensinam a pensar comunidades como a Colônia do Paiol, mas são inerentes quando pensamos na escola.

Se território envolve identidade, memória, saberes, afirmação, compreendemos que a reivindicação por uma educação escolar vinda de “baixo”³⁷ pode cumprir um importante papel na luta pela terra, tanto no campo político e jurídico (demarcação, políticas públicas) quanto por um viés social, em que haja um gradativo reconhecimento e consciência acerca das desigualdades e preconceitos consolidados historicamente como, por exemplo, o racismo, corriqueiramente colocado por alguns sujeitos da minha pesquisa, com a ideia pejorativa de que ser negro e quilombola é ser inferior – o que esbarra na autoestima dos jovens da

³⁷ Utilizo o termo “baixo” para indicar que uma proposta (curricular, pedagógica, política) diferenciada para a escola na Colônia do Paiol deve partir dos próprios sujeitos envolvidos nesse processo. Creio que fortalecer as bases, mediante ao diálogo entre comunidade e escola, possa ser um mecanismo de conquista e avanço na busca por reconhecimento perante o município.

comunidade. Concomitantemente, defendo que a experiência individual ou coletiva nos diz muito a forma pela qual enxergam o seu próprio território, educação e escola, sendo, portanto, indissociáveis.

A Educação Quilombola tem seu início³⁸, enquanto diretriz que se insere em uma política educacional de Estado, no 1º Seminário Nacional de Educação Quilombola em 2010, organizado pelo Ministério da Educação (MEC), através da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e inclusão (SECADI) e apoio da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR). Esse evento deliberou uma comissão que iria assessorar a comissão especial da Câmara de Educação Básica (CEB), composta por membros da Coordenação Nacional das Comunidades Negras Rurais Quilombola (CONAQ), SECADI, Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), SEPPIR, Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (SEB/MEC) e Fundação Cultural Palmares (FCP).

Desta forma, realizou-se ao longo de 2011, três audiências com o objetivo de elaborar o texto-referência das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. As três audiências foram realizadas nos Estados do Maranhão, Bahia e Distrito Federal com a justificativa de que esses Estados sejam detentores de um maior contingente populacional quilombola, além de outras questões de ordem política e regional. Somente em maio de 2012, durante o seminário promovido pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) com o tema “Educação e Relações Étnico-Raciais” que se apresentou o resultado e acúmulo das audiências e encontros, com o intuito de instituir as Diretrizes para a Educação Escolar Quilombola. Segundo Gomes (2013), esse trabalho contou com 14 horas de discussão, debate, problematização e construção de consenso.

Essas deliberações culminaram na Resolução nº8, de 20 de novembro de 2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. De acordo com o art.1º da referida Resolução, a Educação Quilombola se fundamenta: da memória coletiva; das línguas reminiscentes; dos marcos civilizatórios; das práticas culturais; das tecnologias e formas de produção do trabalho; dos acervos e repertórios orais; dos festejos, usos, tradições e demais elementos que conformam o patrimônio cultural das comunidades quilombolas de todo o país; da territorialidade.

A Educação Quilombola trata, portanto, de reconhecer e compartilhar outras experiências de vida (com suas especificidades nas relações sociais, culturais e de trabalho),

³⁸ Tomo como base as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica de 2013. Nesse documento, a Educação Escolar Quilombola contou com a relatora e Professora Nilma Lino Gomes, da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

recuperando a trajetória dos quilombos, pautada na luta por terra/território e pela superação das representações inferiorizantes produzidas e presentes no imaginário social, por exemplo: a intolerância religiosa, principalmente contra aquelas ligadas a matrizes africanas; o racismo, tanto institucional, oriundo da marginalização e criminalização da população negra (sustentadas pelas instituições e políticas do Estado), quanto o ambiental, a partir da degradação das terras quilombolas pelo agronegócio, mineração, hidrelétricas e indústrias, que suprimem importantes recursos ambientais (por exemplo, as fazendas circunvizinhas a Colônia do Paiol fazem um uso indiscriminado das nascentes, impactando diretamente no fornecimento da água para a comunidade).

Adoto como base a Resolução n°8, de 20 de novembro de 2012, por acreditar que ela envolve e embasa, nas suas considerações, outras leis que são fundamentais no que tange à luta das comunidades pelo seu território, pelas melhorias e investimentos na educação básica. Todavia, optamos aqui por dar enfoque àquelas leis que dialogam com a realidade da Colônia do Paiol, ou melhor, aquilo que vem sendo amadurecido atualmente pela comunidade e que permite dialogar, a partir das minhas experiências, com as dificuldades e desafios de acessá-las.

Dentre elas, destaco a Lei n°11.494/2007 que regulamenta o Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), que prevê um repasse de verba diferenciado para a educação quilombola. Sobre esta lei, foi possível perceber as tensões com o município. Alguns sujeitos, dos quais preservo seus nomes e ocupações, relataram que há um repasse de verba diferenciado da merenda escolar para o município de Bias Fortes-MG, mas que não há transparência acerca da aplicação desses recursos nas escolas e tampouco a sua origem. O legítimo direito destes sujeitos, neste caso, torna-se motivo para sua criminalização por parte do município.

Cito a Lei n°10.639/2003 sobre a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira nas redes de ensino públicas e privadas. A escola da Colônia do Paiol recebe livros provenientes da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), mas até onde minha pesquisa alcançou não tem professores habilitados nesta temática³⁹.

Refiro a Resolução n°1, de 17 de junho de 2004 que Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura

³⁹ A escola da Colônia do Paiol também recebeu livros do Programa Arca das Letras, do extinto Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA). Tratou-se de uma parceria do MDA com o Programa Minibibliotecas da Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (Embrapa).

Afro-Brasileira e Africana, que prevê, por exemplo, a formação inicial e continuada dos professores promovida pelas instituições de ensino superior voltada para estas temáticas, bem como as competências do poder municipal na execução dos prescritos contidos na Resolução.

Aliás, esta questão da formação inicial dos professores merece um maior destaque e problematização. Ainda é bastante tímida nas universidades a discussão a respeito da Educação Quilombola, do Campo ou Indígena, especialmente nas licenciaturas. Percebo que a ausência dessas temáticas (e dos próprios movimentos sociais ocupando a academia, sendo, também, propositores da formação dos professores) tem como impacto a forma com que os docentes atuarão nas escolas básicas, principalmente aquelas localizadas em realidades camponesas e quilombolas. Ou seja, têm-se uma prática afastada da realidade, por não conhecerem a trajetória e luta histórica dessas comunidades e desses movimentos sociais.

Contudo, a formação/condição docente é uma luta que se estabelece não somente nas instituições superiores, mas nas disputas no Estado, para que reconheça as demandas dos movimentos sociais populares e garanta, enquanto direito, investimento público na educação.

Por fim, destaco também o Decreto nº7.352, de 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). Destaco o PRONERA como possibilidade, ao menos no campo das políticas públicas, de articulação entre Educação do Campo e Educação Quilombola, isto porque o referido decreto prescreve e insere no seu art.1º os quilombos como populações do campo. Neste sentido, Gomes (2013) destaca que as comunidades quilombolas podem ser destinatárias das políticas públicas voltadas para a Educação do Campo, o que amplia ainda mais seus direitos⁴⁰.

Esse é o caso da Resolução nº2820, de 11 de dezembro de 2015, que institui as Diretrizes para a Educação Básica nas Escolas do Campo de Minas Gerais. O art.2º trata as comunidades quilombolas como populações do campo e, portanto, se enquadram em uma política de educação diferenciada para as escolas que atendem predominantemente alunos dessas comunidades. A Escola Estadual Cisipho Campos recebeu, a partir dessa resolução, a denominação de Escola do Campo, por atender majoritariamente alunos da zona rural e da Colônia do Paiol.

⁴⁰ Entretanto, ressalvo: O Art.16 do Decreto nº7.352, de 2010, confere a gestão do PRONERA ao INCRA. O INCRA, por sua vez, se vinculava ao extinto Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA). O Decreto nº8865, de 29 de setembro de 2016, assinado pelo presidente não eleito Michel Temer, transferiu as competências do INCRA para a Casa Civil da Presidência da República. Essa transferência vem representando a falta de recursos destinados ao PRONERA, tornando-se uma política vazia.

Todavia, é preciso lembrar que, embora a Educação do Campo seja protagonizada pelos trabalhadores e trabalhadoras do campo (campesinato), o que a meu ver coaduna com a questão quilombola, principalmente quando observamos a luta pelo território e por suas formas de existência contra a expropriação e espoliação dos grandes projetos territoriais hegemônicos (agronegócio, mineração, hidrelétricas, etc.), há uma trajetória completamente diferenciada entre os referidos grupos. Gomes (2013) salienta e questiona até que ponto as questões étnico-raciais, conhecimentos tradicionais e ancestralidade quilombolas conseguem, de fato, ser contempladas na regulamentação voltada para a Educação do Campo. É por este caminho que, um pouco antes da elaboração e outorga final da Resolução nº8, de 20 de novembro de 2012, que define as Diretrizes para a Educação Escolar Quilombola, Arruti (2011) problematizou e lançou importantes elementos para a nossa reflexão.

O uso comum, a memória da escravidão, o racismo institucional a que foram historicamente submetidas, a identidade de negros, acabam ampliando o quadro de questões que deveriam ser contempladas por uma escola do campo dirigida para comunidades quilombolas. Mas, ao contemplar tais características e demandas, esta escola continuaria sendo “do campo” ou converteria-se em “escola quilombola”? (ARRUTI, 2011, p.166)

Salvo a temporalidade de quando Arruti (2011) escreve, essas questões nos fazem crer na importância de se defender a Educação Quilombola, afinal, segundo o mesmo autor, é grande a parcela da população negra que compõe o campesinato rural no Brasil. Por essa perspectiva, temos que estar atentos para não reduzir a Educação Quilombola exclusivamente ao território quilombola propriamente dito, isto é, há um aspecto de territorialidade e identidade que precisam ser considerados para além do território. Tais questões encontram reflexos no próprio município de Bias Fortes-MG, na Escola Estadual Cisipho Campos, em que há uma parcela significativa de estudantes da Colônia do Paiol nesta escola, bem como estudantes oriundos de zonas rurais adjacentes ao município.

Doravante, por mais que esta pesquisa volte suas questões para a escola na Colônia do Paiol, questiono em que medida outras escolas, que recebem alunos de comunidades quilombolas – ou até mesmo de áreas rurais – conseguem contemplar projetos e práticas pedagógicas que dialoguem com essas realidades, afinal, por exemplo, alguns jovens da Colônia do Paiol também buscam completar seus estudos em Juiz de Fora-MG, por já terem parentes morando e trabalhando na cidade.

Neste sentido, as Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Quilombola traz um aspecto que considero fundamental, um importante mecanismo para as movimentações e

cobranças em termos políticos e responsabilidades do Estado, em nível Federal, Estadual e Municipal. Trata-se da definição da educação escolar quilombola:

Art. 9º A educação escolar quilombola compreende:

I – Escolas Quilombolas;

II – Escolas que atendem estudantes oriundos de territórios quilombolas.

Parágrafo único Entende-se por escola quilombola aquela localizada em território quilombola. (CNE/CEB, 2012)

Torna-se pertinente entender onde estão estes estudantes oriundos de territórios quilombolas, em que contexto a escola se localiza e quais são as práticas realizadas por estas. Embora nossa realidade trate de uma comunidade localizada no campo, há inúmeros casos de quilombos urbanos e, principalmente, de comunidades que ainda não se identificaram como quilombolas, tanto por um desconhecimento das políticas públicas existentes, quanto pela dificuldade de se iniciar um debate mais incisivo acerca da identidade do grupo, das memórias e ancestralidades.

Todavia, mesmo em escolas que não recebem estudantes oriundos de territórios quilombolas, há na lei 10.639/2003 garantias da temática História e Cultura Afro-Brasileira. Neste caso, entendo que a possibilidade de um resgate histórico acerca da participação do negro na formação da nossa sociedade, na cultura, bem como romper com um pensamento estereotipado e unitizado acerca da África é um importante mecanismo de luta, de promoção da igualdade, na superação do racismo e das desigualdades sociais, econômicas e políticas, afinal, o imaginário de uma democracia racial vela nosso olhar, não permite entender ou ao menos se incomodar pelo fato do negro ter uma renda salarial menor que a população branca; ocupar as universidades em menor número que o branco – tanto no corpo discente quanto docente; sofrer com preconceitos, opressão e criminalização, tendo a complacência do Estado. É o que Arroyo (2014, p.206) também atenta ao dizer da relação entre raça e trabalho, afirmando que “até o presente não é possível conceber nossa estrutura de trabalho, de salários sem a condição racial”. Diversos exemplos que precisam ser evidenciados, trabalhados, refletidos, e a escola cumpre um papel decisivo neste debate.

Para além da Resolução sobre a Educação Escolar Quilombola, às quais retomaremos alguns pontos mais específicos para articular com a realidade na Colônia do Paiol, destaco o Programa Brasil Quilombola, criado em 2004, mas instituído por meio do Decreto nº6.261, de 20 de novembro de 2007, que dispõe sobre a gestão integrada para o desenvolvimento da Agenda Social Quilombola. Coordenado e monitorado pela Secretaria de Políticas de

Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), dialoga com a questão da educação, entendendo-a para além do espaço escolar. Trata-se de um programa que objetiva consolidar as políticas de Estado voltadas para as comunidades quilombolas, dividindo-a em quatro eixos principais: (i) acesso a terra; (ii) infraestrutura e qualidade de vida; (iii) inclusão produtiva e desenvolvimento local; (iv) direitos e cidadania⁴¹. A atuação desse programa se dá por meio da formação de comitês gestores estaduais, que possibilitam a articulação com os municípios.

