

**UNIVERSIDADE FEDERAL DOS VALES DO JEQUITINHONHA E MUCURI**

**Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* Profissional em Educação**

**Magna da Conceição Saraiva**

**INCLUSÃO DE JOVENS ESTUDANTES DA COMUNIDADE QUILOMBOLA DE  
QUEIMADAS/SERRO–MG EM UMA ESCOLA URBANA**

**Diamantina**

**2022**

**Magna da Conceição Saraiva**

**INCLUSÃO DE JOVENS ESTUDANTES DA COMUNIDADE QUILOMBOLA DE  
QUEIMADAS/SERRO-MG EM UMA ESCOLA URBANA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Leonardo Santos Neves.

**Diamantina**

**2022**

### Catálogo na fonte - Sisbi/UFVJM

M196 Saraiva, Magna da Conceição  
2022 INCLUSÃO DE JOVENS ESTUDANTES DA COMUNIDADE QUILOMBOLA DE QUEIMADAS/SERRO-MG EM UMA ESCOLA URBANA [manuscrito] / Magna da Conceição Saraiva. -- Diamantina, 2022.  
117 p.

Orientador: Prof. Leonardo Santos Neves.

Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) --  
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri,  
Programa de Pós-Graduação em Educação, Diamantina, 2022.

1. Formação dos Quilombos no Brasil: Uma alternativa de fuga, resistência e liberdade. .. 2. O estudante remanescente quilombola como agente construtor de sua realidade.. 3. A Escola Estadual Ministro Edmundo Lins e o processo de construção do seu projeto político pedagógico.. 4. Protagonistas de uma história: Identidades culturais que se cruzam.. 5. O estudante remanescente quilombola de Queimadas e sua relação social e pedagógica com a Escola Estadual Minsitro Edmundo Lins.. I. Neves, Leonardo Santos. II. Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri. III. Título.

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da UFVJM com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Este produto é resultado do trabalho conjunto entre o bibliotecário Rodrigo Martins Cruz/CRB6-2886 e a equipe do setor Portal/Diretoria de Comunicação Social da UFVJM



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DOS VALES DO JEQUITINHONHA E MUCURI

**MAGNA DA CONCEIÇÃO SARAIVA**

**INCLUSÃO DE JOVENS ESTUDANTES DA COMUNIDADE QUILOMBOLA DE  
QUEIMADAS/SERRO-MG EM UMA ESCOLA URBANA**

**Dissertação** apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, **nível de Mestrado**, como requisito parcial para obtenção do título de **Mestre em Educação**.

Orientador: Prof. **Leonardo dos Santos Neves**

Data de aprovação 28/09/2022.

Prof.Dr. LEONARDO DOS SANTOS NEVES - UFVJM

Prof.Dr. HELDER DE MORAES PINTO - UFVJM

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> ELIZABETH MOREIRA GOMES - IFNMG

DIAMANTINA



Documento assinado eletronicamente por **Elizabeth Moreira Gomes, Usuário Externo**, em 05/12/2022, às 09:36, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).

Documento assinado eletronicamente por **Leonardo Santos Neves, Servidor (a)**, em



05/12/2022, às 09:36, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).

---



Documento assinado eletronicamente por **Helder De Moraes Pinto, Servidor (a)**, em 06/12/2022, às 14:54, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).

---



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.ufvjm.edu.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.ufvjm.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **0924590** e o código CRC **8097679B**.

---

## AGRADECIMENTOS

*“A educação é a arma mais poderosa que você pode usar para mudar o mundo”*

*Nelson Mandela*

Agradecer é um momento difícil, no entanto agradeço ao universo por ter me proporcionado a oportunidade de traduzir em palavras um pouco dos sentimentos e percepções que a muito me acompanham, mas que sozinha seria impossível.

Agradeço a todos que contribuíram na condução deste caminho, nas idas e vindas, nas quais mesmo sozinha, tantas vezes me senti bem acompanhada.

Ao meu Professor Orientador Leonardo Santos Neves por ter me mostrado o caminho das pedras, me ensinado a pescar, me dado toda segurança e apoio para crescer diante dos desafios, por ter me ensinado que a calma e a paciência são imprescindíveis em qualquer circunstância. Meu respeito, carinho e imensa admiração!

Aos professores do PPGED-UFVJM, intensamente competentes e solidários, colaborando com suas orientações nos momentos de dúvidas e até mesmo de solidão.

Nada disso seria possível, se não fosse o apoio incondicional da minha filha Celina que tanto me auxiliou em minhas atividades de trabalho para que eu pudesse conciliar a rotina de professora ao trabalho de pesquisadora. Obrigada pela paciência e generosidade.

À minha família por compreender minhas ausências e algumas angústias.

À direção da Escola Estadual Ministro Edmundo Lins e os colegas professores que muito me ajudaram durante o processo de entrevistas. Muito obrigada pelos momentos de partilha.

Aos meus amigos que sempre torceram por mim e estiveram ao meu lado tornando meus dias mais leves e tranquilos.

Enfim, meu mais sincero agradecimento aos meus alunos e ex alunos da comunidade de Queimadas que tanto vem me ensinando ao longo desses anos como professora na Escola Estadual Ministro Edmundo Lins. Em especial agradeço a Valderes, um ex aluno que hoje é um amigo muito especial que muito me encanta com sua sensibilidade, generosidade e espírito de luta e liderança.

Gratidão!

## RESUMO

As lutas por direitos e garantias de uma educação que, de fato, contribua para a formação e para a ressignificação da cultura negra sustentam-se em uma história de resistência e de busca por um espaço digno na sociedade, com a concretização das práticas de afirmação da identidade quilombola. Em vista disso, o estudo apresenta, como objetivo, a análise das diferentes formas de aquisição da educação formal, da inclusão dos educandos e da formação curricular dos jovens estudantes, matriculados na Escola Estadual Ministro Edmundo Lins, remanescentes da comunidade quilombola de Queimadas, na região do Serro, no estado de Minas Gerais. Para isso, discutiu-se acerca do processo histórico de formação dos quilombos no Brasil, em Minas Gerais e especificamente na região do Serro. Também, buscou-se compreender o processo histórico e político das leis que tratam sobre o currículo da comunidade quilombola, do ensino da história e cultura afro-brasileira. Além disso, intentou-se, especificamente, identificar o currículo da Escola Estadual Ministro Edmundo Lins, apontando sua construção, desenvolvimento, falhas e acertos. Realizou-se, portanto, uma análise documental e qualitativa, mediante referenciais teóricos do Projeto Político Pedagógico da escola em questão e entrevistas e questionários aplicados aos alunos, ex alunos, mães de alunos e professores da escola. Essas entrevistas foram realizadas por meio do método da história oral temática, uma ferramenta que possibilita a produção de conhecimento a partir da subjetividade e da sutileza envolvida na produção narrativa. Os resultados apontam que houve avanços teóricos, conceituais e legais decantados no ordenamento jurídico brasileiro que asseguram direitos a esses povos quilombolas, dentre eles, políticas de educação específicas para as escolas inseridas em seus territórios. Contudo, os dados demonstram também que esses avanços não foram traduzidos no cotidiano da Escola Estadual Ministro Edmundo Lins, Serro-MG que atende estudantes pertencentes a comunidade Quilombola de Queimadas. Concluímos que a invisibilidade e o silenciamento da cultura e história negra e quilombola no currículo, fragiliza os modos de pensar uma educação escolar quilombola, pois a visão eurocêntrica e excludente ainda persiste nos currículos dessa instituição de ensino. Ressalta-se a importância desse estudo para avaliar o processo de implementação de políticas públicas de educação para os povos quilombolas em uma região historicamente construída pela mão de obra negra escravizada, que formou nesse território uma das maiores diásporas africanas em solo brasileiro. Deste modo, é de extrema importância dar visibilidade a esses estudantes remanescentes de quilombo, assegurando-lhes o direito de conhecer e vivenciar suas histórias e tradições, principalmente no ambiente escolar.

Palavras-chave: Práticas Curriculares, História da Educação, Políticas Públicas, Diversidade.

## ABSTRACT

The struggles for rights and the guarantee of an education that actually contributes to the formation and re-signification of black culture is based on a history of resistance and the search for a dignified space in society, with the realization of practices of affirmation of the quilombola identity. Thus, the study aims to analyze the different ways of acquiring formal education, inclusion of students and the curricular training of young students from the Ministro Edmundo Lins School, remaining from the quilombola community of Queimadas in the Serro region in the state of Minas Gerais. For this, it was discussed about the historical process of formation of quilombos in Brazil, in Minas Gerais and specifically in the region of Serro. Also, we sought to understand the historical and political process of the laws that deal with the curriculum of the quilombola community, teaching of Afro-Brazilian history and culture; and, specifically, to identify the curriculum of the Estadual Ministro Edmundo Lins School, pointing out its construction, development, failures and successes. Therefore, a qualitative analysis was completed and documented by using theoretical refernces to the Political Pedagogical Project of the school in question. As part of this analysis, interviews and questionnaires were applied to students, former students, mothers of students and teachers of the school. These interviews were conducted through the thematic oral history method, a tool that enables the production of knowledge from the subjectivity and subtlety involved in narrative production. The results indicate that there were theoretical, conceptual and legal advances established in the Brazilian legal system that assure rights to these quilombola peoples, among them, specific education policies for the schools inserted in their territories. However, the data also show that these advances were not translated into the daily life of Ministro Edmundo Lins School. We conclude that the invisibility and the silencing of black and quilombola culture and history in the curriculum weakens the ways of thinking of a quilombola school education, since the eurocentric and exclusionary view still persists in the curricula of this educational institution. The importance of this study is highlighted to evaluate the process of implementation of public education policies for the quilombola people in a region historically built by the black slave labor, which formed in this territory one of the largest African diasporas in Brazilian soil. Thus, it is extremely important to give visibility to these remaining quilombo students, assuring them the right to know and experience their histories and traditions, especially in the school environment.

Keywords: Curricular Practices. History of Education. Public policy. Diversity.



## LISTA DE FIGURAS

|   |     |
|---|-----|
| FIGURA 1 - Trabalho do Incra na regularização de terras quilombolas no Brasil .....         | 24  |
| FIGURA 2 - Mapa de terras quilombolas no Brasil no ano de 2017 2017.....                    | 25  |
| FIGURA 3 - Conflitos nas comunidades quilombolas no estado de Minas Gerais .....            | 30  |
| FIGURA 4 – Comunidade de Queimadas .....  | 35  |
| FIGURA 5 - Escola Estadual Ministro Edmundo Lins, Serro, Minas Gerais 2020.....             | 41  |
| FIGURA 6 - Plano Curricular – Ensino Médio 2022 vigente na E. E. Ministro Edmundo Lins..... | 71  |
| FIGURA 7 - Fábrica de farinha na Comunidade de Queimadas.....                               | 91  |
| FIGURA 8 - Largo do Pelourinho onde está situada a E. E. Ministro Edmundo Lins...           | 101 |

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

- ADTC- Ato de Disposições Transitórias Constitucionais
- BNCC- Base Nacional Comum Curricular
- CBC- Conteúdo Básico Comum
- LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- CEDEFES- Centro de Documentação Eloy Ferreira da Silva
- DCNEEQ- Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola
- ECP-Fundação Cultural Palmares
- EEQ- Educação Escolar Quilombola
- IBGE- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- SEE-MG- Secretaria de Estado de Educação do Estado de Minas Gerais.
- IEPHA-MG- Instituto Estadual do Patrimônio Histórico e Artístico de Minas Gerais
- INCRA- Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
- IPHAN- Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
- PPP- Projeto Político e Pedagógico
- LEC- Licenciatura em Educação no Campo
- MAM – Movimento Pela Soberania Popular
- OIT- Organização Internacional do Trabalho
- UFVJM- Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri na cidade de Diamantina.