Considero essas políticas de suma importância para as comunidades e podem ser articuladas com as proposições da escola. Como exemplo, o “selo quilombola” criado pela SEPPIR, que visa à valorização dos produtos de origem da própria comunidade, servem como possibilidade e alternativa de renda, pois geram um sistemático retorno as práticas e fazeres da comunidade, contrapondo a necessidade de ter que comprar produtos industrializados proveniente de mercados. Neste sentido a escola da Colônia do Paiol poderia voltar suas práticas de valorização da horta, por exemplo, estimulando os estudantes a conhecer determinado cultivo e a valorizar os saberes e fazeres locais.

Este breve esboço sobre a Educação Quilombola e demais políticas, que podem criar diálogos e interseções, permite entender que as formas de luta e resistência dessas comunidades são movimentos permanentes, cotidianos. Novas demandas são colocadas pelos movimentos sociais, pelas associações quilombolas e a disputa dentro dos espaços de poder torna-se contínua.

Por outro lado, mesmo quando há políticas públicas, as comunidades ainda enfrentam dificuldades nas formas de acessá-las. Percebo que estas dificuldades nascem da ausência ou enfraquecimento de uma organização/associação comunitária; da desarticulação ou falta de diálogo e troca com outras comunidades, o que a meu ver é um elemento fundamental, isto é, conhecer uma realidade externa, com uma trajetória histórica diferente, permite criar interfaces e redes de colaboração, encorpando um movimento denso, com uma capacidade de luta maior; ou até mesmo da condução das políticas municipais nas quais estas comunidades estão inseridas territorialmente, preferindo mantê-las silenciadas e reproduzindo políticas à luz de uma oligarquia e clientelismo ressignificados na contemporaneidade.

Ressalto, contudo, que a dificuldade de acesso a essas políticas públicas nasce da própria burocratização do Estado, aliada ao uso de uma linguagem nas leis e resoluções difíceis de serem compreendidas. Essa situação coloca verdadeiros entraves para as

⁴¹ Todos esses eixos estão concentrados no Guia de Políticas Públicas para Comunidades Quilombolas, organizado pela SEPPIR em 2013. Nele está reunido o passo a passo para alcançar determinada política, inclusive a questão da Educação Quilombola.

comunidades quilombolas alcançarem determinado direito, tendo em vista que os procedimentos para tal são extremamente complexos.

É diante desta perspectiva que busco compreender os reflexos dessas políticas públicas no campo da conflitualidade, tão demarcada e percebida ao longo da minha inserção na Colônia do Paiol. Portanto, estabeleço o diálogo entre duas escolas para entender e conectar os pontos da problemática, bem como dar voz aos sujeitos que estão cotidianamente na comunidade e na escola, e o que nos dizem de suas práticas e experiências.

4.2. A Escola Municipal Prefeito Joaquim Ribeiro de Paula e Escola Estadual Cisipho Campos: percepções e reflexões

Apresento aqui duas realidades que, em certa medida, apontam para uma reflexão acerca dos desdobramentos das diretrizes para a Educação Escolar Quilombola e os entraves com o município. Trata-se da Escola Municipal Prefeito Joaquim Ribeiro de Paula, localizada no território da Colônia do Paiol, a qual pretendo abordar de forma mais sistemática, tendo em vista a minha participação e inserção, bem como os meus relatos de experiência e as entrevistas realizadas; e a Escola Estadual Cisipho Campos, que recebe alunos da Colônia do Paiol e de outras zonas rurais.

A Escola Municipal Prefeito Joaquim Ribeiro de Paula tem sua origem em meados da década de 1970 e, de acordo com Silva (2005), foi construída em um terreno cedido por uma das famílias da comunidade. Podemos afirmar que, se a história da Colônia do Paiol é encharcada de conflitos por terra, a construção da escola significou muito além do que um estabelecimento de ensino, isto é, assumiu um forte tom político e de afirmação, uma escola no território. Significou atenuar as dificuldades de locomoção e permanência dos estudantes, porém salientando a necessidade de entender como eram as práticas escolares realizadas neste período, dentro da perspectiva dos vieses homogeneizantes e destituidores dos saberes local ou da ideia da antipedagogia pensada por Arroyo (2014).

Atualmente, a escola atende alunos da Educação Infantil, 1º ao 5º ano do ensino fundamental divididos entre os turnos da manhã e tarde, além de ser contemplada pelo Programa Mais Educação⁴². Segundo os dados levantados no ano de 2015 junto a Secretaria

⁴² Instituído pelo decreto nº7.083, de 27 de Janeiro de 2010, o Programa Mais Educação tem por finalidade oferecer, nas escolas públicas, uma educação básica em tempo integral. É um programa coordenado pela Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC) e que tem parcerias com as Secretarias de Educação Estaduais e Municipais. É investido a partir do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e pelo Programa Nacional de

Municipal de Educação de Bias Fortes constaram que 65 alunos estudavam na Escola Municipal Joaquim Ribeiro de Paula, sendo 15 da Educação Infantil e 50 do 1º ao 5º ano, todos oriundos da Colônia do Paiol. A escola conta com oito professoras, sendo duas provenientes da própria comunidade, trabalhando na Educação Infantil e no Programa Mais Educação, ambas com contratos temporários pela Prefeitura, e as demais tanto do município de Bias Fortes-MG como de Pedro Teixeira-MG.

Alguns aspectos de infraestrutura podem ser colocados em discussão por acreditar que influem, de forma direta, no aprendizado dos estudantes. Com uma nova reforma no ano de 2016, a escola conta com quatro salas de aula; uma biblioteca, que agora possui um espaço amplo e adequado para a disposição dos livros e leitura das crianças; uma sala para as atividades do Programa Mais Educação, com materiais para trabalhar a parte lúdica (jogos e brinquedos de caráter didático); além de dois banheiros. A cozinha se localiza em uma estrutura anexa à escola e o espaço do refeitório para as crianças compreende em uma mesa larga com bancos de madeira, sem encosto. A área externa, que entendo como a de recreação, recebeu uma cobertura metálica, porém a parte frontal da escola continua descoberta e sem uso. Ainda que a reforma tenha melhorado a estrutura da escola, alguns ajustes e investimentos poderiam ser feitos. Por exemplo, o acesso à água potável é extremamente precário, tendo em vista que é fornecida por meio de filtros de barro para os alunos, o que não suporta a demanda.



Fotografias 1 e 2 – Vista frontal da escola e área para refeitório e recreação

Para além dos dados quantitativos e percepções acerca da estrutura da escola, as reflexões pautam-se em algumas direções acerca da Educação Quilombola. A primeira problemática que podemos traçar é o não reconhecimento da Colônia do Paiol enquanto

comunidade quilombola por parte do município, principalmente quando recorremos aos documentos oficiais, pois ora consideram Colônia do Paiol como zona urbana, tal como aprovado através do projeto de Lei nº20 de 22 de agosto de 2005⁴³ (mesmo assim, existem casos de quilombos urbanos); ora como zona rural, tal como encontramos nas propostas pedagógicas construídas pela Secretaria Municipal de Educação, no ano de 2012, para a Escola Municipal Prefeito Joaquim Ribeiro de Paula.

Faço aqui o relato de que esse não reconhecimento é contraditório, afinal, tanto o representante do poder executivo municipal, como a Secretária de Educação (que até o final do ano de 2016, era diretora da Escola da Colônia do Paiol) afirmam que há uma comunidade quilombola em Bias Fortes, mas não conseguem propor ou estabelecer nenhuma política pública que atenda de fato os interesses da comunidade.

É neste sentido de um não reconhecimento da comunidade enquanto quilombo que se criam entraves para considerar a escola da Colônia do Paiol como Escola Quilombola, tal como presume na Resolução nº8 de 20 de novembro de 2012, que traz no art.9º a definição de Escola Quilombola como aquela localizada em território quilombola. Esta situação significa, para alguns moradores ou membros da Associação, afastar de políticas públicas, de uma construção ou projeto de escola horizontal, em que haja a participação da comunidade.

Outra questão problemática e que impacta diretamente nos estudantes é a merenda escolar. Diversos são os relatos que apontam a falta de alimentação adequada para os alunos da Colônia do Paiol, chegando, inclusive, a faltar merenda, tendo por consequência suspensão de aula. Esse foi o relato de uma moradora que, atuando pela Associação, foi à reunião com uma das funcionárias da Prefeitura, no ano de 2014.

(...) eu lembro de ter vindo na reunião, porque aí eu tenho mania de eu levar o caderno e eu anoto tudo, né? Ai eu fui e falei pra ela assim: “Não, na reunião que eu fui a nossa merenda escolar é a melhor”. E tem que ser a melhor. “Não... tem que ser igual”. Eu falei: “não... você sabe por causa de que que não? A maioria da verba que vem é para a nossa comunidade, não é para as outras comunidades”. “Não, é tudo igual”. Eu falei: “Não... nós somos quilombolas então eu sei que é que eu já estudei, e já fui nas reuniões... Eles falaram”. Gente de fora que veio. Não foi daqui não. Que veio fazer a reunião e falou que a nossa é melhor. Ai portanto que eles até queriam que eu pegasse como fiscal da escola... eu falei: “Eu não vou pegar que eu sei que se eu pegar eu vou brigar muito com vocês, então não tem como eu pegar para fazer isso. Porque ai eu vou brigar. Porque eu sei que há a diferença”. (...) Aqui tem dia que falta merenda para as crianças (...). Nós temos que saber o nosso direito, porque

⁴³ Tive acesso a essa lei no final do ano de 2015, em colaboração com os funcionários da Câmara Municipal de Bias Fortes-MG. O projeto de lei aprovado se refere à “denominação de zona urbana à localidade da Colônia do Paiol do município de Bias Fortes”. Não há qualquer registro de relatoria entre os vereadores e o único remanescente desta votação estava em Juiz de Fora no dia da minha visita. Considero relevante compreender como são pensadas e discutidas questões relativas à Colônia do Paiol, o que não se resume exclusivamente a questão da educação.

se nós não brigamos pelo nosso direito, por isso que eles fazem isso. (Entrevistada D)

De fato há uma verba diferenciada e destinada à Colônia do Paiol, proveniente do Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), regulamentada pela Lei nº11.494/2007, que pode ser consultada no site do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE)⁴⁴. Até esta pesquisa, a verba vem descrita como “Alimentação escolar quilombola” e, de acordo com as informações do FNDE, alunos de escolas indígenas e quilombolas têm direito a R\$0,60 por dia letivo⁴⁵. Outro repasse feito ao município de Bias Fortes provém do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE)⁴⁶ que, de acordo com a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009, garante que 30% da merenda escolar seja adquirido através de produtos provenientes da agricultura familiar.

Embora possamos questionar o valor repassado pelo Estado e a precarização no ensino público, é preciso entender como vem sendo feita a aquisição de alimentos e a prestação de contas (para a sociedade civil) por parte da Prefeitura de Bias Fortes, afinal, é grave o relato da falta da merenda escolar. De acordo com o art.12º da Resolução nº8, de 20 de novembro de 2012, cabe aos sistemas de ensino municipal garantir a alimentação escolar adequada e de qualidade, respeitando os hábitos alimentares das comunidades quilombolas. Recomenda, ainda, a contratação de profissionais oriundos das próprias comunidades para a produção da alimentação escolar, o que dialoga com o PNAE e a aquisição de 30% de produtos da agricultura familiar.

Aliás, a contratação de profissionais oriundos das próprias comunidades quilombolas é uma realidade longe de ser alcançada, mesmo quando se reconhece uma escola quilombola. O art.48º da Resolução nº8, de 20 de novembro de 2012, estabelece que a Educação Escolar Quilombola deverá ser conduzida preferencialmente por professores das próprias comunidades. Considero que retirar a obrigatoriedade desta contratação por parte dos sistemas de ensino municipais gera duas consequências. Primeiro, quando não há uma política de formação continuada dos professores não oriundos das comunidades quilombolas, pode ocorrer um distanciamento das práticas escolares com a realidade dos estudantes. Segundo, a ausência de professores da própria comunidade retira algumas ações e práticas pedagógicas

⁴⁴ Ver em: <<http://www.fnde.gov.br/>>. Acesso em: 16/12/2016.

⁴⁵ Como parâmetro, o valor para o Ensino Fundamental, Médio e Educação de Jovens e Adultos é de R\$0,30. Ver em: <<http://www.fnde.gov.br/index.php/programas/alimentacao-escolar/alimentacao-escolar-apresentacao>>. Acesso em: 16/12/2016.

⁴⁶ Ver em: <<http://www.portaltransparencia.gov.br/>>. Acesso em: 16/12/2016.

que poderiam ser incorporadas na escola, uma vez que este sujeito também é um morador da comunidade, ou seja, percebe as dificuldades, possibilidades e intervenções que poderiam enriquecer no diálogo com os demais professores (as). Além disso, como dito anteriormente, duas professoras da comunidade atuam na escola com contratos temporários, fato que gera insegurança e uma própria precarização por não terem garantias (salário, plano de carreira, etc.) de um servidor efetivo.

Foi a partir destas percepções, da maneira que o município define a comunidade e o que propõe de políticas educacionais para Colônia do Paiol, que passei a me reunir com a Associação e professoras da escola para tratar sobre a questão da Educação Quilombola e dos direitos prescritos na diretriz curricular – que não se resume apenas no campo pedagógico e nos conteúdos trabalhados em sala de aula, mas trata de questões como a política de valorização dos professores, merenda, transporte e calendário escolar. Essas reuniões, realizadas ao longo do ano de 2016, assumiu o caráter propositivo, reflexivo, de entender quais são as demandas, as dificuldades, os entraves para então traçarmos uma estratégia de ação conjunta. Outro aspecto fundamental foi a participação de alguns membros da Associação nos encontros entre as comunidades quilombolas organizadas pela Universidade Federal de Juiz de Fora e demais reuniões com relação às temáticas quilombolas.

Essa articulação é importante para fazer com que a comunidade abandone esse papel de destinatária, à espera de políticas públicas do Estado, e passe a participar, mais ativamente, das decisões que envolvam seus interesses. Houve uma mudança central nesse processo, relatada por uma das professoras e membro da Associação, ao dizer sobre a questão da Educação Quilombola.

Foi assim, através justamente dessas reuniões, dessa participação lá na Universidade que eu fiquei sabendo, desses encontros que existia... é... Que aqui por nós sermos uma comunidade quilombola, uma escola que teria que ser, né? Uma escola quilombola. E aí fui ler e saber sobre a questão sobre escola quilombola e aí vi assim que era muito importante a gente lutar pra que tentasse transformar essa nossa escola em escola quilombola. Então assim, chegou mesmo através desses encontros, de eu ficar sabendo através de livros, né? E de material que o pessoal vem trazendo pra gente aqui. (Entrevistada A)

Esses encontros, reuniões e outras formas de acesso (livros e materiais) relatadas pela professora vieram ancorados à percepção e amadurecimento de repensar a escola, na busca da comunidade ser protagonista e gestora do espaço escolar. Neste sentido, conhecer a proposta da Educação Quilombola resultou em relatos que, em certa medida, denunciam a falta de um diálogo do município com a Colônia do Paiol no que se refere às políticas educacionais.

Quando perguntei se houve alguma proposição ou reunião do município, tanto do poder executivo municipal quanto Secretaria Municipal de Educação, a despeito da Educação Quilombola, a mesma Professora relatou:

Reunião não. A gente sabia que vinha material pra Colônia por ela ser uma escola quilombola, mas assim, a importância disso a gente não sabia. Igual, as vezes vinha um material que vinha assim 'escola quilombola' e colocava pra colônia. Mas assim, porque escola quilombola a gente não sabia. Ai desde então participando que a gente viu toda essa diferença de currículo e tudo mais, que a gente viu que é muito enriquecedor e importante pra nossa comunidade, que tem que tentar ser transformada. (Entrevistada A)

O material a que se refere a Professora provém da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), vinculada ao Ministério da Educação (MEC). Trata-se de materiais didáticos (livros e jogos) que contemplam a Lei nº10.639, de 9 de Janeiro de 2003 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. A referida Lei foi regulamentada pela Resolução nº1, de 17 de junho de 2004 que Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Contudo, a Resolução nº1, de 17 de junho de 2004, não trata apenas da disponibilização de materiais didáticos para as instituições de ensino, mas reforça a necessidade da formação inicial e continuada de professores habilitados para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira. Esta é a mesma garantia prescrita no Art.8º da Resolução nº8, de 20 de novembro de 2012, que prevê a formação de professores para atuar na Educação Escolar Quilombola.

A única referência das professoras que atuam na escola da Colônia do Paiol que dialoga com a temática quilombola é a Lei nº10.639, a partir da chegada dos materiais à escola mencionados pela Entrevistada A. Podemos observar esta referência a partir da fala de outra Professora, que leciona há mais de dez anos na escola:

Já ouvi falar, né. Sobre a educação quilombola. Só que eu queria, assim, que tivesse um roteiro, um planejamento para a gente tá trabalhando, né, aqui com as crianças na escola. Porque hoje acho que é até obrigatório, né, no currículo de todas as escolas a educação quilombola e a indígena né? Mas assim, muito pouco. (Entrevistada B)

Assim como a Entrevistada B faz menção à Lei 10.639, observa-se neste relato a questão da Educação Indígena que, por meio da Lei nº11.645, de 10 de março de 2008,

estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Como reconhece a professora, é muito pouco o conhecimento acerca da Educação Quilombola e a referência apenas a estas duas leis não compreende a totalidade e complexidade da Educação Quilombola, tanto por um viés pedagógico como pela própria história e trajetória de reivindicação e mobilização dos grupos sociais quilombolas – o que nada tem a ver com uma culpabilização das professoras por não conhecer estas propostas, pelo contrário, abre arestas que tencionam as responsabilidades do Estado e das instituições de ensino, enquanto formadoras destas professoras.

Outra questão relatada pela Entrevistada B se refere ao “roteiro” e “planejamento”. Ainda que a Educação Quilombola venha prescrita enquanto uma diretriz, isso não significa dizer que há um único método de ensino ou uma proposta de educação enrijecida para as comunidades quilombolas. Penso que, se entendemos que a educação se estabelece para além do espaço escolar, isto é, encontra-se presente nas relações sociais, nas suas visões e apropriações do mundo, o desafio é conseguir dialogar os saberes e as experiências produzidas pelos sujeitos, caminhando para um planejamento que possa ser construído coletivamente, com a participação das professoras, crianças, jovens e demais moradores da comunidade.

O que se observa no caso da Escola Municipal Prefeito Joaquim Ribeiro de Paula é a ausência de professores formados nessa área de ensino (relacionado à Educação Quilombola), aliada a uma falta de política de formação continuada por parte da Secretaria de Educação de Bias Fortes-MG. Entretanto, essa é uma tarefa e desafio que as instituições de ensino superior também têm de assumir, por meio das licenciaturas e inclusão de temáticas que atendam de fato a Educação Quilombola, assim como Educação do Campo e Educação Indígena. Do mesmo modo, o apoio das Secretarias de Educação em nível estadual é muito importante para contemplar estas temáticas e capacitar os professores (por meio de cursos, palestras, encontros/eventos) para atuação nessas escolas, dialogando com o contexto e realidade que estão inseridos.

O relato da Entrevistada A, e até mesmo nas entrelinhas da Entrevistada B, caminham em duas direções, o que mostra a conflitualidade entre o que o município propõe de políticas para a educação e como as professoras da escola refletem sobre essas propostas. Se por um lado faz algumas denúncias do município, uma vez que certos materiais chegavam a Colônia do Paiol sem que houvesse explicação ou diálogo com as professoras – que como mostrei vem ancorada na ausência de uma formação inicial e continuada – por outro mostra o

entendimento de que há uma escola quilombola não oficializada pelo município e que, portanto, deve ser transformada. Enxergo essa transformação como reflexo do empoderamento, a noção de que há a necessidade de lutar e fortalecer uma escola da/na Colônia do Paiol, do/no território quilombola.

A omissão e abandono de uma política educacional que atenda de fato as especificidades da Colônia do Paiol ferem algumas proposições da Resolução nº8 de 2012, como traz o Art.2º:

Art.2º Cabe à União, aos Estados, aos Municípios e aos sistemas de ensino garantir:

- I) apoio técnico-pedagógico aos estudantes, professores e gestores em atuação nas escolas quilombolas;
- II) recursos didáticos, pedagógicos, tecnológicos, culturais e literários que atendam às especificidades das comunidades quilombolas;
- II) a construção de propostas de Educação Escolar Quilombola contextualizadas. (CNE/CEB, 2012)

Outra questão relatada se refere ao currículo, que deve ser garantido pelo município através de uma proposta de Educação Escolar Quilombola contextualizada. Esta é uma garantia que prescreve o Art.8º da mesma Resolução, afirmando a “implementação de um currículo escolar aberto, flexível e de caráter interdisciplinar, elaborado de modo a articular o conhecimento escolar e os conhecimentos construídos pelas comunidades quilombolas” (CNE/CEB, 2012).

Entretanto, faço duas ponderações a despeito do currículo proposto para a Escola Municipal Prefeito Joaquim Ribeiro de Paula. Primeiro, relato que a maioria das professoras da escola não tiveram acesso e não participaram da construção da proposta curricular para a escola, tampouco os membros da comunidade, o que retira o caráter de uma gestão democrática. Analiso que esta proposta apresenta um caráter vago, em que não se encontram marcas ou diálogos com a comunidade e toda a sua complexidade sócio-geográfica e simbólico-cultural.

A falta de uma construção coletiva acaba corroborando outras ações que considero polêmicas e passíveis de questionamento. Uma delas se refere ao Plano Municipal Decenal de Educação (PME), que reafirma o não reconhecimento da Escola Municipal Prefeito Joaquim Ribeiro de Paula como escola quilombola. A minha análise voltada ao PME se deu fundamentalmente nas inquietações e relatos trazidos pela Entrevistada A, que participou da reunião do PME como membro da Associação:

Portanto que, foi assim até mais forte por causa dessa reunião... que ai sim, até então eu não participa de reuniões da escola e tudo mais. Ai foi até que participei dessa reunião de... do Plano decenal né... Que ai eu vi que a escola aqui não era denominada como escola quilombola. Que eu fui fazer o questionamento sobre o porquê não é denominado como escola quilombola. Ai eles falaram que precisavam de muita coisa pra ser mudada né, e tudo mais. Ai eu até falei “É um caso a se pensar”, e eles estão pensando até hoje. Não me deu retorno nem nada. Então assim, que ai veio muito mais forte sobre eu questionar. Porque até então eu até pensava que era, porque pelo fato de vir escrito material especialmente pra escola quilombola, eu pensava que era. Então eu vi que era só o nome só mesmo, e toda a organização interna não tinha nada... não tem nada. (Entrevistada A)

Ao longo do ano de 2015 as Prefeituras Municipais tiveram que elaborar o seus respectivos Planos Decenais Municipais de Educação (PME), adequando às normativas do artigo 214 da Constituição Federal e da Lei nº13.005 de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE), traçando 20 metas e estratégias a serem alcançadas pelos entes federados. Bias Fortes-MG realizou também os seus debates que culminaram na sua aprovação no dia 22 de junho de 2015, revogando a Lei municipal nº704, de 03/01/2006, que aprovava o Plano Municipal de Educação no período de 2006/2015⁴⁷.

Em um primeiro momento, afirmo que os planos de 2006/2015 e 2015/2025 refletem certo continuísmo, tanto na ausência de novidades ou algo mais propositivo acerca da realidade educacional do município quanto na composição da comissão para a elaboração do PME – composta pela mesma secretária municipal e representante da rede estadual e municipal.

Questiono, de antemão, onde estava e está a voz da Colônia do Paiol no PME, uma vez que a própria orientação do Plano Nacional de Educação (PNE), por meio do Art.8º, orienta que os municípios “considerem as necessidades específicas das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas, asseguradas a equidade educacional e a diversidade cultural” (PNE, 2014); além da realização democrática, participativa, em que pudesse contar com a presença de membros da sociedade civil.

Percebo, a partir da fala da Entrevistada A, uma negligência e desconhecimento por parte do município acerca do que é elaborar um PME, o que culminou em um documento de 58 páginas, apresentando os dados históricos, econômicos e sociais de Bias Fortes, as leis e resoluções municipais, estaduais e federais e a cópia adaptada de 17 das 20 metas e estratégias traçadas pelo PNE, ou seja, não percebi ou identifiquei algo que fosse próprio do município, em que tivesse demarcado uma construção autônoma e participativa de fato.

⁴⁷ A Secretaria Municipal de Educação, com sede na Escola Municipal Juscelino Manso, em Bias Fortes-MG, disponibilizou a cópia dos dois Planos Municipais de Educação, 2006-2015 e 2015-2025.

Contraditoriamente, se a fala desta professora sinalizava a inviabilidade de reconhecer a Escola Municipal Prefeito Joaquim Ribeiro de Paula como quilombola – como um “caso a ser pensado” – a inobservância da comissão de uma das metas do PME de Bias Fortes-MG abre precedentes para uma cobrança por parte da comunidade. Tal como o PNE, diz-se no item 7.19 que é uma meta e estratégia do município:

Consolidar a educação escolar no campo de populações tradicionais, de populações itinerantes e de comunidades indígenas e quilombolas, respeitando a articulação entre os ambientes escolares e comunitários e garantindo: o desenvolvimento sustentável e preservação da identidade cultural; a participação da comunidade na definição do modelo de organização pedagógica e de gestão das instituições, consideradas as práticas socioculturais e as formas particulares de organização do tempo; a oferta bilíngue na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, em língua materna das comunidades indígenas e em língua portuguesa; a reestruturação e a aquisição de equipamentos; a oferta de programa para a formação inicial e continuada de profissionais da educação; e o atendimento em educação especial. (PME/Bias Fortes, 2015)

Até onde minha pesquisa alcançou (até o ano de 2016) não há registro de comunidades indígenas no município, mas há três escolas localizadas na cidade (duas municipais e uma estadual) e sete em zona rural. Esta meta não apenas reverbera a possibilidade de um debate acerca da Educação Escolar Quilombola, mas amplia para a Educação do Campo, tendo em vista o número expressivo de escolas nas zonas rurais. Concomitante, possibilita repensar a organização pedagógica, gestão do espaço escolar, bem como a formação continuada dos professores, um elemento fundante na capacitação para trabalhar as questões relativas à Educação Quilombola.

O PME torna-se um importante documento a partir do momento que direciona a forma pela qual o município enxerga e conduz sua educação, especialmente quando observamos a sua extensa temporalidade – válido até o ano de 2025. Se a construção desse plano me pareceu às avessas, duas importantes dimensões e reflexões podem ser tiradas. Primeiro, uma tímida tentativa de participação de alguns sujeitos da comunidade refletem essa disputa por reconhecimento que, a meu ver, precisa estar articulada, equilibrada e politizada. Pontes (2012) nos auxilia ao colocar sobre a importância das ações coletivas e, principalmente, na disputa dentro dos espaços de poder. Neste caso, a articulação entre comunidade e as professoras da escola é um importante elemento para avançar nas conquistas das políticas educacionais.