## SUMÁRIO

|  |     |
|--|-----|
| 1 INTRODUÇÃO .....   | 11  |
| 2 FORMAÇÃO DOS QUILOMBOS NO BRASIL: UMA ALTERNATIVA DE FUGA, RESISTÊNCIA E LIBERDADE .....   | 13  |
| 2.1 FORMAÇÃO HISTÓRICA DOS QUILOMBOS NO BRASIL E NAS MINAS DE OURO E DIAMANTES .   | 13  |
| 2.2 OS QUILOMBOS NA CONTEMPORANEIDADE: UM DIÁLOGO ATRAVÉS DA HISTÓRIA.....   | 21  |
| 2.3 MINAS GERAIS E O VALE DO JEQUITINHONHA COMO CENÁRIO PARA FORMAÇÃO DE QUILOMBOS E PARA A EFETIVAÇÃO DE LUTAS POR DIREITOS.....                              | 216 |
| 2.4 A LUTA PELO RECONHECIMENTO DA COMUNIDADE QUILOMBOLA DE QUEIMADAS / SERRO-MG .....  | 32  |
| 3 O ESTUDANTE REMANESCENTE QUILOMBOLA COMO AGENTE CONSTRUTOR DE SUA REALIDADE.....   | 31  |
| 3.1 O DIREITO À DIVERSIDADE.....   | 32  |
| 3.2 DIREITO À EDUCAÇÃO PARA AS POPULAÇÕES QUILOMBOLAS MEDIADAS PELAS POLÍTICAS PÚBLICAS.....   | 40  |
| 3.3 DIREITO A UM CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA.....   | 40  |
| 4 A ESCOLA ESTADUAL MINISTRO EDMUNDO LINS E O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO SEU PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO .....  | 50  |
| 4.1 PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA ESTADUAL MINISTRO EDMUNDO LINS E SUAS POSSÍVEIS INTERFACES COM A CULTURA, TRADIÇÃO, MEMÓRIA E SABERES .....          | 51  |
| 4.2 AS INTERFACES DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA MINISTRO EDMUNDO LINS COM A LEI FEDERAL Nº 10.639/03 DA LDB.....                                    | 51  |
| 4.3 O PAPEL DA ESCOLA ESTADUAL MINISTRO EDMUNDO LINS NA PRESERVAÇÃO DA CULTURA AFRODESCENDENTE DOS ESTUDANTES REMANESCENTES DO QUILOMBO DE QUEIMADAS.....      | 62  |
| 4.4 OS PLANOS E PLANEJAMENTOS CURRICULARES: UMA POSSIBILIDADE DE DIÁLOGO ENTRE AS DIRETRIZES CURRICULARES E AS POSSÍVEIS PROPOSTAS PEDAGÓGICAS DA ESCOLA ..... | 70  |
| 5 PROTAGONISTAS DE UMA HISTÓRIA: IDENTIDADES CULTURAIS QUE SE CRUZAM...81  |     |
| 5.1 O ESTUDANTE REMANESCENTE QUILOMBOLA DE QUEIMADAS E SUA RELAÇÃO SOCIAL E PEDAGÓGICA COM A ESCOLA ESTADUAL MINISTRO EDMUNDO LINS .....                       | 100 |
| 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....  | 103 |

|                  |     |
|------------------|-----|
| REFERÊNCIAS..... | 108 |
|------------------|-----|

## INTRODUÇÃO

A pesquisa visa analisar as diferentes formas de aquisição da educação formal dos jovens estudantes remanescentes da comunidade quilombola de Queimadas, na região do Serro no estado de Minas Gerais (MG), que atualmente estudam na Escola Estadual Ministro Edmundo Lins pertencente a essa mesma localidade. Além disso, busca compreender a formação, a conformação ou a negação das identidades desses jovens estudantes, acerca do processo de inclusão vivido pelos educandos vindos da comunidade quilombola de Queimadas, cuja situação e desafios enfrentados por eles ao longo da jornada escolar merecem ser analisados.

O que normalmente leva o pesquisador a investigar algo são as diversas dúvidas e indagações que surgem ao longo de uma trajetória de vida, fazendo com que esse busque por respostas para aquilo que lhe incomoda. O pesquisador, dessa forma, torna-se parte da própria pesquisa e suas indagações são fatores importantes em todo o processo. Para isso, considera-se necessário compreender a subjetividade do pesquisador, entendendo-a como:

[...] um macro conceito que integra os complexos processos e formas de organização psíquicos envolvidos na produção de sentidos subjetivos. A subjetividade se produz sobre sistemas simbólicos e emoções que expressam de forma diferenciada o encontro de histórias singulares de instâncias sociais e sujeitos individuais, com contextos sociais e culturais multidimensionais. (GONZÁLEZ REY, 2004, p. 137).

Por essa razão, deseja-se articular o resultado deste trabalho com a vivência pessoal que deu origem aos questionamentos aqui levantados. Tais inquietações fazem parte do meu cotidiano como educadora, desde o ano de 2007, quando comecei a lecionar a disciplina de Língua Portuguesa na Escola Estadual Ministro Edmundo Lins e a observar empaticamente os jovens que vinham da Comunidade de Queimadas-Serro/MG.

Considerando o simbolismo que a escola representava na minha trajetória, interrogava-me sobre o que a escola poderia significar para aqueles jovens, em vista do ponto que nos unia: o vir do campo para a cidade. Com isso, torno-me parte integrante da pesquisa, fato que, segundo Sant'Ana (2010), estabelece dificuldades produzidas pela subjetividade dada a mim como investigadora, pois, ao escolher o objeto da investigação, já trago comigo a influência do contexto de inserção, de grupos de referência e das preferências intelectuais do momento.

Com efeito, nasci na cidade de Gouveia, Minas Gerais, localizada na entrada do Vale do Jequitinhonha. Passei grande parte da minha infância na zona rural, próxima à comunidade de Cuiabá, no fim da década de 1970. Eu era considerada “gente da roça” como falavam as pessoas da cidade, lugar esse que exercia em mim grande deslumbramento, mesmo de longe, ao observar suas luzes as quais me fascinavam ao passo que me perturbavam tanto. Um misto de curiosidade e encantamento, uma vontade de estar onde existiam luzes. Eu tinha medo de escuro e talvez essa fosse a explicação para aqueles meus sentimentos infantis.

Morava em uma casinha branca e pequena, isolada entre algumas montanhas, um riacho, um gramado e um horizonte que, para mim, era infinito. Não tínhamos vizinhos, e essa ausência de “gente de fora” me incomodava. Por mais que a presença dos meus irmãos fosse constante, não supria a minha necessidade urgente de interação com outras pessoas e com a cidade.

Importa destacar que se compreende como zonas rurais, locais de paz, tranquilidade e sossego, contato com a natureza e encontro de afetividade, através de práticas, culturas e símbolos próprios. A sociedade rural é conhecida pela coleta e cultivo de plantas e animais, por meio da agricultura e dos agricultores. Devido à enorme distância entre as terras, as residências são longe umas das outras, o que promove sensação de solidão, ausência e afastamento (BISPO; MENDES, 2012).

Por isso, na roça, os dias eram sempre iguais, e as notícias vindas de fora chegavam pelo rádio à pilha que trazia a Voz do Brasil - um jornal que falava muitas coisas que eu não entendia, como política, em um período próximo ao fim do regime militar. Eu não gostava. Não gostava de ver meus pais calados e pensativos. Vez ou outra, a palavra “educação” vinha à tona, que eu também não entendia o que era. Então, um dia perguntei a meu pai “O que é educação” e ele respondera: “Ah! É sobre escola. Escola é onde a gente aprende a ler e escrever. Quando você fizer seis anos você vai para a escola lá na cidade.”

As palavras proferidas por meu pai nunca mais saíram da minha memória. O “ir para a cidade” e “ir para a escola” representavam muito para mim. Mais que uma aprendizagem, era uma emancipação importante. A escola representava mais que um lugar onde se aprendia a ler e escrever, era onde eu encontrava o “povo de fora”, conversava, via como eram os colegas da cidade. Naquele universo cercado de novidades, eu me via no árduo processo de me adaptar e, quem sabe, virar “gente da cidade”, fazer coisas que as pessoas que moravam na cidade faziam, ver televisão, ouvir músicas e ler.

Segundo Foguesatto e Machado (2015), as cidades, para os jovens moradores de zonas rurais, constituem-se como uma forma de futuro, através de características atrativas, como oportunidades econômicas promissoras, condições sociais e remunerações melhores que o meio

rural. Além disso, há uma maior circulação de pessoas em espaços urbanos, o que leva os jovens, principalmente, à idealização de uma vida diferente.

Por isso, com o processo de urbanização da população brasileira, entre os anos de 1970 e 2010, o fluxo migratório entre população do campo e a cidade se intensificou. O aumento do número de indústrias, empregos, melhor qualidade de vida, acesso às escolas, fez com que os pais e os jovens migrassem para as cidades em busca, principalmente, de educação. A cidade, então, é compreendida como um espaço de estudos e aprendizagens (FOGUESATTO; MACHADO, 2015).

Esse fluxo migratório também ocorreu em minha trajetória de vida. Com a mudança para a cidade, aquele universo de descobertas se consolidava dentro da escola de forma que, aos poucos, foi rompendo barreiras, e os muros foram perdendo o seu significado. A escola passou a fazer parte do meu universo de tal forma intensa e contínua que nunca me afastei desse espaço social, e todo o processo que circunda a prática educativa desperta em mim muito interesse. Talvez esse seja o motivo pelo qual me tornei professora aos 18 anos.

Embora o tempo tenha corrido lenta e intensamente, algumas descobertas me empurraram a uma graduação em Letras em Diamantina – antiga FAFIDIA –, período de muitas lutas e mudanças. A Faculdade de Filosofia e Letras de Diamantina (FAFIDIA), iniciou suas atividades no ano de 1968, ofertando os cursos de Filosofia, Letras, História e Pedagogia, posteriormente, as licenciaturas em Ciências, Matemática, Música e Normal Superior. Atualmente, o prédio faz parte da Universidade Estadual Minas Gerais (UEMG) cuja Unidade Diamantina oferta o curso de Direito (UEMG, 2019).

A graduação na FAFIDIA foi um divisor de águas em minha vida. Foram tempos de observar que estamos cercados de novas possibilidades e que o universo da aprendizagem nos apresenta diversas propostas de aquisição da educação formal e que sempre vai existir algo além de simplesmente ler e escrever.

Cada um, em particular, busca algo maior na escola que se torne peça importante em todo processo. Cada história partilhada no espaço escolar representa a elucidação da aprendizagem no âmbito das trocas de experiências e contextualização de histórias que se cruzam. Com esse olhar, talvez poético ou utópico, decidi aprofundar meus estudos nessa área. Ao analisar vários de meus alunos, suas histórias, ouvindo relatos e sonhos, deparei-me com diversas histórias que foram ao encontro da minha trajetória de vida e aos meus anseios ao ingressar em uma “escola da cidade”.

Há 15 anos, leciono na Escola Estadual Ministro Edmundo Lins, localizada ao Largo do Pelourinho em área central do município de Serro, no Estado de Minas Gerais. A escola passou

a pertencer à rede estadual em 1965, estabelecendo-se em um prédio do século XIX, denominado casa do Barão de Diamantina. A após várias restaurações, o edifício abrigou o Colégio Nossa Senhora da Conceição e, atualmente, abriga a escola (IPATRIMÔNIO, 2022), que é composta por uma clientela diversa, com uma grande porcentagem de alunos oriundos da zona rural e alguns de comunidades quilombolas. O total dos estudantes pertencente a essa referida escola encontra-se matriculado no ensino médio e nos anos finais do Ensino Fundamental II. Dos 723 alunos matriculados na escola, em 2018, 6% pararam de estudar e 18,5% foram reprovados (NEVES, 2019).

Percebe-se que os estudantes trazem consigo experiências de vida extremamente ricas e importantes e histórias que se misturam às vivências de cada um de nós. Por exemplo, muitos enfrentam intempéries climáticas que dificultam a ida à escola, como: chuvas, calor intenso, frio. Também, enfrentam desafios quanto ao deslocamento, pois precisam acordar muito cedo para pegarem o transporte escolar (NEVES, 2019).

Então, ao observar o contingente de diversidades presentes na escola, senti-me atraída por esse processo tão importante e significativo que é a aquisição da educação formal dentro de um espaço escolar. Além disso, tornou-se fundamental pesquisar de que forma a Escola Estadual Ministro Edmundo Lins se organiza juntamente com seus Projetos Políticos e Pedagógicos (PPP) para atender a estudantes com culturas e histórias de vida diversas e, principalmente, pertencentes à cultura afrodescendente, como é o caso daqueles que pertencem à comunidade quilombola de Queimadas.

Como professora de vários desses estudantes, percebo a importância de observar a maneira com a qual a escola apresenta a educação formal como influência no modo de vida e na formação do pensamento crítico dos estudantes remanescentes quilombola, uma vez que trazem consigo experiências e culturas que influenciam o modo de viver, os costumes, a religiosidade e as tradições. O que a escola representa para os estudantes de origem quilombola faz parte das indagações que permeiam o meu processo interativo, tanto com a instituição quanto com os estudantes. Ao fazer parte de uma escola situada em um espaço urbano, que atende jovens moradores de uma comunidade quilombola, proponho-me a identificar se e como os currículos da escola onde leciono contribuem para a reprodução e preservação das identidades culturais dos estudantes quilombolas de Queimadas, município de Serro-MG.

Para isso, a pesquisa perpassa pelos seguintes objetivos:

Apontar o processo histórico de formação e de ressemantização dos quilombos no Brasil, na região do Serro;



Compreender o processo histórico e político de aprovação e de implementação da Lei Federal nº 10.639/03, que compeliu as escolas públicas e particulares a ensinar história e cultura afro-brasileira;

Identificar se e como o currículo da Escola Estadual Ministro Edmundo Lins faz interface com as tradições, as culturas, as memórias, os saberes da Comunidade de Queimadas;

Apontar se existe e qual é o envolvimento dos professores, equipe pedagógica da escola e alunos da comunidade de Queimadas no processo de construção do currículo escolar da Escola Estadual Ministro Edmundo Lins.

Para isso, torna-se importante trazer à tona a Lei Federal nº 10.639/03 por ser fruto de discussões e por somente ter sido sancionada em 2003, consequência possível da introdução, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de dois novos artigos: 26-A e 79-B. O primeiro estabelece o ensino sobre cultura e história afro-brasileiras e determina que o ensino deve privilegiar o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional. Também, determina que tais conteúdos sejam abordados no currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística, literatura e história brasileira. Ademais, o artigo 79-B da referida lei institui o Dia Nacional da Consciência Negra, a ser comemorado em todas as escolas brasileiras no dia 20 de novembro.

Respaldados através da Lei Federal nº 10.639/03, tornou-se viável abrir discussões e propor diálogos em torno do tema, uma vez que, de acordo com Gomes (2012), a mesma representa uma mudança cultural e política no campo curricular e epistemológico que poderá romper com o silêncio e desvelar esse e outros rituais pedagógicos. Dessa forma, a conquista desse direito garantido e amparado em forma de lei, oferece respaldo à elaboração de políticas públicas e currículos escolares, além de fortalecer momentos de construção de diálogos voltados à população negra brasileira, no que se refere aos direitos sociais, políticos e emancipatórios.

Gomes (2012) destaca sobre as alianças teóricas e de perspectivas pela defesa das ações afirmativas, já que tal conquista é atribuída ao movimento negro que lutou por um maior ingresso da população negra na escola, pelas críticas aos currículos e materiais didáticos estereotipados, pela inclusão da questão racial na formação de professores, entre outras ações afirmativas que buscam a construção de uma identidade étnico-racial positiva. Neste sentido, a aprovação da Lei 10.639/03 propõe a inclusão e a reafirmação da cultura afrodescendente dentro do espaço de educação e aprendizagem formal. Assim, reconhece um povo que ajudou

a construir a história e a cultura do Brasil e que, na verdade, ainda vive em situação de busca por espaço e direitos.

Dessa forma, torna-se evidente que tal processo ilustra os avanços conquistados na tentativa de desconstruir o mito da democracia racial, da inferioridade negra e toda forma de racismo e discriminação, na tentativa de promover uma sociedade mais igualitária e democrática, principalmente, no ambiente escolar. Além disso, reitera-se que a pesquisa procura salientar as proposições da Lei 10.639/03, bem como os artigos que tratam da inclusão de temas voltados à cultura negra nos currículos escolares, promovendo a inclusão democrática no espaço de aprendizagem escolar dos estudantes remanescentes quilombolas. Para efetivação desse processo, várias análises do Projeto Político e Pedagógico (PPP) e do Currículo da escola foram necessárias, sustentando-se nas premissas condicionais da legislação citada, bem como a coleta de dados, através de questionário e entrevista direcionado aos estudantes, ex alunos da escola e professores pré-selecionados.

Para isso, torna-se importante tratar do tema currículo não apenas como um conjunto de regras a ser seguido, mas com a finalidade de promover certos questionamentos relevantes, como: “Por quem os currículos são elaborados? Para quem? Para atender a qual realidade dentro do espaço escolar?”. Questionamentos como esses representam uma série de desafios, pois levam para o contexto escolar a cultura de uma população que historicamente ocupou a posição de dominados. Neste sentido, a pesquisa considera o currículo como possibilidade de construção e identidade (SILVA, 2010), em contraposição ao processo que efetivamente observo no decorrer de quase duas décadas como professora.

O processo de construção do currículo se dá pautado nessas reflexões, bem como de maneira normativa e homogeneizada, como defende Teixeira (2000) ao afirmar que o currículo nacional das escolas brasileiras não passa de uma cópia maquiada dos Parâmetros Curriculares Nacionais, que subtrai das escolas, Estados e municípios a autonomia de esses elaborarem os seus próprios.

Ainda, segundo Teixeira (2000), de modo a analisar a forma como se elabora o currículo da escola, mesmo que de forma autônoma, esse não deixa de seguir uma lógica normativa e engessada que não permite pensar fora dos “muros da escola”, ou seja, levar em consideração as histórias, vivências e diversidades culturais dos diversos grupos contemplados dentro do espaço de aprendizagem escolar. De acordo com Sacristán (2000), ao ressignificar esse olhar em outra lógica, o currículo educacional não deve priorizar a cultura dominante, mas deve ser ampliado, de modo a atender às necessidades dos grupos minoritários e todas as suas diversidades, pois a sociedade não é homogênea.

Portanto, a abordagem metodológica dá-se através de uma análise documental e qualitativa, perfazendo-se em três etapas, a saber: estudo do referencial teórico, baseado em autores como Nilma Lino Gomes e Clóvis Moura; pesquisa documental sobre o Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual Ministro Edmundo Lins e sobre os currículos pedagógicos; questionário e entrevista aplicados aos sujeitos selecionados, por meio de perguntas de caráter abertas ou livres, não limitadas, que permitiam ao interlocutor responder livremente, usando linguagem própria e emitindo opiniões.

A seguir, o primeiro capítulo pretendeu situar os estudantes, considerando suas origens de forma ampla, contextualizando a formação dos quilombos no Brasil, em Minas Gerais e, especificamente, o Quilombo de Queimadas. A compreensão da identidade quilombola dos estudantes auxilia na percepção das diversas etapas de luta pelos direitos, historicamente, negados. Desse modo, o segundo capítulo perpassa pela transformação legislativa configurada nas políticas públicas voltadas aos cidadãos afrodescendentes.

Respaldados pelas conquistas legislativas, o último capítulo apresenta a análise das informações levantadas, mediante coleta de dados realizada na comunidade estudantil, a partir dos quais se pretendeu refletir em que medida o caminho de lutas por direitos e pela garantia de uma educação contribuiu para a formação e ressignificação da cultura ancestral de um povo que se sustenta em uma história de resistência e de busca por um espaço digno na sociedade, bem como pela concretização das práticas de afirmação da identidade quilombola desses estudantes, ponto central do problema de investigação.

## **2 FORMAÇÃO DOS QUILOMBOS NO BRASIL: UMA ALTERNATIVA DE FUGA, RESISTÊNCIA E LIBERDADE**

### **2.1 FORMAÇÃO HISTÓRICA DOS QUILOMBOS NO BRASIL E NAS MINAS DE OURO E DIAMANTES**

A escravidão no Brasil deu-se entre 1550 e 1888, oportunizando um longo período de sofrimentos e de injustiças contra povos, raças e identidades. O processo denominado escravismo colonial fez-se, portanto, presente do século XVI até metade do século XIX, período que antecedeu a vinda dos portugueses para Brasil, quando os indígenas povoavam e eram os únicos donos das terras (FRAGOSO, 1988).

O processo de escravização no Brasil iniciou-se com a chegada dos portugueses e de suas relações de escambo com os povos originários que, posteriormente, se ampliaram para trabalhos braçais (tipo de trabalho desprezado pelos portugueses colonizadores). Iniciou-se tal processo através da escravização de nativos, estendendo-se mais tarde aos africanos, trazidos de suas nações e tribos em navios de tráfico negreiro. De acordo com Gomes (2015), pode ter sido superior a dez milhões a quantidade de africanos que chegaram às Américas, entre os séculos XVI e XIX, sendo que cerca de 40% desses foram trazidos para o Brasil.

A história do país, então, é marcada por um período triste e cruel: a escravidão. A quantidade de africanos vindos em navios negreiros foi tão significativa que essa prática de exploração de mão obra fez com que, por muito tempo ou até mesmo atualmente, a imagem do escravo fosse associada à cor da pele do africano (GOMES, 2015). Para Arruti (2006), a história da escravidão dos negros no Brasil tornou-se marcante devido à resistência em meio a tantos sofrimentos, injustiças e maus-tratos, de forma que muitos negros se matavam ou fugiam em direção aos quilombos para tentar uma nova vida.