A segunda dimensão expressa um retorno ao papel da Associação neste processo. Arroyo (2014) afirma que a partir do momento em que estes movimentos repolitizam as representações inferiorizantes, de subordinação, negação de direitos ao longo da história, “o

campo das representações sociais passa a ser um dos campos de disputa política, mas também pedagógica” (ARROYO, 2014, p. 124). É por este viés que concordamos quando o mesmo autor enfatiza que estes movimentos, no caso a Associação, reivindicam escolas que sejam mais do que escolas, ou seja, que vai muito além das práticas escolares e pedagógicas, mas que consiga consolidar e afirmar seus territórios, superar os preconceitos e subalternizações; por sujeitos que se entendam históricos e produtores do espaço em que vivem; que cobrem por justiça social e política, dignidade, trabalho, acesso a educação de qualidade, saúde, moradia e transporte. Trata-se de desinvisibilizar estes grupos, questionar os padrões de poder, tornando-os pleno de seus direitos.

O recorte dado ao PME vem no sentido de mostrar como a Educação Quilombola perfaz outros campos de disputa, e que devemos estar atentos às verticalidades, isto é, para que a comunidade tome conhecimento do que se discute no município a respeito das políticas educacionais e consiga disputar esse espaço. Entretanto, se há interesse de se repensar a escola, percebo que esse movimento será gradativo, afinal, tratam-se de grupos com diversos interesses. A experiência que essa professora acumulou e relatou na associação permite entender a importância da articulação, da coletividade.

Ainda que possamos levantar uma série de reflexões acerca da proposta pedagógica curricular e/ou educacional voltada para a escola da Colônia do Paiol ou das orientações para as demais escolas municipais prescritas no PME (ausência de incentivo e investimento na formação continuada dos professores ou a falta de um debate mais coletivo e participativo), concordo com Ribeiro (2016) quando aponta que, para além das normas ou regras preestabelecidas (neste caso, a forma com que o município vem executando suas políticas para a educação), existem táticas e estratégias que os sujeitos estabelecem para recriar a realidade. Ou seja, mesmo que o município, através da Secretaria Municipal de Educação, não tenha uma proposta de educação específica para Colônia do Paiol, não significa dizer que as professoras da escola estejam impedidas de realizar atividades voltadas para a valorização da comunidade.

Estas atividades não só acontecem através da música e dança (congado e maculelê), resgate de contos e cantos, arte, apresentação de teatro pelos jovens, eventos entre comunidade-escola (por exemplo, a Família na escola) ou aquelas organizadas pela comunidade em datas importantes, como o 20 de novembro (consciência negra), o 7 de outubro (Nossa Senhora do Rosário), além da ação social preparada pela Associação no mês de julho, que resgatam a memória, identidade e cultura da Colônia do Paiol, como representam um importante caminho para que haja, gradativamente, um empoderamento,

reflexão sobre a prática para transformação da realidade. E é neste sentido que a Associação (representando a comunidade) e as professoras da escola podem se unir na luta por outra educação, que seja participativa, democrática, colaborativa, que supere as desigualdades políticas e sociais naquele contexto, os estigmas e preconceitos tão presentes na nossa sociedade.

As festas e ações sociais nos dão a dimensão de como o processo educativo se estabelece para além da escola, isto é, como essas experiências compartilhadas entre comunidade e escola também educam os sujeitos, reafirmam a identidade, laços de solidariedade, história, cultura e resistência da comunidade. Salvo engano, permitem trabalhar de uma forma mais consciente as questões étnico-raciais e, sem dúvida, contribui para a afirmação e luta pelo território. Somam outras questões, como destaca Oliveira (2013) ao dizer que

Passa pelo reconhecimento da cor da pele, da cultura e da produção cultural do negro, bem como da contribuição histórica do negro na sociedade brasileira e na construção da economia do país, contribuição essa feita com seu próprio sangue. Passa também pela recuperação de sua história africana, de sua visão de mundo, e sua religião (OLIVEIRA, 2013, p.53-54).

Essas táticas e estratégias para transformação da realidade são percebidas a partir do relato da Entrevistada A. Mesmo que haja dificuldades da Secretaria Municipal de Educação em reconhecer e valorizar estas ações como práticas educativas, propondo, portanto, uma educação específica para a escola da Colônia do Paiol, as práticas escolares caminham para outro sentido:

Eu falo lá da direção mesmo da escola. Que aqui, como não tem lá⁴⁸, é difícil trabalhar aqui uma coisa específica. Então quando a gente faz um trabalho de resgate cultural, é porque a gente vê essa realidade e tenta trabalhar. Mas aquela coisa específica mesmo, eu acho que tem, se não me engano, naquelas leis lá que tem que trabalhar, mas específico mesmo não tem... você mesmo viu. Ai a gente que faz, as professoras quando quer fazer e agora eu no Mais Educação principalmente. Inclusive quando no... no “chazinho dos pais”... eu falei assim, vou falar um poema sobre ser negro. Ai uma criança virou pra mim e falou assim: “Mas porque que toda vez tem que falar do negro?” Eu falei: “Mas uai, nós estamos aonde? Nós estamos numa comunidade quilombola, numa escola quilombola, todo dia nós temos que falar do negro sim”. Então olha só até os alunos questionando sobre isso e não achar isso normal. Quer dizer, olha só... uma coisa que a gente tem que trabalhar isso muito com eles, trabalhar a consciência deles. “Porque toda vez tem que falar do negro”. Eu falei, uai, então, nós somos o que? Negros. Difícil explicar isso pra eles, né? Pra ter esse valor e esse reconhecimento. Porque não é fácil não. (Entrevistada A)

⁴⁸ Aqui, a Entrevistada A se refere a Secretaria Municipal de Educação.

Chama atenção não apenas a participação com outras professoras nas atividades que envolvem as famílias da comunidade, mas a percepção da necessidade de trabalhar com os alunos a ‘consciência’ da importância de se falar do negro e a comunidade. Isso reflete diretamente nas práticas escolares, na forma com que cada professora pensa suas atividades. A Entrevistada A, que trabalha no Programa Mais Educação, relata como se organiza para as aulas, suas práticas com os alunos. Pelo fato dela ser moradora da comunidade, há uma maior facilidade em identificar as atividades que dialogam com a realidade local, a partir de suas experiências de vida e profissional.

Igual, como a gente tem, eu tenho que trabalhar com eles o acompanhamento pedagógico e também trabalho artes e danças. Então assim eu tenho que correr muito e muita dificuldade pra fazer as pesquisas lá na... na internet que eu tenho lá meio capenga. Mas eu busco muito a realidade aqui da comunidade. Então assim, é, tento trabalhar textos relacionados a que a comunidade, quando eles tem que fazer produção de texto, né. Mesmo no acompanhamento pedagógico, parte prática mesmo, que a gente tem a apostila que eles tem que acompanhar, sempre quando tem algum texto eu tento relacionar com a história da comunidade, com o que nós temos aqui. E... essa... a organização é tipo assim... é mais a noite mesmo que eu sento e nos fins de semana que eu tenho que fazer aquele planejamento da aula, mas nem sempre as vezes acontece, quando você chega em sala de aula de repente muda, quando é um assunto interessante a gente tenta transformar em cima daquele assunto. Então assim a minha organização é assim, é geralmente no fim de semana fazendo o planejamento da semana e aí de acordo com o que vai acontecendo durante a semana ou com a demanda que tem da sala de aula, aí a gente... eu tento trabalhar com eles, né, em sala de aula. (Entrevistada A)

Essa organização e planejamento, que vai sendo construído e modificado dia a dia, a partir de novas demandas trazidas pelos alunos nos mostra que “a reflexão sobre o que é importante se aprender na escola precisa levar em conta aquilo que tem significado, para quem aprende e para quem ensina, considerando que estes polos se alternam no cotidiano” (RIBEIRO, 2016, p.195). A mesma professora continua relatando algumas práticas das quais considera importantes, principalmente pela participação dos alunos:

O que chamou mais atenção foi mesmo lado, que acho que é o lado que eu já gosto mais mesmo, que é o lado da dança e o lado de artes, né. Por exemplo, igual eu comentei com você, a pintura, eles ficaram muitos concentrados na pintura. É... a questão dos quadros ali, eles também ficaram concentrados, querendo saber de onde eram as sementes, que semente era aquela, então assim teve mais interesse. Ah, o canto que eu já estou ensaiando com eles. Então assim, eu vejo que eles gostam mais desse lado de música, que eu acho que é o lado que já é do meu jeito de ser. E estou trabalhando com eles também o material da Cor da Cultura, que eles assistem o vídeo e eu coloco algumas perguntas pra eles poderem tá assistindo o vídeo e tá respondendo. Então essa também tá sendo uma aula muito boa, porque eles prestam atenção no vídeo, material da Cor da Cultura, e tem algumas coisas que eles relacionam... é... eles até comentam assim: “Ah, aquele lá parece com alguém aqui da comunidade”; “Ah minha mãe já contou uma história”, falando mais ou menos disso de alguns vídeos que tem no material da Cor da Cultura. Então eu vejo assim

que esses métodos que eu uso, que é diferente, que não é do dia-a-dia deles, que não é caderno nem nada, eles envolvem mais, gostam mais dessa parte, né. (Entrevistada A)

Percebo que essas atividades conseguem debater a questão étnico-racial, memória, cultura e identidade da Colônia do Paiol. Contudo, afirmo que o desafio que está colocado no relato da professora é como fazer com que estas atividades em sala de aula consiga gerar nos estudantes a valorização e reconhecimento do território em que vivem, levando para a escola os saberes produzidos por estas crianças. A luta por uma educação diferenciada para a escola na Colônia do Paiol deve acompanhar e sinalizar para outro sentido cognitivo e epistemológico, que consiga apontar para outras formas de conhecimento, produzidas também pela comunidade.

Essa consciência da necessidade de trabalhar algo específico, que seja própria da realidade da Colônia do Paiol (sem perder a criticidade e correlações com o mundo) é encarada também por outra professora. As atividades que são realizadas na escola ou ações na comunidade provocaram, na sua perspectiva, uma mudança na valorização e respeito com as crianças.

Ah... A valorização das crianças, o respeito com as crianças. Acho que era isso o principal. Respeitar as crianças e também o planejamento em si, né? A gente foi modificando, foi trazendo coisas novas e mostrando pra eles que eles eram capazes de ir além. Que quando eu vim pra cá... as crianças só... na época era o quinto ano, né? Não, quarta série. Que ainda não tinha incluído mais um ano na educação infantil. Era quarta série. Tirava quarta série e pronto. Uns começavam no sexto ano que é Estado em Bias Fortes e paravam porque eles não tinham base, não preparavam eles. Entendeu? Eles iam pra lá sem preparo nenhum. Ai foi aonde que eu falei “não, temos que fazer uma mudança aqui, neste ponto”. Sabe? Ai muitos ficavam desmotivados porque chegavam lá e eles não compreendiam. (Entrevistada B)

Embora o trabalho realizado pelas professoras na escola tenha gerado algumas mudanças, a questão da autoestima ainda é muito latente entre as crianças e os jovens da comunidade, como relata a Entrevistada A:

Nossa assim... Hoje, eu vejo que tá mudado. Mesmo aqui em sala de aula eu vejo que tá mudado, eu acho principalmente pelo trabalho que venho desenvolvendo na comunidade, antes mesmo de entrar na escola. Porque assim, no movimento cultural e tudo mais, nas minhas falas. E aí eu tô vendo que mudou. Porque quando eu comecei com as meninas eu via muito mais resistência nelas, na questão da cor negra. De ouvir um dia uma menina falar que queria casar com um homem branco porque não queria que a filha tivesse cabelo ruim. “Ah não! Vou casar com homem branco que não aguento esses cabelos duros”. Olha só! Então assim, hoje não, hoje eu tô vendo mais a valorização mesmo do ser negro, de alguém chegar pra mim e falar assim: “tem uma musica de zumbi, eu sei que você vai gostar”. Ou seja, já

saber relacionar quem é Zumbi, a que a importância de zumbi pra nossa comunidade. Então assim, hoje eu tô vendo que tá melhor. (Professora A)

Esta é uma preocupação que observei na escola, isto é, a ausência de elementos visuais que dialoguem com a realidade local, que valorize as comunidades quilombolas, a cultura afro-brasileira. Concordo com Arroyo (2014) quando coloca que as formas tradicionais de se pensar a educação trazem aspectos de um desenraizamento, desterritorialização e desculturalização, oriundo de um padrão de poder, saber e ser que inferioriza a condição racial e social de cada sujeito ou grupo.

É interessante perceber como este tipo de discurso marca um pensamento consolidado historicamente, como apresentei no início desta pesquisa. Quando a Entrevistada A coloca a resistência das crianças em assumir a cor negra, percebo como o ideal de branqueamento vem fortemente marcada no sentido cognitivo. Ora, se a cognição parte do conhecimento e das percepções/assimilações destas crianças com o que presencia no mundo e nas suas relações sociais, cabe questionar e entender que a realidade que vem sendo posta a elas é marcada ainda pelo padrão racial. Daí se encontra uma das vias para explicar que não vivemos em uma democracia racial, com a ideia de que fomos miscigenados na origem (branco, índio e negro), pois, como nos lembra Munanga (1999), o preconceito racial brasileiro é de cor, não de origem.