Por meio de constante luta por direito à liberdade e já fartos de todo sofrimento e crueldade, aos poucos, encontraram possíveis estratégias de fuga, resistência e liberdade. A partir desse pensamento, surgiram – presume-se – ideais e estratégias de fugas que resultaram no início de formação dos quilombos (GOMES, 2015), os quais foram uma das mais ousadas e bem articuladas ações que representavam resistência contra a relação de exploração do trabalho escravo imposta na época colonial. Os quilombos contavam com a reunião de vários escravos

fugitivos, constituindo um tipo de comunidade diferente daquelas criadas através da ação dos colonizadores portugueses (SIQUEIRA, 2005).

Com efeito,

os Quilombos representam uma das maiores expressões de luta organizada no Brasil, em resistência ao sistema colonial-escravista, atuando sobre questões estruturais, em diferentes momentos histórico-culturais do país, sob a inspiração, liderança e orientação político-ideológica de africanos escravizados e de seus descendentes de africanos nascidos no Brasil. O processo de colonização e escravidão no Brasil durou mais de 300 anos. O Brasil foi o último país do mundo a abolir a escravidão, através de uma lei que atirou os ex-escravizados numa sociedade na qual estes não tinham condições mínimas de sobrevivência. (SIQUEIRA, 2005, p. 3).

Os quilombos foram constituídos a partir de uma grande diversidade de processos, incluindo fugas com ocupação de terras livres e isoladas, como também de terras de heranças, atuando de forma coletiva, definida por um compartilhamento de território e identidade. Por isso, além de representar um lugar de refúgio e de abrigo aos escravizados fugidos, esses espaços foram importantes para que traços diversos da cultura africana, bem como ritos, danças, pratos e expressões se mantivessem vivos na cultura atual (GOMES, 2015).

A resistência à escravidão – por meio de fugas e de formação de quilombos – revela situações em que o cativo não se encontrava como um sujeito passivo, porque atuava na busca da possibilidade de se tornar ou se manter livre (MARIANO, 2015). A própria palavra “quilombo” – originada do termo “Kilombo”, utilizado pelos povos Bantu, originários de Angola – significa local de pouso, acampamento ou fortaleza (ITERAL, 2022), e foi utilizada, no período colonial brasileiro, para nomear agrupamentos em territórios inóspitos, formados por escravos foragidos. Todos aqueles que ali decidiam viver recebiam os nomes de quilombolas ou mocambeiros.

Moura (1986) define quilombo como um grupo de negação ao sistema de ordem sociopolítica cujo regime é moldado pela de escravidão, negando o espaço social do negro na sociedade ou a possibilidade de mudança (LEITE, 2000). Diante dessa concepção, torna-se importante ressaltar que a palavra quilombo está inserida em um grande contexto histórico, demonstrando lutas e significados de incessantes manifestos à forma do modelo do sistema da época (GOMES, 2015).

Com a descoberta e a exploração das minas de ouro e diamantes na Capitania de Minas Gerais, no final do século XVII e no decorrer do XVIII, foram surgindo arraiais e lugarejos,

influenciados por uma corrente migratória em busca dos descobrimentos auríferos. Foram se formando, então, diversas comarcas, como: a de Vila Rica, com sede em Vila Rica (atual Ouro Preto); a do Rio das Velhas, com sede na Vila Real de Nossa Senhora da Conceição do Sabará (atual Sabará); a do Rio das Mortes, com sede na Vila de São João Del-Rei (atual São João Del-Rei) e a do Serro Frio, com sede na Vila do Príncipe (atual Serro) (MARIANO, 2015).

A comarca de Serro Frio, criada em 1720, cuja sede era na Vila do Príncipe, limitava-se às províncias do Espírito Santo e da Bahia. Seguindo para o norte, formou-se o Arraial do Tijuco como sede do Distrito dos Diamantes. Ao sul, Conceição, que foi elevado a vila, em 1841, tornando-se cidade em 1851. Já a Vila do Príncipe foi elevada à categoria de cidade do Serro em 6 de março de 1838. Neste período, a comarca de Serro Frio aumentava intensamente sua população (MARIANO, 2015).

Nesta lógica histórica, entre as décadas de 1830 a 1870, houve um aumento significativo da população escrava, uma vez que a importação de africanos para a região de Diamantina certamente estava relacionada às atividades do monopólio real dos diamantes, à construção das cidades e à produção nos engenhos de açúcar (MARIANO, 2015).

Dessa forma, o território que correspondia a Serro Frio, hoje, Serro, compreende grande importância no que tange o processo de criação de quilombos, uma vez que se trata de um processo histórico de desenvolvimento da relação colonizador e colonizado, os bandeirantes, pela busca de riquezas minerais, como ouro e diamantes. Em decorrência desse processo, foram surgindo os quilombos, conforme relata Mota (2006):

A antiga comarca do Serro Frio, situada no nordeste de Minas Gerais, reunia sob sua jurisdição os termos do Serro, Conceição e Diamantina. Incrustada na serra do Espinhaço, a região fora constituída no encontro da pecuária extensiva, da agricultura de subsistência e da mineração de ouro e diamantes. Na segunda metade do século XIX a comarca abarcava uma vasta zona agrícola e pastoril que alimentava, principalmente, a população dedicada à mineração diamantina. As fazendas de cana-de-açúcar e grãos se espalhavam por toda parte e as lavras se estendiam pelos leitos fluviais e dorsos das elevações ribeirinhas, nos arredores de Serro e Diamantina. Franqueadas à exploração privada desde 1832, estas prosperavam sobretudo nas jazidas próximas ao rio Jequitinhonha. (MOTA, 2006, p. 05).

Com isso, as rebeliões e outras ações de resistência configuraram os anos 1800. Escravos de fazendas, das lavras de diamantes e das cidades do Serro e de Diamantina, em 1864, planejaram uma “guerra contra os brancos” para obter a liberdade, segundo Mota (2006,

p.77). Além disso, as notícias de fugas disseminavam rapidamente e faziam com que outros escravos também fugissem (MOTA, 2005).

Dessa forma, iam-se formando quilombos, tais quais vários são conhecidos atualmente, sobretudo no território de Serro, local do presente estudo, como o Quilombo de Queimadas que abriga hoje uma grande parte dos estudantes. Por fazerem parte desse contexto, eles foram selecionados como colaboradores desta pesquisa, que perpassa primeiramente o seu universo de moradia.

## 2.2 OS QUILOMBOS NA CONTEMPORANEIDADE: UM DIÁLOGO ATRAVÉS DA HISTÓRIA

Para discutir sobre os quilombos na contemporaneidade, é importante refletir acerca de sua origem a qual se relaciona à chegada dos povos africanos ao Brasil (com todas as marcas que ao longo do tempo vão compor nossa identidade) e que se traduz como sinônimo de permanente luta. Identidade, nesse sentido, remete à integração do processo histórico da modernidade, por meio do qual concorrem velhos e novos processos de recontextualização e de particularização, correlacionando-se profundamente com o território, conforme relatam Schmitt, Turatti e Carvalho (2002).

Desde a chegada dos primeiros escravizados no Brasil, tornou-se notória a presença de comunidades quilombolas. Ainda assim, os documentos oficiais portugueses fazem referência aos quilombos somente no ano de 1569 e, oficialmente, em 1740, quando o Conselho Ultramarino apresentou uma definição de quilombo como “toda habitação de negros fugidos, que passem de cinco, em parte despovoada, ainda que não tenham ranchos levantados e nem se achem pilões nele” (MOURA, 1981, p. 16).

Ao longo dos anos, foram vários os conceitos de quilombos, recebendo denominações de acordo com informações obtidas no passado, advindas do que se sabia sobre o regime escravista e do processo de escravização dos negros africanos. Para Moura (1981), tais estudos e conceitos ocultaram as histórias de luta e de resistência da população negra no período colonial escravista, e o “quilombo não foi, portanto, apenas um fenômeno esporádico. Constituíam-se como um fato normal da sociedade escravista” (MOURA, 1987, p. 103).

Dessa forma, mesmo que a sociedade tenha tentado ocultar e naturalizar a resistência negra ao longo da história do Brasil, os quilombos resistiram, e seus remanescentes se mantêm ativos e na militância em busca de direitos até os dias atuais. A condição remanescente de quilombos enfatiza elementos de identidade e território, indicando “a situação presente dos

segmentos negros em diferentes regiões e contextos, utilizada para designar um legado, uma herança cultural e material que lhe confere uma referência presencial no sentimento de ser e pertencer a um lugar específico”, conforme evidenciam Schmitt, Turatti e Carvalho (2002).

O vínculo entre quilombos brasileiros e quilombos africanos, de acordo com Munanga (2001), dá-se através da grande resistência ao sistema de escravidão. Ao longo da história do Brasil surgiram movimentos sociais importantes, como o movimento negro, que corresponde a um conjunto de movimentos sociais, políticos e culturais realizados pelos negros brasileiros, com a colaboração de aliados não negros, lutando contra o racismo e por direitos. Entretanto, foi somente a partir da Constituição Federal de 1988 que os quilombolas passaram a ter direitos como o direito à propriedade de suas terras (CONAQ, 2018).

Em 1988, criou-se, também, a Fundação Cultural de Palmares, ligada ao Ministério da Cultura, constituindo-se como a primeira instituição pública voltada para promoção e preservação dos valores culturais, históricos, sociais e econômicos decorrentes da influência negra na formação da sociedade brasileira. Ao longo dos anos, a fundação trabalha de modo a promover uma política cultural igualitária e inclusiva, que contribua para a valorização da história e das manifestações culturais e artísticas negras brasileiras como patrimônios nacionais. Além disso, possui a competência de emissão de certidão às comunidades quilombolas e sua inscrição em cadastro geral (CONAQ, 2018).

Em consonância com a Constituição Federal, o Decreto nº 4.887 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, no artigo 2º, considera as comunidades quilombolas como grupos étnico-raciais, de acordo com critérios de auto atribuições, com histórias próprias, relações territoriais específicas, tendo em sua ancestralidade negra a resistência à opressão sofrida (BRASIL, 2003).

Os quilombos são, portanto, parte fundamental na construção das concepções de lutas por reconhecimento de cultura, identidade e de lutas por direitos, uma vez que a população negra vivenciou longos anos de maus-tratos ou resistências. Contudo, para que haja reconhecimento das terras das comunidades quilombolas, conforme as Leis, a Fundação Cultural dos Palmares e o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) – que atualmente possui a responsabilidade identificar, reconhecer, delimitar, demarcar e titular as terras que foram ocupadas com a finalidade de tornar-se quilombos – realizam um processo intensamente burocrático, e somente após o reconhecimento pelo INCRA, a certificação pela Fundação Cultural Palmares ocorre (CONAQ, 2018).