Neste sentido, é preciso estar muito atento ao que esta realidade vem colocando e querendo afirmar. Pereira (2013) destaca como isso se desdobra, por exemplo, nos livros, sejam eles escolares ou não:

Curioso é quando as crianças negras abrem os livros, lê a história de outros povos e não vê a sua. Ou seja, fica sem passado. Quando encontra algo é que foram escravos e não “heróis” como os “heróis” europeus. A dedução mental dessas crianças, ainda que inconsciente, é “não sou parte da história, portanto não pertencço à humanidade”. (PEREIRA, 2013, p.72)

O sentido de “não pertencer à humanidade”, a perda dessa referência na história, produzida por um discurso que retira a importância do negro na constituição e formação da sociedade brasileira, silenciando muitas das vezes o debate das contradições que permeiam a atualidade, como o preconceito, desigualdade social e o racismo (inclusive o institucional) refletem diretamente na forma com que essas crianças se enxergam nesse processo. Podemos observar, a partir da fala da Entrevistada A, como vem sendo um desafio mudar essa realidade com os jovens da Colônia do Paiol:

Então assim, ainda tem algumas brincadeiras racistas. Mas hoje, igual eu comentei, já tem esse valor, de eles quererem bater o maculelê, de querer saber quando que tem o congado, de saber a história do congado, querer saber realmente sobre zumbi, o grande líder negro. De falar assim “Não, nós temos que lutar pra gente ter nosso espaço”. Então assim, mesmo na escrita, quando eu peço pra escrever sobre a consciência negra, eles já conseguem escrever textos falando sobre isso. Pra gente lutar por um mundo melhor, por essa igualdade racial. Que não é essa questão do negro passar a frente, mas pra ter esse respeito uns com os outros, porque a gente tem que respeitar o ser humano, porque nós somos seres humanos. Então assim, hoje eu já vejo essa diferença. Mas ainda tem... eu vejo que ainda tem essa resistência ainda. Algumas meninas ainda não tá com coragem de deixar, por exemplo, o cabelo sarara. Quando eu falo “Não gente, tem que deixar o cabelo natural igual da tia”. Ai elas falam “Ah tia, ainda não consigo não. Ainda falam assim “o cabelo tá duro”. Então assim, melhorou, mas ainda tem muito, dessa questão da autoestima de reconhecer como negro. Eu vejo isso não só aqui na escola, que tem que se trabalhar, mas na comunidade em geral. Por exemplo, quando você vai pedir alguém pra participar de alguma encenação na festa, eles não querem colocar uma roupa ou um turbante, porque tem vergonha ainda, é poucas pessoas que tá tendo essa identificação com a própria comunidade de comunidade quilombola. (Entrevistada A)

Esse relato me levou a compreender como a questão da autoestima está atrelada a padrões raciais da nossa sociedade, o que requer questionar e perceber como estes jovens experienciam suas relações sociais, suas territorialidades, isto é, quais são outros espaços frequentados para além da Colônia do Paiol e o que me auxiliou para compreender esta falta de identificação com a própria comunidade enquanto quilombola, ou de se reconhecer como negro, tal como expressado na fala da professora.

A entrevista concedida por uma jovem⁴⁹ demonstra bem os conflitos, as tensões e, principalmente, os preconceitos sofridos diariamente. Quando perguntada sobre o que achava da saúde na Colônia do Paiol, tendo em vista que o médico só vai a comunidade uma vez por mês, transferiu sua fala e exemplo para a escola:

(...) É uma falta de respeito porque o pessoal de Colônia sempre é discriminado. É porque o pessoal de lá é preconceituoso, até na escola mesmo... (...) Discrimina muito a gente. É... que Colônia não vale nada, porque a gente é negro, eu acho que é isso. (...) Na escola teve uma vez que as meninas chamou a gente de macaca. Ai a gente foi brigar. Ai depois a gente foi expulsa e elas não. Continuam no colégio. (...) Mas tem tipo uma diferença. Quem é de lá é tratado de um jeito, quem é daqui é de outro bem diferente. (Entrevistada E)

A escola mencionada é a Cisipho Campos, único colégio estadual que recebe alunos do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, 1º ao 3º ano do Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA). É a partir deste relato que faço o recorte nesta escola para entender que as demandas e lutas pela Educação Quilombola somam para além do território da Colônia do

⁴⁹ Entrevista realizada pelo grupo de Pesquisa Trabalho, Movimentos Sociais Populares e Educação do Campo (TRAME/UFJF) em 2015.

Paiol. Devem responder e requerer seus direitos em outros espaços, isto é, nas escolas urbanas e nas universidades. Há territorialidades que não podem ser negadas, sociabilidades e cartografias que vão muito além do território da comunidade.

Essa tenuidade se expressa nos dados levantados pela Cisipho Campos no período de 2010 a 2013⁵⁰, pela preocupação da escola com o alto índice de evasão, reprovação e transferência dos alunos da Colônia do Paiol. Tomando como base o ano de 2011, por exemplo, dos 248 alunos matriculados na escola, 21% era proveniente da comunidade (o que corresponde a 52 alunos), 34% da zona rural e 45% do município de Bias Fortes. Destes 52 alunos, 30% foram reprovados, 10% evadidos e 5% transferidos, o que totaliza aproximadamente 23 alunos. Ou seja, quase metade dos estudantes da Colônia do Paiol naquele ano não conseguiu concluir suas respectivas séries. Como não há outra escola que oferece os anos finais do ensino fundamental ou ensino médio no município, interpreto que a transferência se dá para o município de Juiz de Fora, tendo em vista que alguns estudantes possuem parentes com moradia fixa na cidade; ou até mesmo poderiam ter parado de estudar.

Se 2011 apresentou o ápice, o ano de 2013, por exemplo, mostrou os menores índices. Dos 227 alunos matriculados na escola, 21% eram provenientes da comunidade (o que corresponde a 48 alunos), 38% da zona rural e 41% do município de Bias Fortes. Do total de 48 alunos, 8% foram evadidos e 8% transferidos, o que corresponde a 8 alunos aproximadamente. Atualmente, a escola conta com 339 alunos, sendo que 66 são oriundos da Colônia do Paiol, o que corresponde aproximadamente 19% do total.

Tais dados permitem que façamos conexões com o próprio relato anteriormente. Silva (2013) nos ajuda a refletir quando pensa a relação do “eu” com o “outro” que, segundo a autora, pode gerar estranhamento e discriminação. Neste caso, tanto o relato desta jovem como dos moradores mais antigos trazem a demarcação de “quem é de lá” e “quem é daqui”. A escola passa a se tornar um lugar de estranhamento, isto é, os alunos não se reconhecem naquele espaço, pois há pedagogias que não o contemplam – e até o oprimem. A mesma jovem relatou que um sujeito⁵¹ da escola Cisipho Campos disse que os alunos da Colônia do Paiol só estavam matriculados por conta da Bolsa Família, importante programa social criado pela Lei nº 10.836 de 9 de Janeiro de 2004. Segundo a estudante o mesmo sujeito colocou que estava querendo o fim da bolsa família, o que significaria, na sua perspectiva, a impossibilidade dos alunos da comunidade frequentar a escola. Como podemos perceber, a

⁵⁰ Estes dados foram levantados pela Secretaria da Escola Estadual Cisipho Campos. Tive acesso a esses documentos no ano de 2015, em colaboração com um dos funcionários da escola.

⁵¹ Preservo aqui sua identidade e cargo ocupado.

discriminação e racismo são muito demarcados pelos estudantes da Colônia do Paiol, o que a meu ver justifica o fato da evasão, transferência e reprovação serem maiores para os alunos da comunidade.

Problemático nesse processo é a denominação da Cisipho Campos enquanto Escola do Campo, através da Resolução nº2820, de 11 de dezembro de 2015 que Institui as Diretrizes para a Educação Básica nas escolas do campo de Minas Gerais. Por atender mais de 50% de alunos provenientes de áreas rurais, a Cisipho Campos deverá adequar seu currículo e projeto político-pedagógico a partir da realidade das populações do campo, que inclui, de acordo com a Resolução nº2820, os quilombolas ou quaisquer comunidades que “produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural” (SEE/MG, 2015).

Este fato ajuda a entender que a Educação Quilombola ou Educação do Campo não devem vir apenas enquanto uma diretriz, documento ou orientação do Estado, ainda que seja importante se observarmos a luta dos movimentos sociais pelo reconhecimento de uma educação específica que atendem a realidade desses movimentos, mas que possa garantir uma formação adequada dos professores e gestores para atuação nessas escolas, para que não gere indiferença e desconhecimento da proposta da Educação Quilombola e Educação do Campo. Por exemplo, o reconhecimento da Cisipho Campos enquanto Escola do Campo soou, para alguns sujeitos (professores e gestores), como mais uma orientação (pacote) verticalizado do Estado, isto é, não houve qualquer problematização acerca do que é a Educação do Campo e, principalmente, o entendimento de que ela não nasce no Estado, mas das reivindicações dos trabalhadores e trabalhadoras do Campo.

Percebo, por esta perspectiva, que a Cisipho Campos terá uma tarefa e decisão de se posicionar mediante a esta denominação de Escola do Campo, isto é, se estará disposta a compreender o contexto sócio-geográfico-cultural dos seus estudantes e das comunidades que atende, caminhando para a construção de uma proposta pedagógica autônoma, participativa, crítica e que dialogue com a realidade local.

Neste sentido, o relato da jovem da Colônia do Paiol mostra a necessidade de transformar a realidade, fazer com que estes sujeitos se reconheçam em outros espaços que lhe são de direito, inclusive na escola – uma vez que foi nesse espaço que a jovem sofreu ofensas racistas. Entretanto, vejo que não basta somente produzir discursos de respeito e tolerância racial. É muito pouco e cômodo se entendermos os processos históricos pelos quais formou nossa sociedade, de caráter excludente, e que continua segregando e negando espaço ao negro. É preciso superar a nossa estrutura social. Vejo que essa superação possa chegar ao espaço escolar na forma de uma pedagogia da desconstrução, como aponta Arroyo (2014)

(...) desconstrução do caráter racista que perpassa os padrões de poder, de saber, de trabalho, de segregação espacial, de sua redução a uma identidade racial, negativa, inferiorizada. Mostram o racismo como estruturante do padrão de poder, de conhecimento, de cultura, de trabalho, de justiça, de apropriação/expropriação da terra, do espaço, da renda. O racismo institucional. (ARROYO, 2014, p.158)

Percebo que esta desconstrução deva partir de narrativas compartilhadas, isto é, retirar o silêncio de crianças, jovens, adultos e idosos que sofrem cotidianamente com o racismo ou com a negação e expropriação de direitos. Freire (2005, p.34) contribui com essa reflexão ao dizer “quem, melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora?”. A jovem que sofreu o racismo disse também na entrevista que para ser “alguém na vida” tem que sair da comunidade, tendo em vista a falta de oportunidades. Da mesma forma que considero relevante a saída desses jovens, ocupando outros lugares que lhe são de direito (por exemplo, a universidade), vejo que o retorno e uma consciência da importância da Colônia do Paiol faz crescer e incorporar uma luta pelo território, para que tenham também garantias e direitos em seus territórios.

Neste sentido, não é apenas a garantia de uma Educação Quilombola que defendo, mas que ela venha acompanhada pelo acesso a outras políticas públicas; investimentos, melhorias para além de algo pedagógico, enquanto prática escolar ou curricular. A experiência em Colônia do Paiol lança elementos para ampliarmos nossa compreensão sobre educação, entendê-la enquanto processos educativos, que se dá na complexa relação escola-comunidade, apresentando suas consonâncias, limites e possibilidades.

Traçar um panorama da Escola Municipal Prefeito Joaquim Ribeiro de Paula permitiu entender que as tensões com o município de Bias Fortes ditam uma determinada escala de luta que, como mostrei, se personifica através da proposta pedagógica da escola, o PME, a merenda escolar, além de outras questões relatadas e que estão imbricadas diretamente na política educacional de Bias Fortes. Esse é um questionamento que a Entrevistada A faz com relação a escola, isto é, como recolocar o papel da comunidade e das professoras como protagonistas da educação escolar:

As professoras até aqui na escola mesmo, acho que teria que sentar mais, unir mais, tentar elaborar realmente, igual tá acontecendo junto por causa dessa questão da educação quilombola que você veio pra fazer essa união. Mas e depois que isso passar, será que vai continuar? Eu acho que seria interessante a gente pensar, depois disso tudo, nós mesmos como professora tá tendo essa união e conversar e discutir junto esses assuntos. Porque não acontecia, tá acontecendo, igual eu falei, porque você veio e propôs isso tudo, que há muito tempo poderia tá pensando nisso, né? (Entrevistada A)

Existe uma relação e sentido neste relato que vai muito além da necessidade de organização/ação coletiva entre as professoras da escola. A professora não só está tencionando a valorização desta outra educação que pode ser realizada e reconhecida na escola, como sinaliza, a partir da sua experiência com as situações vividas, a luta por outro sentido político-pedagógico, portanto uma luta por outra epistemologia, que garanta outra história, não contada pela escola e pedagogia tradicional (que, a meu ver, é aquela defendida pelo município de Bias Fortes-MG).

Entretanto, essa articulação entre as professoras trarão questões e problematizações, principalmente na forma com que apropriam, encaram e pensam as questões relativas à educação e a própria realidade da Colônia do Paiol. Caberá à comunidade, representada pela Associação, bem como as professoras da escola, uma recondução da política de educação no município, perpassando por uma nova forma de atuação/posicionamento político, capaz de entender a realidade que vem sendo colocada (falta de diálogo e apoio da Secretaria Municipal de Educação e investimentos da prefeitura), assumindo a práxis para superá-la, transformá-la – o que requer, sobretudo, estar presente nos espaços de poder, de decisão. Doravante, o empoderamento deve ser um ato constante, cuja estratégia dependerá da força e da capacidade de mobilização da comunidade ou da escola.

Do mesmo modo, vejo que este desafio se estende à Escola Municipal Cisipho Campos, por receber alunos da Colônia do Paiol. Embora não pertencendo a jurisdição municipal, ela atende aos estudantes do município de Bias Fortes e é a única que oferta vagas para os anos finais do ensino fundamental e ensino médio. A articulação com a direção e os professores (as) da Cisipho Campos torna-se um elemento imprescindível para recriar a realidade, denunciada por alguns jovens principalmente no que se refere ao preconceito e racismo.

Cabe, todavia, perguntar até que ponto esses mesmos professores (as) ou a direção da Cisipho Campos enxergam a necessidade de mudança, uma vez que, por exemplo, me foi relatado que o “racismo reverso” estava presente na fala de alguns profissionais da escola, ou seja, uma leitura completamente a-histórica, que desconsidera a formação social e política do nosso país, as conotações raciais hierárquicas, fruto de um padrão de poder/saber/ser colonizador e, principalmente, no contexto a que nos referimos, a luta de uma comunidade quilombola contra a opressão/inferiorização a que foram submetidos na história de Bias Fortes-MG.

São relatos como esse que me fazem entender que a disputa pedagógica e curricular perpassa sempre o campo da conflitualidade, afinal, o que se pretende construir? Quem

pretende construir? Que educação vem sendo executada? Vejo que esta é uma tarefa a ser discutida coletivamente na Escola Cisipho Campos que, evidentemente, permeia o campo da politização, do diálogo com os professores (as) e, sobretudo, a participação coletiva e democrática.

Entretanto, não podemos perder de vista a crítica da própria função do Estado nesse processo, o que dimensiona e dialoga com as questões trazidas no início deste capítulo, isto é, não podemos esperar nada do Estado sem que haja disputas, ocupações e subversões. Mais do que uma função pedagógica, a educação desdobra-se em seu teor político. Neste caso, entender os bastidores e os indivíduos que conduzem a política municipal de Bias Fortes-MG torna-se relevante para compreender a que e a quem se direcionam suas ações, a que classes e interesses defendem. Não será fácil para a comunidade lutar por uma Educação Quilombola comprometida pelo município, com investimento e valorização do espaço e de seus sujeitos, tampouco a Cisipho Campos assumir e entender os significados da Escola do Campo. Esse é um processo que está em curso, demanda tempo, cujo desdobramento não se pode prever.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa adquire mais um significado de construção e movimento do que algo acabado e fixo. Assume uma temporalidade, um olhar para os processos que se estabelecem hoje na comunidade, e que podem se modificar no futuro. Entretanto, essa dinâmica permite apresentar algumas questões ou considerações iniciais do que presenciei/presencio na Colônia do Paiol e em Bias Fortes-MG, bem como os desafios que se colocam no contexto nacional e que podem impactar diretamente na comunidade.

O pensar da Educação Quilombola na Escola Municipal Prefeito Joaquim Ribeiro de Paula nasceu do diálogo, da interação, da proposição conjunta. Alguns sujeitos sentiram a necessidade de repensar a escola, de refletir sobre suas práticas a fim de que caminhassem para uma maior autonomia, se não gestão do próprio espaço escolar. Penso que o desafio está na capacidade de articulação entre comunidade e escola, isto é, como dialogar os saberes a partir das práticas educativas escolares e não escolares.

A experiência que acumulei na primeira reunião entre Associação e professoras da escola permitiu ir além dos entraves, afinal, sempre será desafiador para o educador rever sua prática e tentar adaptar-se a uma nova, pois esse movimento envolve formas de enxergar a educação, os sujeitos. Por esse viés, essa reunião teve caráter de conexão e estímulos dos pontos que unem comunidade e escola, a partir das ações que já são realizadas e que podem ser incorporadas no calendário escolar, na proposta pedagógica.

Acredito que, pouco a pouco, tendo a escola (como as professoras, por exemplo) apreendendo e conhecendo a realidade da comunidade e as práticas e saberes desenvolvidos pelos seus sujeitos, que chegaremos a um ponto que Freire (2014, p.39) já nos ensinava na pedagogia da autonomia: “a prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer”, ou seja, a reflexão sobre a prática – que se aproxime da realidade da Colônia do Paiol – auxilia nos caminhos para a transformação, neste caso, pode representar um passo para a Educação Quilombola.

Salvo engano, a interseção entre o pensar sobre o fazer e a compreensão da realidade da comunidade nos faz ir mais além, ou seja, se as professoras da escola passam a entender a luta histórica dos territórios quilombolas por terra, trabalho, saúde, educação, dignidade e justiça um passo inicial é dado para entender como essas reivindicações somam a sua própria luta, por valorização profissional e educação de qualidade.

Do mesmo modo, as territorialidades dos sujeitos nos indicam relações que vão muito além do território da Colônia do Paiol. O recorte da Escola Estadual Cisipho Campos, ainda

que se apresente, nesta pesquisa, de forma preliminar, foi fundamental para estabelecer alguns diálogos com a Educação do Campo, tendo em vista a denominação de Cisipho Campos como Escola do Campo, através da Resolução nº2820 de 2015 da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais.

Por mais que possamos delinear algumas diferenças entre a proposta da Educação Quilombola e da Educação do Campo, como a própria trajetória e os protagonistas dos movimentos quilombolas e camponeses, ambos partem de uma perspectiva de educação libertadora e emancipadora (até por serem reivindicações desses próprios movimentos), capaz de propor a superação dos padrões de raça e gênero que permeiam a nossa sociedade, como também a não criminalização pelos aspectos religiosos, culturais, ambientais e identitários desses grupos. Em suma, estabelecem alternativas à sociedade excludente e desigual, tencionando as responsabilidades do Estado, denunciando o modelo capitalista. Dessa maneira, propondo outro projeto de nação, tendo na educação um dos processos de empoderar os sujeitos e compreender criticamente a realidade que se coloca.

Esse é um horizonte que será travado por meio das disputas de concepções, cujo desdobramento não se pode prever. O que percebi tanto na Escola Municipal Prefeito Joaquim Ribeiro de Paula como na Escola Estadual Cisipho Campos é uma mistura entre motivação e desmotivação, capacidade de mobilização e falta de articulação entre professores (as) e gestores (as). Doravante, acredito que essa desmotivação (gerando até discursos preconceituosos, como mostrei no capítulo anterior) nasce de uma questão estrutural, de formação de professores para atuar nas escolas que se localizam em uma realidade quilombola, do campo ou indígena.

A crítica às universidades deve ser constante: como vem se estabelecendo o diálogo entre os saberes provenientes das comunidades tradicionais? Em que medida são reconhecidos esses saberes intrínsecos à formação de professores? Penso que deve haver maior aproximação com as lutas populares (por meio de entidades, movimentos sociais, associações), afinal, a realidade se constrói para além da academia.

Nesse ponto, vale a elucidação a partir da minha experiência. Ressalto que tanto a Educação Quilombola quanto a Educação do Campo foram apreendidas, em grande parte, fora da academia, junto aos movimentos populares e às comunidades quilombolas. O paradigma que a Universidade tem de enfrentar é como dialogar com esses saberes tradicionais, o que se resume não apenas à formação de professores em cursos de licenciatura, mas de outros cursos que formam profissionais para atuar na sociedade. Não há apenas uma

forma de saber e nem apenas um modo de produzir conhecimento, ou seja, a academia precisa assumir a sua função social, comprometida e imersa com os setores populares.

Ademais, corresponsabilizo a função do Estado e dos municípios na garantia da formação continuada, o que implica diretamente na aplicação e ampliação de recursos para a educação, para que possa estar comprometida com as demandas populares.

Esses questionamentos me fazem entender e retornar às estratégias de luta, por meio da organização coletiva de cada comunidade quilombola. Desvelar a Associação Quilombola Colônia do Paiol (AQUIPAIOL) trouxe uma dimensão muito importante, isto é, como vem debatendo e reagindo a estas questões que permeiam a educação, por meio de experiências acumuladas naquele contexto social e político. Além disso, a sua atuação na defesa pelos direitos da comunidade, a tentativa de manter articulações com outros movimentos sociais, de buscar conhecer e entender as políticas públicas, se inteirar do que se passa no município faz com que entendamos que existe uma perspectiva de formação e politização desses sujeitos. Vejo que, ao proporem as ações sociais, a organização de festas, a divulgação da congada e do maculelê, dos contos e dos cantos, das memórias e da identidade, buscam e lutam por um lugar de enraizamento (ARROYO, 2014).

Neste sentido, penso na relevância da atuação coletiva vinda de baixo e, à luz desse caminhar/construir, o fortalecimento entre comunidade e a escola da Colônia do Paiol pode servir como mecanismo de luta, em que, gradativamente, a politização seja uma forma de disputa por espaço, por política, por reconhecimento e valorização. E essas disputas demarcam outro elemento que abordei ao longo dessa pesquisa: o município de Bias Fortes-MG.

É preciso entender e desvelar quem são os sujeitos, as classes presentes na política municipal. De onde fala cada sujeito, o que pensam sobre educação? A que(m) serve sua política? As negligências são múltiplas e a educação é apenas uma esfera de luta. Quando propus pensar sobre o Plano Decenal Municipal de Educação (PME) percebi não apenas os conflitos, mas uma estratégia – ainda que não declarada – de despolitizar e enfraquecer a organização da Associação. Inúmeros são os exemplos, desde a negação da Educação Quilombola como “um caso a ser pensado” até a falsa ideia de plano participativo, em que ficou claro quem tinha vez e voz na sua condução e construção. Sem mencionar as relações de mandonismo e clientelismo que personificam a política brasileira. O favorecimento a determinados grupos de eleitores, a ameaça de cargos e funções públicas são tão presentes e orgânicos na sociedade que nos fazem questionar os limites democráticos.

Portanto, dentro do objetivo proposto nessa pesquisa, que é compreender como se estabelece a Educação Quilombola na Escola da Colônia do Paiol, as práticas escolares e não escolares desenvolvidas pelas professoras da escola e a forma pela qual o município executa suas políticas educacionais, acredito ter conseguido apresentar – dentro do limite de tempo investigado – as conflitualidades existentes entre comunidade e município, desvelando as tensões de um contexto social e geográfico. Trata-se de uma realidade que pode estar sendo vivenciada por outras comunidades, por isso essa pesquisa se propôs a avançar nas discussões sobre Educação Quilombola e contribuir para futuras ações coletivas das comunidades quilombolas.

Entretanto, mesmo pesquisando a realidade da Colônia do Paiol e o contexto social e político que está inserida, não podemos nos esquecer da forma com que vem sendo conduzida a política nacional, que pode afetar diretamente a comunidade.

Presenciamos, no ano de 2016, uma série de retrocessos e conservadorismos atuando no espaço político – que ainda continuam – que nos ajudam a compreender tais disputas. O processo de impeachment da ex-presidente Dilma Rousseff, do PT, que empossou o presidente não eleito Michel Temer, do PMDB, em agosto de 2016 – como estratégias de setores parlamentares, jurídicos e midiáticos – vem esvaziando a democracia e dificultando o diálogo com a classe trabalhadora. Sobre o alarde da crise política e financeira, os articuladores do governo não eleito de Michel Temer cortaram, pouco a pouco, os direitos sociais, agindo por meio de decisões arbitrárias, antidemocráticas e repressivas. Projetos como a PEC 241, aprovada em outubro de 2016 na câmara dos deputados e, posteriormente, como PEC 55 no senado federal, sendo promulgada no dia 15 de dezembro de 2016 no Congresso Nacional, prevê o novo regime fiscal e limite de gastos públicos, reduzindo investimentos na área da saúde e educação. Unem-se também as reformas da previdência social e CLT, precarizando e explorando ainda mais a classe trabalhadora.

Do mesmo modo, a extinção de importantes ministérios e a consequente perda da autonomia na aplicação e gestão dos recursos federais é colocada na mesma direção dos retrocessos. Como exemplo, citamos: a extinção do Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA) por meio do Decreto nº8865, de 29 de setembro de 2016 que transfere as competências da Reforma Agrária do INCRA (inclusive a demarcação de terras quilombolas) para a Casa Civil da Presidência da República; a extinção do Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial e Direitos Humanos (MMIRDH) por meio da Lei nº13.341, de 29 de setembro de 2016, passando a atuar como secretaria do Ministério dos Direitos Humanos (criado pela Medida Provisória 768, de 2 de fevereiro de 2017).

Outros projetos transversais caminham na onda conservadora e surgem com força dentro do Estado, como o Projeto de Lei do Senado nº 193, de 2016, que inclui entre as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº9394 de 1996) o Programa Escola sem Partido. Tal projeto pode retirar importantes debates dentro das escolas, inclusive aqueles que delineamos ao longo desta pesquisa, como a questão étnico-racial e o racismo, à luz de que o professor deve assumir uma postura neutra dentro de sala de aula, sob pena de ser acusado de realizar doutrinação ideológica e partidária, o que, na verdade, representa um ataque à liberdade de aprender e ensinar, bem como o pensamento e debate crítico da realidade.

Vale ressaltar que essa conjuntura não é nova, já que o processo histórico de formação social, política e econômica do nosso país denuncia as contradições e conflitos que permearam/permeiam a configuração do/no Estado. Todavia, esse contexto vem colocando para os movimentos sociais novos desafios para enfrentar os retrocessos e a perda dos direitos sociais que, sem dúvida, representam a criminalização por meio da negação da superação dos diversos problemas da nossa sociedade: a violência contra os negros, contra as mulheres, bem como contra os povos e comunidades tradicionais, mantendo-os no silenciamento. Doravante, a repressão militar utilizada pelo Estado – o que me faz questionar até que ponto estamos vivendo o Estado de exceção – atua severamente na deslegitimação desses movimentos sociais. A violência física e simbólica é adotada como estratégia para tornarem ilegais as manifestações, ocupações, passeatas e demais reivindicações.

Portanto, traço como complexidade e horizonte os desafios das lutas populares nos mais variados contextos e escalas que, se por um lado nos mostra particularidades encapadas por grupos tão diversos, por outro nos coloca diante da necessidade de refletir como essas experiências possa se tornar mecanismo de mobilização e articulação. Como bem nos lembra Santos (2011), a definição e redefinição das estratégias de luta e atuação são constantes para as lutas populares, um fluxo ininterrupto entre ação e reflexão da realidade.