Dessa forma, compreende-se que tal processo é lento e burocrático. A Fundação Cultural Palmares é quem emite a certificação como uma comunidade remanescente de quilombo. Logo após tal processo, são realizadas práticas de atividades de campo, para reconhecimento territorial, para elaboração do Relatório Técnico de Identificação e Delimitação (RTID), o qual é feito por uma equipe técnica, envolvendo: antropólogos, técnicos de cadastro, agrônomos e outros profissionais. Nesse relatório, constam informações cartográficas, ambientais, socioeconômicas, históricas efetivas (INCRA, 2015, p. 42).

Após a conclusão do Relatório Técnico de Identificação e Delimitação (RTID), uma versão resumida é divulgada no Diário Oficial do Estado e no Diário da União, ficando disponível uma cópia na prefeitura do município. Em um prazo de 23 dias, outros órgãos podem entrar em contradição ao RTID. Caso não seja apresentada nenhuma contradição ao RTID, são reconhecidos e publicados os limites das terras quilombolas. Muitas comunidades quilombolas no Brasil buscam melhor qualidade de vida, direitos à saúde, educação e moradia, mas, para além disso, buscam a titulação de suas terras, lutando por sua cidadania de maneira formal e efetiva (INCRA, 2015, p. 42).

Por isso, houve a necessidade de se construir um conceito com maior amplitude o qual descrevesse a importância dos quilombos como patrimônio territorial e cultural do Brasil. Para isso, implantou-se o Programa Brasil Quilombola, que instituiu um novo conceito para quilombo como territórios de resistência cultural, e deles são remanescentes os grupos étnicos raciais que assim se identificam. O programa compreende um conjunto de ações, denominada “Agenda Social Quilombola”, através do Decreto nº 6.261/2007, que “dispõe sobre a gestão integrada para o desenvolvimento da Agenda Social Quilombola no âmbito do Programa Brasil Quilombola”, cujos eixos principais são: acesso à terra; infraestrutura e qualidade de vida; inclusão produtiva e desenvolvimento legal; e, direitos e cidadania (BRASIL, 2007).

Figura 1 - Trabalho do Incra na regularização de terras quilombolas no Brasil, entre os anos de 2005 e 2016.



Fonte: INCRA-DFQ, atualizado e divulgado em setembro de 2016.

Através da Figura 1, que espelha em números o resultado anual de regularização de terras quilombolas, percebe-se que a quantidade de títulos concedidos é quase três vezes menor que a quantidade de Relatórios Técnicos de Identificação e Delimitação. Em contrapartida, mais de 200 leis, em forma de decretos e portarias, regem os processos de titulação de terras que, por direito natural, deveriam pertencer a seus ocupantes. Neste sentido, ressalta-se que compreender o conceito de quilombo perpassa a história, que, segundo a Associação Brasileira de Antropologia, atua de forma relevante para compreender os quilombos na atualidade (ARRUTI, 2002).

No Brasil, a primeira comunidade quilombola certificada foi a comunidade de Boa Vista, no Estado do Pará, em 1995, sete anos após a promulgação da Constituição Federal de 1988. Tal fato ocorreu, por meio do artigo 68 do ADCT (Ato das Disposições Constitucionais Transitórias), que se refere aos “remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras, é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes títulos respectivos”. Logo, observa-se que o ADCT atua de modo a propagar a titulação de terras pertencentes às comunidades quilombolas (BRASIL, 1988). Atualmente, estima-se que o Brasil possua mais de 5.000 comunidades remanescentes de quilombos, sendo a Bahia o estado com o maior número de comunidades certificadas pela Fundação Cultural Palmares, com 736 certidões expedidas (CONAQ, 2018).

Figura 2 - Mapa de terras quilombolas no Brasil no ano de 2017.



Fonte: CPI-SP, 2021.

Neste sentido, conforme demonstra a Figura 2, existem terras quilombolas já tituladas em todas as regiões do Brasil. Também há uma disparidade entre as terras tituladas e as que ainda se encontram em processo, que são a maioria. Além disso, percebe-se que há mais terras quilombolas tituladas nas regiões Norte e Nordeste, o que se verifica, de fato, que as comunidades quilombolas da região Nordeste contribuíram com a história dos negros (CPI-SP, 2021).

De acordo com os dados da Fundação Cultural Palmares, no Estado da Bahia, encontra-se a maior quantidade de quilombos em comunidades do Brasil, possuindo um rico patrimônio cultural, com costumes, danças tradicionais, músicas africanas, festas e culinária. Importa ressaltar que os quilombos se organizam para assegurar os direitos à titulação de suas terras embora seja um processo demorado por ser de ordem pública (CPI-SP, 2021).

Além disso, a Bahia apresenta 736 comunidades quilombolas certificadas, com duas áreas grandes, apresentando as maiores parcelas da comunidade, como o Recôncavo Baiano, cuja origem se deu devido à cultura de cana de açúcar, e o Rio das Rãs e Araçá Cariacá, no norte do estado, originária da plantação de algodão e exploração de ouro (SILVA, 2013).

Para Dutra (2007), as comunidades de Rio das Rãs e Araçá Cariacá, representam grande importância em todo processo de formação, sendo impulsionadoras de luta e movimento quilombola na história da Bahia, portanto são reconhecidas em nível mundial. Além disso, os territórios quilombolas na região do médio São Francisco e do alto Sertão Baiano, que, mesmo com o território reconhecido, apresentam problemas constantes, como a ausência de estrutura e de melhores condições de produção e comercialização, além de problemas quanto ao abastecimento de água potável, questões de saúde e educação.

Ainda, conforme a Figura 2, somente nos estados do Acre, Roraima e no Distrito Federal não existem comunidades quilombolas. Mediante os dados, evidencia-se que apenas a titulação não é o suficiente para a emancipação de comunidades quilombolas, devido ao desprezo em outros aspectos com uma qualidade de vida da comunidade. A respeito disso, Leite (2008) ressalta sobre a incoerência entre a escrita e a execução ativa no que se refere ao reconhecimento de terras quilombolas em territórios brasileiros. Ademais, a partir da trajetória própria, dotadas de relações territoriais específicas, através da presunção de ancestralidade negra relacionada com a luta à opressão histórica sofrida, evidencia-se que os quilombos se autodeterminam como comunidades negras de quilombos, dados os costumes, as tradições e as condições culturais e econômicas específicas que se distinguem de outros setores da coletividade nacional.

### 2.3 MINAS GERAIS E O VALE DO JEQUITINHONHA COMO CENÁRIO PARA FORMAÇÃO DE QUILOMBOS E PARA A EFETIVAÇÃO DE LUTAS POR DIREITOS

A forte presença de escravos em Minas Gerais deu-se pela atividade mineradora, que teve seu apogeu na primeira metade do século XVIII. A partir de 1750, quando começa a decadência do ouro em Minas Gerais, a economia se desestabiliza. Entretanto, além da mineração, desenvolveram-se, no interior do Estado, outras atividades, como a agricultura, a pecuária, a produção de açúcar e de rapadura, a tecelagem, a fabricação de aguardente. A sociedade que controlava tal economia era bem diversificada, constituída por brancos, negros, índios, mestiços, livres, forros, escravos (SILVA, 2005).

Com isso, surgiu em Minas Gerais, uma grande quantidade de quilombos, que causava desgastes nas autoridades locais e no sistema escravista como um todo, pois, apesar das duras medidas que eram tomadas, os escravos continuavam a fugir e a fundar novos núcleos. Mesmo com o medo que os quilombos causavam na população e com certas reações que levavam à perseguição dessas comunidades negras, elas não existiam isoladamente e constituíam-se como válvula de escape para o sonho da liberdade (SILVA, 2005).

O quilombo era, quase sempre, formado a partir do momento em que havia a ruptura nas relações entre senhores, feitores ou capatazes e escravos. O escravo que não conseguia negociar atenuantes à sua condição de cativo partia para uma solução mais radical, a fuga. Os quilombolas rejeitavam o sistema social e cultural, mas grande parte deles vivia, em termos econômicos, como parte desse sistema, uma vez que muitos deles faziam comércio com a sociedade abrangente. Os quilombos eram tão numerosos, em Minas, que já eram parte da paisagem da província: O quilombo era um aspecto comum da paisagem mineira e essa presença pode explicar a ausência de rebeliões escravas na zona de mineração durante a chamada Idade do Ouro. A rebelião representava em muitos casos um esforço para destruir o sistema, enquanto o quilombo era, pelo menos na superfície, apenas uma rejeição do sistema. O acesso fácil a quilombos muito próximos de centros mineradores favoreceria o recrutamento dos escravos mais descontentes com sua miséria e os líderes escravos mais preparados para organizar rebeliões. (RAMOS, 1996. p. 167).

Para punir, perseguir e desmontar os quilombos, foram tomadas diversas medidas repressivas, no nível das ordens legais, como: organização de campanhas para destruição dos quilombos; apreensão das terras; entre outros. Apesar das repressões, não se controlavam as fugas dos escravos que, muitas vezes, partiam em massa, formavam novos quilombos ou, ao saberem das invasões, mudavam o quilombo de lugar e, quando as autoridades chegavam, eles já tinham saído (SILVA, 2005). Além disso, o processo de perseguição ao povo quilombola deu-se com a implementação da Lei de Terras que, em 1850, determinou o registro em cartório de terras já ocupadas com o intuito de se tornarem terras quilombolas e novas terras só seriam obtidas por meio de compra e venda do governo ou de terceiros (SANTOS; CAMARGO, 2008).

Os escravos ou a população alforriada não possuíam informações e recursos suficientes, por isso suas terras eram ocupadas e, muitas vezes, entregues aos camponeses, por meio de violentas expropriações. Dessa forma, comunidades rurais negras foram desalojadas ao longo dos anos, e seus integrantes tiveram que se mudar para as cidades (SANTOS; CAMARGO, 2008). Essa migração se deu, sobretudo, a partir da década de 1970, com a expansão das fronteiras agrícolas para as regiões centro e oeste do país e com a modernização exclusiva do agronegócio, em que as comunidades rurais negras foram obrigadas a migrar para os centros urbanos. Segundo Santos e Camargo (2008), no Triângulo Mineiro, em meados do século 20, as comunidades perderam suas terras, principalmente devido à violência e ao Estado de Direito. Como resultado desse processo, a população tradicional foi expulsa de sua localização dando lugar à ocupação por soja e pastagens, havendo apenas uma pequena porção de Cerrado em

algumas trincheiras. Por isso, cidades, como Uberaba e Uberlândia, começaram a acomodar grande parte população afro-brasileira.

No Centro-Oeste e no Alto Paranaíba, observa-se a presença de um pequeno número de comunidades quilombolas, provavelmente porque muitas terras foram confiscadas de maneira arbitrária por não quilombolas. Evidencia-se que tal área foi habitada por muitos quilombos durante os períodos colonial e imperial, dentre eles o de Campo Grande e o sítio do Quilombo de Ambrósio, onde está localizado atualmente o município de Ibiá (MARTINS, 2008).