Embora considere importante mostrar a realidade da Colônia do Paiol e apresentar um panorama sobre a política educacional de Bias Fortes-MG, é preciso ter clareza em alguns aspectos. Questões como a desigualdade, preconceito e racismo não serão superados a partir daquele contexto social e geográfico, pois fazem parte de uma estrutura muito maior, que se personifica a partir da trama do capitalismo e Estado, portanto, das disputas e conflitos entre classes sociais, com interesses diversos.

Percebo que, se por um lado é fundamental desvendar as lutas populares em seus mais variados contextos, como é o caso da Colônia do Paiol, colocando-as em evidência; por outro,

devemos entender que só essas pluralidades de lutas fragmentadas e isoladas não bastam para propor outro modelo de sociedade.

Penso que o protagonismo da Associação da Colônia do Paiol deve transcender a ideia de um “movimento para si”, atuando somente para os seus interesses. Por essa perspectiva, enxergo que, ao proporem uma articulação e atuação junto com as professoras da escola, ou até mesmo junto com outras organizações populares e a própria Universidade, recolocam uma capacidade de mobilização e força de ação muito maior, catalisando conquistas tanto para a comunidade quanto para as próprias professoras da escola, afinal, lutar pela Educação Quilombola é também lutar por uma educação de qualidade (inclusive, pela valorização das professoras), comprometida com as demandas populares. Esse sentimento de unidade é muito importante, ainda que tenha seus entraves como, por exemplo, visões diferenciadas dos sujeitos da pesquisa sobre determinada reivindicação – o que é importante para a maturidade do próprio movimento.

Essa relação entre Associação e professoras da escola, por mais inicial e precoce que seja, permite transitar e lançar elementos para uma nova pesquisa. A ausência de um sindicato de professores ou de qualquer outra entidade representativa que atue e organize os profissionais da educação em Bías Fortes-MG – e creio que seja uma realidade nas cidades com baixa população – faz com que certas percepções da realidade se pulverizem, isto é, encontrem-se fragmentadas.

Esta pulverização, a meu ver, está calcada a uma estratégia política local que, como tratei ao longo desta pesquisa, provém das relações clientelistas que retiram a participação democrática. O uso da autoridade e do poder dificultam a criação ou o estabelecimento de uma organização popular que possa cobrar e reivindicar do município políticas que, de fato, atendam ao interesse popular. Além disso, não percebi nas falas e relatos das professoras uma tradição e atuação constante de luta coletiva, pelo contrário, algumas políticas educacionais do município são colocadas de forma vertical sem que haja reflexão, diálogo e articulação.

A partir do momento em que a Associação propõe encontros com os profissionais da escola (ainda que não compreenda todo o universo de escolas do município), sinaliza em direção a uma condensação destas percepções e, portanto, dos anseios, desejos e dificuldades enfrentados no dia a dia. O que surge como questionamento – e isso só o processo histórico dirá – é se a Associação terá essa capacidade de mobilizar a escola para uma consciência de organização coletiva.

Do mesmo modo, esse sentimento de unidade que pode ser construído deve escapar e agregar outros contextos e escalas (trabalhadores e trabalhadoras, do campo e da cidade),

encorpando um movimento mais denso, que consiga superar a estrutura capitalista e, assim, os padrões raciais, preconceitos e desigualdades entre classes.

Esse será resultado de um longo processo histórico que talvez não tenhamos condições de testemunhar, entretanto, como nos coloca Thompson (1981, p.53), “podemos apenas esperar que os homens e mulheres do futuro se voltem para nós, afirmem e renovem nossos significados, e tornem nossa história inteligível dentro de seu próprio presente”. E é isso que esta pesquisa lança como desafio.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ÁGUAS, Carla Ladeira Pimentel. **Quilombo em festa: pós-colonialismos e os caminhos da emancipação social**. 2013. 453 p. Tese (doutorado em Pós-colonialismos e Cidadania Global). Universidade de Coimbra, Coimbra.

ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de. **Os quilombos e as novas etnias**. In: O'DWYER, Eliane Cantarino. *Quilombos: Identidade étnica e territorialidade*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2002. p. 43-81.

ALMEIDA, Patrícia Lage. **Elos de permanência: o lazer como preservação da memória coletiva dos libertos e de seus descendentes em juiz de fora no início do século XX**. Juiz de Fora: EDUFJF, 2008.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Outros sujeitos, Outras pedagogias**. 2ªed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

ARRUTI, José Maurício. **Da 'Educação do Campo' à 'Educação Quilombola': Identidade, conceitos, números, comparações e problemas**. *Raízes*, v.31, n.1, p.164-179, jan./jun. 2011.

_____, José Maurício. **Quilombos**. *Jangwa Pana*, v. 8, n.1, p.102-121, jan./dez. 2009.

BALDUÍNO, Tomás. **O campo no século XXI: território de vida, de luta e de construção da justiça social**. In: OLIVEIRA, A. U; MARQUES, M. I. M. (orgs.). *O campo no século XXI: Território de vida, de luta e de construção da justiça social*. São Paulo: Editora Casa Amarela e Editora Paz e Terra, 2004. p. 19-25.

BODGAN, Robert; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação?** São Paulo, Abril Cultural: Editora Brasiliense, 1985.

BRASIL. Ministério da Educação. Dispõe sobre a Resolução nº8, de 20 de novembro de 2012 que Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 21 de novembro de 2012, Seção 1, p. 26.

BRASIL. Ministério da Educação. Dispõe sobre a Resolução nº1, de 17 de junho de 2004 que Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e

para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, bem como sua fundamentação no Parecer 003/2004. **Diário Oficial da União**, Brasília, 22 de junho de 2004, Seção 1, p. 11.

BRASIL. Casa Civil. Dispõe sobre o Decreto nº4887, de 20 de novembro de 2003, que regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos de que trata o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. **Diário Oficial da União**, Brasília, 20 de novembro de 2003.

BRASIL. Casa Civil. Lei nº13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2014.

CALDART, Roseli Salete. **Educação do Campo**. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; et al. Dicionário da Educação do campo. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 257-265.

CANDAU, Joël. **Memória e Identidade**. 1ªed., 2ªreimp. São Paulo: Contexto, 2014.

CARDOSO, Ciro Flamarion. **Escravo ou camponês? O protocampesinato negro nas Américas**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

CLAVAL, Paul. **O território na transição da Pós-modernidade**. GEOgraphia, v. 1, n. 2, p. 7-26, 1999.

COUTINHO, Carlos Nelson. **O leitor de Gramsci: escritos escolhidos (1916-1935)**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

CRUZ, Valter do Carmo. **Das lutas por redistribuição de terras às lutas pelo reconhecimento dos territórios: uma nova gramática das lutas sociais?** In: ACSELRAD, Henri (org.). Cartografia Social, terra e território. Rio de Janeiro: IPPUR/UFRJ, 2013. p. 119-175.

DEMO, Pedro. **Pesquisa Participante: Saber pensar e intervir juntos**. 2ªed. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.

EZPELETA, Justa. ROCKWELL, Elsie. **Pesquisa Participante**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **Movimentos socioterritoriais e movimentos socioespaciais: contribuição teórica para uma leitura geográfica dos movimentos sociais.** Nera, v. 8, n. 6, p. 24-34, Jan./Jun. 2005.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 16ªed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

_____, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 49ªreimp. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa.** 48ªed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2014.

_____, Paulo. **Criando métodos de pesquisa alternativa:** aprendendo a fazê-la melhor através da ação. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). Pesquisa Participante. 8ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1990. p. 34-41.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Os Delírios da Razão: Crise do Capital e Metamorfose Conceitual no Campo Educacional.** In: GENTILI, Pablo (org.). Pedagogia da Exclusão: Crítica ao Neoliberalismo em Educação. 12ª ed. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 77-108.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais.** 8ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

GOMES, Nilma Lino. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. In: Brasil. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.** Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. **Terra de uso comum: oralidade e escrita em confronto.** Afro-Ásia, n.16, p. 116-132, 1995.

HAESBAERT, Rogério. **O mito da desterritorialização: do “fim dos territórios” à multiterritorialidade.** 5ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

JELIN, Elizabeth. **Los trabajos de la memoria.** 2ª ed. Lima: IEP, 2012.

JUNIOR, João Alfredo Costa de Campos Melo. **O conceito de Experiência Histórica em Edward Thompson.** In: Simpósio Nacional de História, 26, 2011, São Paulo. Anais do XXVI simpósio nacional da ANPUH - Associação Nacional de História. São Paulo: ANPUH, 2011. p. 1-11.

LUDKE, Menga. ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MIGNOLO, Walter. **Desobediência epistémica**: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad. Argentina: Ediciones del signo, 2010.

MOLINA, Mônica Castagna. **Políticas Públicas**. In: Caldart, R. S.; Pereira, I. B.; et al. Dicionário da Educação do campo. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p.585-594 .

O'DWYER, Eliane Cantarino. **Quilombos: Identidade étnica e territorialidades**. Rio de Janeiro: FGV, 2002.

OLIVEIRA, Julvan Moreira de. **Perspectivas epistemológicas de matrizes africanas e educação**. In: OLIVEIRA, Julvan Moreira de (org.). Interfaces das africanidades em educação nas Minas Gerais. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2013. p. 41-63.

OLIVEIRA, Luís Eduardo de. **Trabalhadores e a cidade**: a formação do proletariado de Juiz de Fora e suas lutas por direito (1877-1920). Rio de Janeiro: Editora FGV, 2010.

OLIVEIRA, Rosiska Darcy de; OLIVERA, Miguel Darcy de. **Pesquisa Social e ação educativa: conhecer a realidade para poder transformá-la**. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). Pesquisa Participante. 8ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1990. p. 17-33.

PANINI, Carmela. **Reforma agrária dentro e fora da lei: 500 anos de história inacabada**. São Paulo: Paulinas, 1990.

PARO, Vitor Henrique. **Por dentro da escola pública**. São Paulo: Xamã, 1995.

PEREIRA, Liliana Grecco. **Racismo e discriminação contra a raça negra no Brasil: Está na hora de rever esse (pré)conceito**. In: BARRETO, Maria Aparecida Santos Corrêa; AHYAS SISS, Alexsandro Rodrigues (orgs.). Africanidades: produções identitárias e políticas culturais. Vitória: EDUFES, 2013.

PONTES, Maria Lucia de. **Sujeitos coletivos de direitos**. In: Caldart, R. S.; Pereira, I. B.; et al. Dicionário da Educação do campo. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p.724-727.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. **A Reinvenção dos Territórios: a experiência latino-americana e caribenha**. En publicacion: CECEÑA, Ana Esther. **Los desafios de las emancipaciones em um contexto militarizado**. Argentina: CLACSO, Consejo latino americano de Ciencias Sociales, 2006. p. 151-197. Disponível em: <<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/grupos/cece/cece.htm>> Acesso em: 07/03/2017

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina**. In: LANDER, Edgardo (org). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas**. Argentina: Colección Sur Sur, CLACSO, 2005. p. 107-130. Disponível em: <<http://www.antropologias.org/rpc/files/downloads/2010/08/Edgardo-Lander-org-A-Colonialidade-do-Saber-eurocentrismo-e-ci%C3%A2ncias-sociais-perspectivas-latinoamericanas-LIVRO.pdf>>. Acesso em: 07/03/2017.

REIS, João José; GOMES, Flávio dos Santos (org.). **Liberdade por um fio: história dos quilombos no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

REIS, João José; SILVA, Eduardo. **Negociação e conflito: a resistência negra no Brasil escravista**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

RIBEIRO, Simone. **Quem faz a educação?** Narrativas, conhecimento e táticas de professoras da escola pública. 1ªed. Curitiba: Appris, 2016.

SANTOS, Renato Emerson dos. **Quilombos**. In: Caldart, R. S.; Pereira, I. B.; et al. **Dicionário da Educação do campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 650-656.

SANTOS, Renato Emerson dos. **Movimentos sociais e geografia: sobre a(s) espacialidade(s) da ação social**. 1.ed. Rio de Janeiro: Consequência, 2011.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço: técnica e Tempo, Razão e Emoção**. 4ªed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.

SILVA, Djalma Antônio da. **O passeio dos quilombolas e a formação do quilombo urbano**. 2005. 432 p. Tese (doutorado em Ciências Sociais). Pontifícia Universidade Católica, São Paulo.

SILVA, Maria Ozanira da Silva e. **Refletindo a pesquisa participante no Brasil e na América Latina**. São Paulo: Cortez, 1986.

SILVA, Eva Aparecida da. Educação e comunidades remanescentes de quilombo. In: OLIVEIRA, Julvan Moreira de (org.). **Interfaces das africanidades em educação nas Minas Gerais**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2013. p. 65-82.

THOMPSON, Edward Palmer. **A miséria da teoria: ou um planetário de erros, crítica ao pensamento de Althusser**. Rio de Janeiro: Zaar editores, 1981.

_____, Edward Palmer. **A formação da classe operária inglesa**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1987.

_____, Edward Palmer. **Costumes em Comum: estudos sobre a cultura popular tradicional**. 8ªreimp. São Paulo: Companhia das letras, 1998.

VELÁSQUEZ, Mario Sosa. **¿Cómo entender el territorio?** 1ª ed. Guatemala: URL Editorial Cara Parens, 2012.

WOOD, Ellen Meiksins. **Democracia contra capitalismo: a renovação do materialismo histórico**. 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2003.