O Quilombo de Ambrósio possui uma referência importante para a identidade e para o pertencimento da população negra das regiões do Triângulo e Alto Paranaíba. Territorialmente e politicamente, esse quilombo apresentava-se como “militarmente organizado”, contabilizando 27 vilas ou núcleos (CEDEFES, 2007). Segundo Martins (2008, p. 448), as vilas eram:

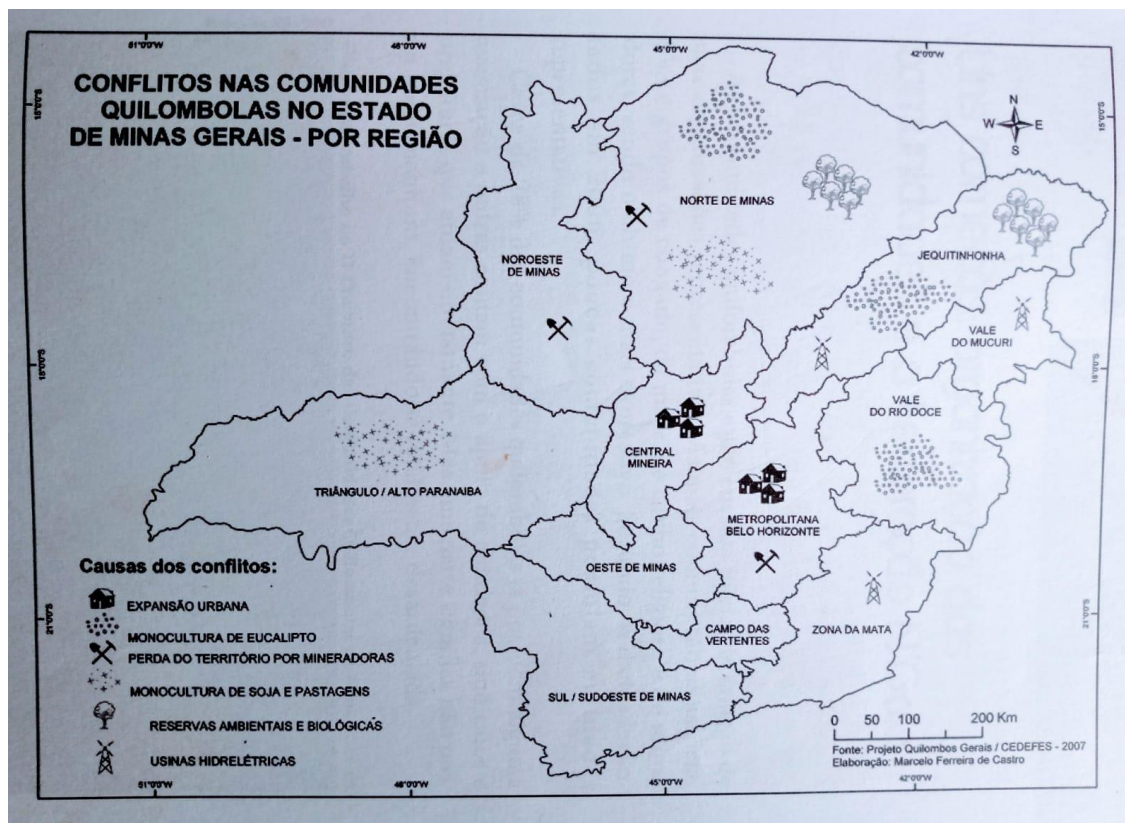
- 1 – Quilombo do Gondum;
- 2 – Quilombo dos Trombucas;
- 2.1 – Quilombo do Calunga;
- 2.2 – Quilombo do Cascalho I;
- 3 – Quilombo do Quebra-pé;
- 4 – Quilombo da Boa Vista I;
- 5 – Paiol do Cascalho;
- 6 – Quilombo do Cascalho II;
- 7 – Palanque da Povoação do Ambrósio;
- 7.1 – Primeira Povoação do Ambrósio;
- 8 – Quilombo da Marcela;
- 9 – Quilombo da Pernaíba ou Paranaíba;
- 10 – Quilombo da Indaá ou Indaiá;
- 11 – Quilombo do Ajudá;
- 12 – Quilombo do Mammoí ou Bambuí;
- 13 – Quilombo de São Gonçalo I;
- 14 – Quilombo do Ambrósio;
- 15 – Quilombo do Fala ou Aguapé;
- 16 – Quilombo das Pedras;
- 17 – Quilombo das Goiabeiras ou Quilombo do Desemboque;
- 18 – Quilombo da Boa Vista II;
- 19 – Quilombo Nova Angola;

- 20 – Quilombo do Cala Boca;
- 21 – Quilombo do Zondum ou Zundum;
- 22 – Quilombo do Pinhão;
- 23 – Quilombo do Caetê;
- 24 – Quilombo do Chapéu;
- 25 – Quilombo do Careca;
- 26 – Quilombo do Marimbondo;
- 27 – Quilombo do Muzambo.

A partir do quilombo de Ambrósio, outros tantos foram formados e passaram a marcar a contestação e a resistência dos negros no Estado de Minas Gerais. A destruição da Confederação do Quilombo de Ambrósio/Campo Grande se deu por volta de 1760, através de uma invasão e confronto (CEDEFES, 2007).

Com isso, de acordo com a Figura 3, nota-se que foram inúmeros os conflitos nas comunidades quilombolas. As comunidades remanescentes desses antigos quilombos constituem-se por grupos étnicos com ancestralidade negra, o qual resistiram a opressão sofrida de uma relação específica de territórios, com trajetória histórica própria e relações territoriais específicas.

Figura 3 - Conflitos nas comunidades quilombolas no estado de Minas Gerais



Fonte: CEDEFES, 2007, p. 83.

Novas "identidades" coletivas são criadas mediante fomentação de políticas públicas e/ou através de conflitos, considerando a semântica que a palavra quilombo carrega: a força de resistência e da cultura afro-brasileira (CEDEFES, 2007).

Em 2005, Minas Gerais passou por um momento histórico protagonizado por representantes de diversas comunidades quilombolas, quando foi criada a Federação Quilombola de Minas Gerais (N'Golo) com o objetivo de agregar e organizar as comunidades para o enfrentamento de seus problemas sociais, econômicos e culturais. A organização para se criar a Federação começou em 2003, com várias atividades que proporcionaram a discussão e a mobilização dessas comunidades por entidades sociais e por lideranças quilombolas. A partir da mobilização, acompanhada por discussões sobre identidade quilombola e seus direitos, ocorreu, em novembro de 2004, o I Encontro de Comunidades Negras e Quilombolas de Minas Gerais, que reuniu representantes de 78 comunidades quilombolas do Estado (CEDEFES, 2019).

Por meio das atividades durante o encontro, revelaram-se várias violações aos direitos básicos vividos por essas comunidades, sendo um dos grandes problemas apontados a disputa pela terra. Foram relatadas pelas lideranças quilombolas presentes questões que perpassaram pela problemática da sobreposição de territórios com a criação de unidades de conservação em



áreas de comunidades tradicionais, a invasão dos territórios tradicionais pelo avanço desenvolvimentista até a perda gradativa da identidade e a ausência de informações quanto aos seus direitos. Dessa forma, a Federação Quilombola se tornou uma referência para a luta quilombola (CEDEFES, 2019).

Para N’Golo existiam cerca de 400 comunidades quilombolas divididas em 128 municípios do Estado. Entre elas, 80, em Belo Horizonte, algumas já reconhecidas e outras em processo de reconhecimento. O Vale do Jequitinhonha possui uma exuberante diversidade cultural, resultado da exploração de ouro no século XVIII e do destino de negros escravizados fugidios – quilombolas – os quais faziam o trabalho pesado na mineração, segundo Gonçalves (2004), em seu artigo intitulado “Escravidão, herança ibérica e africana e as técnicas de mineração em Minas Gerais no século XVIII”, a saber:

Assim, como não deve restar dúvidas de que os africanos da África Central e da Costa Ocidental - dentre esses últimos muitos provenientes de regiões com experiência em mineração - foram excelentes trabalhadores e que o subregistro da sua contribuição aos métodos de minerar deve ser creditada a fatores estranhos à magnitude dessa contribuição. (GONÇALVES, 2004).

A escravidão foi um fator decisivo na formação e no desenvolvimento da sociedade Cultural do Alto Jequitinhonha, pois representava a força de trabalho na indústria de mineração, com milhares de escravos deslocados para o distrito Diamantino com a finalidade de trabalhar em minas de diamantes (MARTINS, 2015). No distrito de Villa do Príncipe, que compreende o distrito de Serro, em 1735, havia 10.102 negros escravizados. Tal número saltou para 15.414 no final da década de 1740, quando a exploração de diamantes foi aumentando na área que compreende o distrito de Diamantina (MARTINS, 2015). De acordo com Martins (2008a), o número de escravos nesta localidade na segunda metade do século XIX era de 34.838. Assim, diante de uma numerosa população negra, movimentos de resistências à escravidão motivaram a formação de diversos quilombos na região.

Os negros escravizados, na região do Alto Jequitinhonha, precisamente nas regiões de Diamantina e Serro, pertenciam aos países africanos e forneciam trabalho escravo para o Brasil. Importa ressaltar que, no continente africano, o quilombo era um acampamento militar dos *jagas* (guerreiros *imbangala*) e, no Brasil, tornou-se uma comunidade para resistir à sociedade escravista. Como estratégia de resistência que promoveu o isolamento, infere-se que este foi um fator decisivo para preservar a identidade dos vários grupos como memória coletiva (O’DWYER,1995).

A seguir, com a aprovação da Lei Áurea, em 1888, o número de quilombos nessa região aumentou, pois inúmeros negros buscaram novos territórios para viver. Grande parte deles não tinha mais onde ficar, não havia trabalho tampouco perspectiva de integração à sociedade brasileira. Assim, muitas famílias migraram para grotões, para as terras desabitadas ou às margens das fazendas. Algumas famílias receberam terras, como doação dos antigos senhores, e ali constituíram uma comunidade (CEDEFES, 2007, p.113).

Santos (2006) discorre que, embora libertos do regime da época, os negros livres ou libertos ficaram de fora da conquista do acesso às terras, dependendo, ainda, dos donos de terras para obterem um pequeno pedaço para moradia e para produção de alimentos, em busca de uma vida livre e digna. Neste sentido, Galizoni (2000) afirma que as comunidades rurais do Alto Jequitinhonha, surgiram por grandes posses de fazendas da região, localizadas próximas a cursos d'água, sendo essas advindas de partilhas de terra que aconteciam de forma excessiva por gerações. Para que os fazendeiros continuassem usufruindo da mão de obra barata, muitos doaram pequenos pedaços de terra aos trabalhadores das fazendas, para que residissem nelas, formando-se, assim, sítios e ranchos dos trabalhadores das fazendas.

As terras do Alto Jequitinhonha foram apropriadas de acordo com as áreas férteis de cultura. A relação entre homem e natureza fez com que as áreas fossem apropriadas como uso coletivo e uso privado (GALIZONI, 2000, p. 13), mesmo que as atividades de plantação e o uso da terra por ex-escravos não garantissem o acesso de escravos após a Abolição. Com a Lei de Terras de 1850, durante a escravidão, o direito a elas foi auferido nos registros de cartórios, o que comprovava o domínio de uma porção de terra, regendo a relação do campesinato tradicional, ou seja, de grupos camponeses negros (GOMES, 2015, p. 34)

A agricultura de subsistência, a criação de pequenos animais e a produção de hortas para consumo tornaram-se relevantes para aqueles que continuaram no campo, por isso Galizoni (2000) ressalta que a terra era o principal meio de produção e patrimônio. Uma vez que, ao longo de todas as transformações ocorridas desde a formação dos quilombos, ocorre, ainda, a permanência da ligação com a terra, objetiva-se compreender que elementos culturais permaneceram como forma de resistência identitária. Entender tal questão aporta importante suporte para que, no final da pesquisa, se possa ter mais clareza sobre como a escola pode ser também para os jovens um lugar de resistência cultural, de preservação, cultivo e construção de identidade.

## 2.4 A LUTA PELO RECONHECIMENTO DA COMUNIDADE QUILOMBOLA DE QUEIMADAS / SERRO-MG

Com a chegada dos bandeirantes nas primeiras décadas do século XVIII, em busca de minerais, como ouro e diamantes, evidencia-se que o município de Serro, em Minas Gerais, compreendeu uma parte fundamental do processo de escravização em detrimento da prática do garimpo. Com isso, tornou-se importante para a formação de quilombos na região.

Mota (2006) descreve que a região que compreende a antiga comarca de Serro Frio, no nordeste de Minas Gerais, possuía pecuária extensiva, agricultura de subsistência e mineração de ouro e de diamantes. Na segunda metade do século XIX, Serro Frio possuía uma vasta zona agrícola e pastoril que alimentava os trabalhadores que se dedicavam à mineração, por isso fazendas de cana de açúcar e de grãos se espalharam pela comarca.

Arruti (2006) descreve que Serro Frio era uma das mais importantes do estado de Minas Gerais, com sua população formada por negros escravizados e negros libertos, uma vez que a comarca recebia um grande número de negros escravos para trabalharem nas fazendas e em garimpos. Somente, em meados de 1860, a cidade de Diamantina passou a configurar o maior centro urbano do norte de Minas Gerais. A cidade reunia cerca de 17 mil habitantes, número superior aos 10.584 moradores do Serro. Em 1872, quando ocorreu o recenseamento geral da população, cerca de 39% dos habitantes da cidade de Diamantina e 18% de Serro eram escravos nascidos no Brasil (ARRUTI, 2006, p. 13).

Em 1840, a região conhecida como Comarca de Serro Frio apresentava uma população estimada em 60% pertencente à raça negra. Tais dados podem ser explicados, devido ao dinamismo e à economia da cidade junto a minérios. Entre as décadas de 1830 e 1870, o município passou por um aumento de extração diamantífera, provocando importações de africanos, principalmente da África centro-ocidental, e muitos dos escravizados ficaram na região, mesmo após a extinção do tráfico de escravos, quando passaram a ser contratados como lavadores e mineiros (MOTA, 2006).

Em meados de 1864, foram surgindo diversas motivações para atos de rebeliões, que serviam de inspiração e de motivação para vários escravos, por terem vivenciado um longo período de sofrimento, junto à dureza dos trabalhos nos pequenos engenhos em Minas, nas guerras pela emancipação da década de 1860, no questionamento da autoridade dos brancos pelas invasões de terras e na vulnerabilidade dos quilombos mineiros (MOTA, 2006).

Formaram-se, então, as comunidades negras rurais que, segundo Gomes (2015), compartilhavam uma história em comum, restos de um regime escravocrata marcado durante

séculos de exploração. Assim, vários quilombos começaram a se adaptar aos espaços, formando territórios com simbologias, religião e construindo suas territorialidades próprias.

De acordo com a Fundação Cultural Palmares, no ano de 2007, encontravam-se em Serro cinco comunidades remanescentes quilombolas, sendo: Baú, Ausente, Vila Nova, Fazenda Santa Cruz e Queimadas. Elas foram reconhecidas como remanescentes de quilombo, por meio da Portaria n.º 177, de 31 de agosto de 2012, que foi publicada no Diário Oficial da União em 3 de setembro de 2012. Assim, passaram a estar inscritas no Cadastro Geral de Remanescentes das Comunidades Quilombolas, com emissão do Certificado de Autodefinição como Remanescente dos Quilombos, pela Fundação Cultural Palmares (OLIVEIRA; PINHO; MIRANDA; LEITE, 2017).

Após a certificação expedida pela Fundação Cultural Palmares, foram instaurados procedimentos administrativos para a identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação dos territórios das comunidades quilombolas de Vila Nova, Queimadas, Baú, Ausente e Santa Cruz, perante o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA). Os procedimentos administrativos possuem os seguintes números: 54170.005227/2012-61 (Vila Nova); 54170.005228/2012-13 (Queimadas); 4170.005229/2012-50 (Baú); e 54170.005231/2012-29 (Santa Cruz) (OLIVEIRA; PINHO; MIRANDA; LEITE, 2017).

Importa destacar a comunidade quilombola de Queimadas, local de moradia dos sujeitos do estudo. A comunidade está localizada na região do Vale do Jequitinhonha, próximo à divisa dos municípios de Serro e de Santo Antônio do Itambé, e se subdivide em cinco regiões: Cabeceira de Mumbuca, Córrego Cavalcante, Arraial de São José das Maravilhas e Córrego do Criminoso. Sua população é de cerca de 250 pessoas, distribuídas em aproximadamente 50 famílias, que trabalham em lavouras, cultivando café, mandioca ou hortaliças (OLIVEIRA; PINHO; MIRANDA; LEITE, 2017). O território da comunidade quilombola de Queimadas é entendido como o espaço geográfico ocupado e cujos recursos naturais são utilizados para a reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, por meio dos conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição, segundo Oliveira, Pinho, Miranda e Leite (2017).

Além disso, o processo de territorialidade da comunidade de Queimadas foi sendo construído ao longo do tempo. Os moradores estabeleceram um trabalho coletivo de mutirão, criando laços de amizade, em sistema de ajuda mútua, ou seja, vários moradores se uniam para preparar e plantar no terreno uns dos outros. Tais modos de agir possibilitaram a construção da territorialidade da comunidade ao longo de todo espaço, baseada em laços de afinidade,

percebidas nas práticas do dia a dia, como quando os moradores cedem suas casas para atendimento médico, reuniões da própria associação comunitária e em outros momentos em que o grupo precisa se reunir para pensar no coletivo (COSTA, 2017).

Embora quase todas as comunidades quilombolas do Serro tenham se formado pela exploração do garimpo, a comunidade de Queimadas tem sua história ligada ao desenvolvimento das fazendas de cana-de-açúcar e de café que se formaram na região (COSTA, 2017). Para Almeida (2010), a comunidade espalhou-se por uma área considerável, pois, para estabelecer moradias, manter a reprodução e a vivência social em grupo, abriu caminho em matas e florestas. Ademais, o percurso histórico da comunidade de Queimadas, assim como de outras comunidades quilombolas, pode ser percebido como de resistência e, ao mesmo tempo, permeado de vulnerabilidades, não apenas do ponto de vista da ocupação da terra, como da afirmação da herança cultural.

Portanto, para refletir sobre a educação dos jovens remanescentes do Quilombo de Queimadas, torna-se essencial conhecer e considerar que essa comunidade se organiza em laços afetivos e de amizades, distantes uns dos outros geograficamente, com diferentes traços culturais, constituídos de saberes não curricularizados, não pertencentes, então, à educação formal.

Figura 4 – Comunidade de Queimadas



Fonte: GEISLER, Tiago (2009)

### **3 O ESTUDANTE REMANESCENTE QUILOMBOLA COMO AGENTE CONSTRUTOR DE SUA REALIDADE**

Os quilombos atravessaram gerações em toda a história do Brasil, indicando a participação ativa da população negra na formação histórica e cultural da sociedade brasileira, com destaque às identidades construídas a partir das lutas travadas no âmbito da cultura, da religião e da economia rural. Tais lutas apontam para os movimentos reivindicatórios que continuarão exigindo do Estado e da sociedade civil maior visibilidade para as populações quilombolas (LARCHERT; OLIVEIRA, 2013).

Estudos e mobilizações políticas sobre a população remanescente de quilombo trazem, para o primeiro plano dos debates, a reivindicação dos direitos fundamentais da população negra brasileira. Desde a década de 1980, o debate sobre a questão quilombola entrou no cenário político nacional e culminou no ano de 1988 com os quilombos tornando-se matéria constitucional (LARCHERT; OLIVEIRA, 2013).

Nesse cenário de luta para garantir os direitos da população quilombola desencadearam-se também as reivindicações pela educação escolar quilombola como política educacional. Conforme o relatório Unicef (BRASIL, 2003, p. 15), sobre a situação da infância e da adolescência brasileira:

31,5% das crianças quilombolas de sete anos nunca frequentaram bancos escolares; as unidades educacionais estão longe das residências e as condições de estrutura são precárias, geralmente as construções são de palha ou de pau a pique; poucas possuem água potável e as instalações sanitárias são inadequadas. O acesso à escola para estas crianças é difícil, os meios de transporte são insuficientes e inadequados e o currículo escolar está longe da realidade destes meninos e meninas. Raramente os alunos quilombolas veem sua história, sua cultura e as particularidades de sua vida nos programas de aula e nos materiais pedagógicos. Os professores não são capacitados adequadamente, o seu número é insuficiente para atender a demanda e, em muitos casos, em um único espaço há apenas uma professora ministrando aulas para diferentes turmas. (BRASIL, 2003, p. 15).

Tais realidades, por muito tempo, ficaram desconhecidas e/ou desprezadas pelo Estado. Com a agenda das lutas dos movimentos e as conquistas das políticas públicas e dos programas federais, mesmo que de maneira lenta e complexa, foi se tornando mais visível a necessidade de uma educação escolar específica para a população quilombola (LARCHERT; OLIVEIRA, 2013). Assim, compreender o percurso de resistência e de afirmação da cultura negra contribui

para a análise da conquista pelo direito à educação como fruto de um movimento profundo e persistente, que vai se configurando como luta pela afirmação da diversidade.

Desse modo, este capítulo aborda a perspectiva da legislação que vem permitindo a construção de políticas públicas voltadas à educação quilombola. Entende-se que, a partir da Constituição de 1988, houve um real avanço em relação ao que existia, anteriormente, em termos de amparo legislativo.

Ao considerar o direito à Educação, importa conhecer o que é de fato realizado, o que é possível concretizar e qual impacto as leis efetivamente possuem na vida dos jovens que frequentam a escola. Para encontrar tais respostas, necessita-se conhecer sobre o direito à educação quilombola. Sendo assim, inicia-se a reflexão, sob a perspectiva da diversidade, do direito de se afirmar como diferente em uma sociedade fundamentalmente desigual.

### 3.1 O DIREITO À DIVERSIDADE

Conforme artigo publicado por Lino (2017), denominado “Políticas Públicas e Diversidade”, as transformações sociais, no início do século XXI, favoreceram o protagonismo dos movimentos sociais emancipatórios, os quais foram decisivos para o reconhecimento da diversidade como um direito a ser resguardado por políticas públicas. O estreitamento das fronteiras a partir das possibilidades de comunicação *online* permitiram uma intensa circulação de ideias e articulações de sujeitos sociais diversos, organizados ou não em movimentos sociais (LINO, 2017).