7. APÊNDICE

A. Proposta de evento enviada à Secretaria Municipal de Educação de Bias Fortes-MG.

Data: 10/09/2016 Horário: 13:30 às 16:00

1. Proposta do evento:

A ideia da Família na escola, a ser realizada no dia 10 de setembro, é proporcionar, por meio de oficinas e roda de diálogos, a valorização da memória e identidade quilombola na comunidade Colônia do Paiol. Para esse evento, contamos com a parceria da Associação, professoras da Escola Municipal Prefeito Joaquim Ribeiro de Paula e Universidade Federal de Juiz de Fora.

2. Público alvo:

Destina-se a todos os moradores da comunidade (pais e alunos), professoras da escola e demais participantes.

3. Oficinas:

As oficinas estão divididas entre faixas etárias:

3.1. Entre 4 a 7 anos:

A intervenção a ser realizada pelo GRUPEGI/UFJF na Colônia do Paiol parte do reconhecimento do protagonismo das crianças e objetiva propiciar formas de expressão, a partir da interpretação das crianças sobre o cotidiano vivido na comunidade. As atividades compreendem a contação de histórias e produção de desenho e a elaboração de mapas vivências, orientadas para as crianças de 4 e 5 anos e de 6 e 7 anos, respectivamente.

Contação de história e produção de desenho: inicialmente será contada a história do livro "O menino que colecionava lugares" (Jader Janer, 2013); será mediado um diálogo com as crianças que desenharem uma "coleção de brincadeiras" que fazem parte do seu cotidiano

na comunidade e depois, cada criança personalizará uma lata onde será guardada a sua "coleção".

Mapas vivenciais: a proposta de cartografia com crianças pressupõe o entendimento da mesma como protagonista do seu meio, interpretando-o e expressando tal interpretação na elaboração de um mapa. As crianças produzirão, coletivamente, um único mapa a partir da temática do brincar, podendo ser ampliada para outras situações, de acordo com o interesse das mesmas.

3.2. Entre 8 a 11 anos e 12 a 15 anos:

Serão realizadas oficinas com temáticas relacionadas à roda de conversa, dança, contos e cantos, memória, etc.

3.3. Pais/ moradores:

Segurança e soberania alimentar. A oficina de Segurança e Soberania alimentar visa construir e discutir ambos os conceitos partindo de um olhar específico sobre a comunidade Colônia do Paiol. Através de metodologias participativas se buscará analisar e compreender o cenário da comunidade.

3.4. Atividade com as professoras e profissionais da escola:

Metodologia do Rio da vida. A partir das rodas realizadas com as professoras e demais profissionais da escola, busca-se entender a relevância de sua prática profissional a partir de sua experiência e história de vida. Para além, como que estas ações podem resultar no fortalecimento da identidade local.

B. Roteiro da entrevista:

1) Dados:

- Nome completo, data de nascimento e cidade onde nasceu.

2) Trajetória Profissional:

- Como era a sua infância? Quais lembranças têm da escola onde estudou?
- Qual a sua formação e tempo de serviço?
- Como foi a escolha pela profissão?
- Conte sobre sua trajetória profissional. Ela só se deu em Colônia do Paiol?
- Tem mais algum lugar de atuação? Como chegou até a escola?

3) Sobre as práticas escolares: Como pensa/faz o seu dia-a-dia em sala de aula:

- Como você se organiza para as aulas?
- Quais as práticas em sala de aula/escola que você acha que deu certo? Em que aspecto? Qual turma?

4) Educação Quilombola:

- Já ouviu falar sobre a Educação Quilombola?

5) Relação com a comunidade Colônia do Paiol:

- Como você enxerga sua relação com a comunidade?
- O que você destacaria na comunidade como algo importante de ser mostrado e valorizado?

8. ANEXOS

A. Inventário de José Ribeiro Nunes, doando suas terras a nove de seus ex-escravos:

De acordo com Silva (2005), esse documento, por meio de um livro de registro de testamentos, encontra-se na caixa número 282, ordem 5, livro número 21, p. 94-96, com data de 21 de agosto de 1980 a 21 de janeiro de 1981, presente no Fórum de Barbacena.

Em 15 de fevereiro de 1893, registro o encaminhamento com que faleceu José Ribeiro Nunes no distrito do Quilombo, neste município e do teor seguinte: Jesus, Maria e José. Em nome da Santíssima Trindade, Pai, Filho, Espírito Santo, em que eu, José Ribeiro Nunes, firmemente veio e em cuja fé protesto viver e morrer. Este o meu testamento e última vontade. Declaro que sou natural do distrito do Curral Novo do município de Barbacena e residente no Quilombo do mesmo município, filho legítimo de Manoel Ribeiro Nunes e D. Carlota Teotonia da Silva. Sou casado em segunda núpcias com D. Veronia Cândida Ribeiro de cujo consorcio temos uma única filha de Maria Cândida Ribeiro. Falecendo eu aqui no Quilombo quero ser sepultado com simples e econômico funeral. Mando que por minha alma se digam 20 missas.

Doação das terras da Colônia do Paiol a nove de seus ex-escravos:

Tendo passado uma doação, digo, tendo colocado alguns meos ex-escravos em um terreno no lugar denominado Paiol n'este Distrito que divido com terrenos de Flávio Esteves dos Reis, João Baptista da Silva e outros confinantes Delphino de Paula, por este testamento confirmo a dádiva do dito terreno aos meos ex-escravos de nome: Tobias, Gabriel, Adão, Justino, Quirino e Maria Creola e Camilla Parda e também a Sebastião e Justiniano a fim de possam gozar do dito terreno do Paiol como d'elles próprios, senhores e possuidores desfructando em sua vida e por morte dos mesmo passaram aos seus descendentes directos sem que possam vender ou alienar-as por contracto de tempo. Rogo a meo irmão Carlos José Ribeiro e a meu sogro Francisco de Paula Tostes e a meo sobrinho o Pe. Pedro Nogueira da Silva serem meus testamenteiros e tutores de minha filha única Maria Cândida Ribeiro, na ordem referidos, e educando-a, instruindo-a e velando sobre a mesma com o desvelo de um pai. Esta minha última vontade e disposição para depois da minha morte e por este testamento revogo um outro feito a poucos dias como outro qualquer que tenha anteriormente feito. Quilombo, 27 de dezembro de 1892, José Ribeiro Nunes.

Aprovação do testamento:

Appr Estando o signal público – termo de aprovação saibam quanto este instrumento virem que sendo no anno do Nosso Senhor Jesus Cristo de mil oitocentos e noventa e dois, aos vinte sete dias do mês de dezembro, n'este arraial do Quilombo, em casa de morada do cidadão José Ribeiro Nunes onde eu tabelião a seo rogo vim, sendo ahi presente o dito José Ribeiro Nunes, doente de cama mas segundo o meu entendimento em perfeito juízo, do que dói fé bem/ (95 retro) bem como de ser o dito José Ribeiro Nunes, por ser de mim bem conhecido, sendo também presentes as testemunhas, perante ellas o dito José Ribeiro Nunes me entregou este papel que disser ser o seo testamento escripto pelo Professor Antonio Marques da Rocha Sobrinho e assignado por ele testador, o qual eu tabelião tomei da sua mão, vi não li e achei não ter borrão, entre linha ou couza que duvida faça a ele testador perguntei

si hera este o seo testamento de aprovação, o qual eu fiz. Testemunhas a tudo presente José Pedro de Souza, Dimas José da Fonseca Mauro, Romualdo Esteves dos Reis, Paulino Moreira de Andrade e Francisco Pereira de Paiva, depois de por mim ser lido, eu Isaias José da Silva, tabelião de notas d'este districto o escrevi e assignei e firmei om o meo signal público que tal é. Estava o signal público. Isaias José da Silva, José Ribeiro Nunes – José Pedros de Souza – Dimas José Fonseca Mauro – Ronaldo Esteves dos Reis – Paulino Moreira de Andrade, Francisco Pereira Paiva. Cumpra-se e registra-se levando-se o termo de abertura em que se fará declaração de sido este testamento apresentado pelo primeiro testamenteiro o senhor Carlos José Ribeiro. Barbacena, aos 29 de janeiro de 1893.

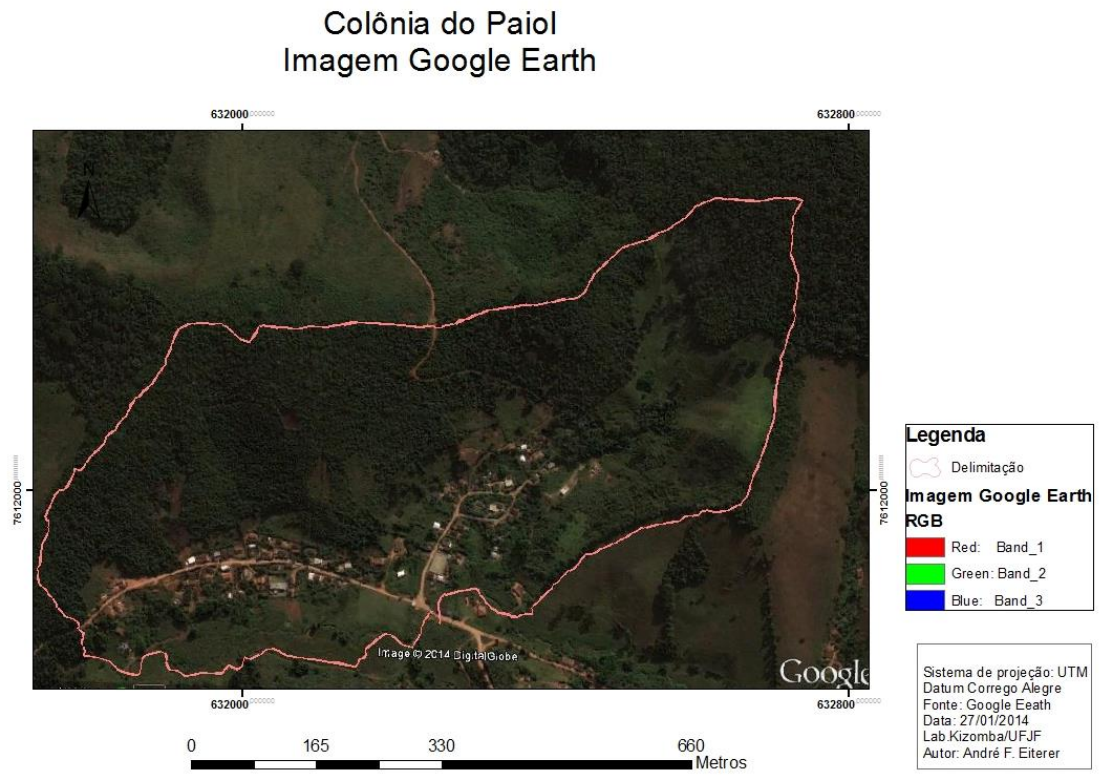
Apresentação e abertura:

1893 Júlio da Veiga. Apresentação e abertura. Aos vinte e nove dias do mês de janeiro de (1893) mil oitocentos e noventa e três, nesta cidade de Barbacena, em casa do doutor Francisco Júlio da Veiga, juiz provedor, onde compareceu o cidadão Carlos José Ribeiro e por ele foi apresentado ao juiz este testamento, fechado e lacrado na forma do rótulo, e, achando o juiz que effectivamente estava intacto e pela declaração do falecimento do testador José Ribeiro Nunes, abriu o presente testamento e mandou cumprir, do que constar mandou lacrar este termo em que assignão-se o Juiz o apresentante e testemunhas do que dou fé. Eu, Antônio Azevedo Coutinho, escrivão interino da provedoria que o escrevi Júlio da Veiga – Carlos José Ribeiro – Antoni Basílio Rodrigues – João Chimaes de Castro. Certifico que intimei para de (sic) cartório aos cidadãos Carlos José Ribeiro para aceitar a testamentário de seo finado irmão José Ribeiro Nunes, 30 de janeiro de 1893.

Aceitação, pelo escrivão interino, do testamento de José Ribeiro Nunes:

A Coutinho – aceitação e no mesmo dia mês e anno supra, em casa do doutor Martim Francisco Duarte de Andrade, onde se achava o cidadão Carlos José Ribeiro, pelo mesmo foi dito que aceitava a testamentária de seo finado irmão José Ribeiro Nunes, cargo este que jura e promete cumprir, na forma da lei, até dessem os bens e de como assim o disse do que// (página 96 retro) que dou fé, assigna se comigo Antônio de Azevedo Coutinho, escrivão interino que, digo da Provedoria que o escrevi. Carlos José Ribeiro – guia. Vai coletoria para ser averbado. Barbacena, 30 de janeiro de 1893. A Coutinho escrivão quatro estampilhas de duzentos réis cada um devidamente inutilizadas. Reg^a a f 1^o 2 do livro competente sob o número 3 Barbacena 3 de fevereiro de 1893. O Colletor Ferreira Castro Sr. Castro. Pelo escrivão passou se guia para pagar na coletoria dois mil da abertura do testamento pelo Juiz. Barbacena, 13 de fevereiro de 1893. A Coutinho Testamento do cidadão José Ribeiro Nunes feito e aprovado a 27 de dezembro de 1892. Aprovado pelo tabelião Isaias José da Silva, tabelião que assignei. Nada mais se continha no referido testamento que foi bem e fielmente registrado por mim Antônio de Azeredo Coutinho, escrivão interino da Provedoria que escrevi conferi subscrevi e assigno. Antônio de Azeredo Coutinho.

B. Delimitação do território ocupado da comunidade Colônia do Paiol



C. Topografia e delimitação da Colônia do Paiol à Fazenda Balisa

De acordo com os relatos dos moradores da Colônia do Paiol, a Fazenda Balisa seria uma das divisas das terras doadas pelo fazendeiro José Ribeiro Nunes. É possível perceber nesse mapa, em escala, a perda significativa das terras da comunidade.