Ainda,

Eventos como o Fórum Social Mundial aproximaram esses coletivos sociais diversos e os movimentos sociais de caráter emancipatório dos governos de esquerda, proporcionando a discussão de alternativas conjuntas para o enfrentamento da onda conservadora, do capitalismo exacerbado e do colonialismo incrustados em nossas estruturas sociais, políticas, econômicas e mentais. (GOMES, 2017 p. 7).

Analisando as mudanças das últimas décadas, Gomes (2017) observa que a questão migratória, em todo o mundo, se impõe como um desafio aos governos, ao mercado e ao mundo privado, uma vez que a luta por sobrevivência e dignidade se inscreve no âmbito dos direitos humanos e se configura responsabilidade social e política. Afinal, a busca por uma vida melhor – respeito, educação, trabalho – é o interesse comum que pode unificar e permitir protagonismo político aos diversos sujeitos dos fluxos migratórios.

Neste sentido, surge a necessidade de aprofundar o debate político e acadêmico em torno de questões como diversidade e desigualdade. Do ponto de vista acadêmico, por exemplo, o termo diversidade pode ser analisado de acordo com a perspectiva que interpreta a diferença e a identidade como uma produção social (SILVA, 2000).

Com efeito,

A identidade e a diferença não podem ser compreendidas, pois, fora dos sistemas de significação nos quais adquirem sentido. Não são seres da natureza, mas da cultura e dos sistemas simbólicos que a compõem. Dizer isso não significa, entretanto, dizer que elas são determinadas, de uma vez por todas, pelos sistemas discursivos e simbólicos que lhes dão definição. (SILVA, 2000).

Já na discussão política, propõe-se que a base da discussão se assente não no confronto das ideias somente quanto ao que definiria a diversidade, mas na resolução e na garantia de direitos básicos, inerentes a todos os seres humanos. Entretanto, se a diferenciação é um processo que encadeia relações de poder (SILVA, 2000), vale analisar os fenômenos mais recentes os quais aproximaram sujeitos que se reconhecem como pertencentes a coletivos diversos. Em outras palavras, intenciona-se considerar se a consciência do direito à diversidade – que não é natural, mas culturalmente construída – surge quando os diversos coletivos sociais, tratados como desiguais, articulam-se e compreendem-se como protagonistas, o que significa articulação para alcançar um lugar, um espaço de visibilidade, uma garantia de que fazem parte do jogo político (SILVA, 2000).

Ademais, o pensamento de Gomes (2017) encontra-se em consonância com o presente estudo, justamente no esclarecimento quanto à narrativa e à reivindicação protagonizada pelos coletivos sociais diversos, os quais, por suas diferenças (pertencimento étnico-racial, gênero, sexualidade, idade, deficiência), receberam/recebem tratamento desigual e de inferioridade, acentuando as desigualdades historicamente produzidas. No contexto de reflexão acerca da Educação Quilombola, faz sentido a análise de Gomes (2017), pois, de fato, a emancipação e o reconhecimento do direito à diversidade não partem do Estado ou do mercado. Antes, possui como ponto de partida o olhar que os sujeitos sociais têm sobre si, individual e coletivamente.

Por essa razão, necessita-se compreender e confrontar a realidade dos jovens quilombolas que chegam a uma instituição de ensino do Estado, passadas duas décadas de direitos conquistados em forma de Lei, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB).



Dessa forma, percebe-se como os jovens, pertencentes a um coletivo social diverso, podem protagonizar uma educação emancipatória.

Sobre isso, Gomes (2017) afirma que:

O grande desafio e que ainda não foi concluído é que os sujeitos dessas políticas pudessem ser não somente os seus destinatários, mas, principalmente, sujeitos na construção da agenda e na formulação dessas mesmas políticas. Ainda falta institucionalizar políticas para a diversidade que sejam construídas com os sujeitos diversos e não somente para os sujeitos diversos. E isso só poderá ser alcançado com uma intensa participação social. (GOMES, 2017 p. 7).

Assim, infere-se que reeducar o Estado e os governos sobre diversidade torna-se mais do que a soma das diferenças ou dos diferentes. A diversidade é uma constante social, histórica, cultural, política e econômica que se realiza no contexto das relações de poder. Nesse sentido, ao reconhecer a escola como um lugar de exercício do poder, compreende-se o estudante quilombola como pertencente a um coletivo diverso, capaz de protagonizar a agenda e a construção de políticas públicas a partir de suas vivências e valores.

Ao pensar diversidade no âmbito de Políticas Públicas e especificamente aquelas que envolvem a Educação, vale considerar os questionamentos levantados por Arroyo (2011) ao refletir que as políticas inclusivas reproduzem e acentuam desigualdades, já que responsabilizam os alunos por suas competências desiguais. Confrontando o fato de avaliar os alunos e não os sistemas de ensino, acrescenta, ainda, que deslocar o foco para as escolas as quais esses alunos frequentam não soluciona, mas reforça desigualdades, pois:

os coletivos docentes passam a ser responsabilizados pelas desiguais qualidades das escolas e dos alunos. São os docentes, ora desqualificados, ora desinteressados, ora irresponsáveis, os responsabilizados pelos baixos índices de qualidade das escolas. Mais uma forma de tirar o foco das análises do sistema escolar e desviar as políticas, privilegiando estratégias de intervenção na sua qualificação e motivação. Sobretudo estratégias de seu controle através de bônus, de provas, até de ameaças de perder a estabilidade. (ARROYO, 2011).

Outra questão se impõe quando se entende que a Educação é direito cidadão e dever do Estado. Neste sentido, importa pensar qual tem sido o papel do Estado, uma vez que o desafio sempre será a luta por ocupar espaço político e participar do jogo. “Quem é o Estado, e quem são os coletivos?”. No âmbito desta reflexão, no presente trabalho, o referencial torna-se a

Escola Estadual Ministro Edmundo Lins, para se observar o papel do Estado em instâncias fundamentais: a tutela da lei que garante o direito aos jovens de frequentarem a escola, a manutenção da estrutura física e funcional e o currículo. Para tanto, cabe analisar o currículo nos Projetos Político-Pedagógicos dessa escola, nos últimos cinco anos, entre 2016 a 2021.

O intuito é observar se os PPP perfazem um caminho de reconhecimento e de pertencimento ou se, apesar das conquistas políticas, a práxis educacional vem reproduzindo a desigualdade. Antes, porém, torna-se fundamental refletir sobre o que já foi conquistado. Assim, nos tópicos seguintes, observam-se as etapas do caminho legislativo percorrido até agora.

### 3.2 DIREITO À EDUCAÇÃO PARA AS POPULAÇÕES QUILOMBOLAS MEDIADAS PELAS POLÍTICAS PÚBLICAS

Ao pensar o direito à Educação quilombola, interessa situar a reflexão no contexto mais amplo da Política Educacional no Brasil, o que pode ser feito a partir da imagem simbólica do prédio no qual, hoje, funciona a Escola Estadual Ministro Edmundo Lins. A construção configura um marco arquitetônico do período colonial, que foi residência do Barão de Diamantina, Francisco José Vasconcelos Lessa, em meados do século XIX e, também, a sede da Fazenda Bom Sucesso, uma das mais produtivas da região, chegando a funcionar com aproximadamente mil trabalhadores, na maior parte de escravizados.

Figura 5 - Escola Estadual Ministro Edmundo Lins, Serro, Minas Gerais.



Fonte: Ipatrimônio, 2020.

Entre 1910 e 1930, a construção passou a abrigar um asilo. Em 1943, a antiga casa do Barão, tornou-se a sede do antigo ginásio, com os cursos de 5º a 8º ano apenas para meninos, atendendo, mais tarde, as meninas. Olhar para o prédio que foi símbolo da elite colonial, do poder econômico estreitamente ligado ao poder político e, que, hoje, abriga uma escola pública frequentada por jovens quilombolas, é vislumbrar a possibilidade concreta de avanços. Significa, no decorrer de um século, a tomada de um espaço simbólico.

Como espaço simbólico, observa-se, também, o endereço da Escola Estadual Ministro Edmundo Lins, a praça Pelourinho. O termo “pelourinho” era utilizado para nomear uma coluna de madeira ou pedra erguida em praça pública para castigar criminosos. Idealizado na Europa, no período da Idade Média, esse hábito foi trazido para o Brasil pelos portugueses durante a fundação da cidade de Salvador, mas, inicialmente, havia sido construído apenas nas fazendas dos senhores de engenhos para castigar os escravos, demonstrando sua autoridade (LIMA, 2008). Cabe, além disso, refletir que, nessa praça, cujo nome caracteriza um espaço no qual os escravos eram humilhados, situa-se uma escola que abriga diversos estudantes quilombolas.

Na sequência, ao recapitular o caminho legislativo, espera-se ter condições de demonstrar, o quanto ainda falta para efetivar a lei, através de Políticas Públicas que contemplem os jovens que hoje “ocupam” o casarão. Ou seja, mesmo contextualizando-nos dentro de um período tão abrangente quanto a linha do tempo ilustrada pela arquitetura do

casarão, limita-se a análise em um recorte preciso, 2016 a 2021, após mais de uma década de docência na Escola Estadual Ministro Edmundo Lins.

Neste sentido, o direito à educação faz parte dos chamados direitos sociais, os quais preveem o valor da igualdade entre as pessoas. No Brasil, esse direito foi reconhecido a partir da Constituição Federal de 1988, antes da qual o Estado não assumia a obrigação formal de garantir a educação de qualidade a todos, incluindo os quilombolas (BRASIL, 1988), conforme trecho da Constituição, a seguir:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, Constituição Federal 1988, Art. 2º).

Junto à Constituição Federal, duas leis regulamentam o direito à Educação: o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (BRASIL, 1990) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (BRASIL, 1996). Tais mecanismos juntos fazem com que as escolas públicas de nível médio e fundamental sejam acessíveis a todos, conforme artigo 5º da LDB que trata sobre o acesso à educação básica obrigatório, como um direito público ao cidadão, associação, organização sindical, entidade de classe, em que o Ministério Público aciona o poder público para exigi-lo (BRASIL, 1996). Apesar dessa garantia legal que universaliza o direito à educação, evidencia-se que alguns “coletivos participam menos da garantia dos direitos democráticos quando comparados com o conjunto da população” (GOMES, 2017). Em tais coletivos, cuja diversidade tem sido historicamente inferiorizada, encontram-se as comunidades quilombolas.

Neste âmbito, o artigo 26-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), introduzido pela Lei nº 10.639/2003, trata da obrigatoriedade do estudo da História da África e da Cultura afro-brasileira e africana e do ensino das relações étnico-raciais, instituindo o estudo das comunidades remanescentes de quilombos e das experiências negras constituintes da cultura brasileira (BRASIL, 2003, p. 9). Assim, conforme Larchert e Oliveira (2013) a educação quilombola é de responsabilidade do governo federal, estadual e municipal os quais devem:

a) Garantir a elaboração de uma legislação específica para a educação quilombola, com a participação do movimento negro quilombola, assegurando o direito à preservação de suas manifestações culturais e à

sustentabilidade de seu território tradicional. b) Assegurar que a alimentação e a infraestrutura escolar quilombola respeitem a cultura alimentar do grupo, observando o cuidado com o meio ambiente e a geografia local. c) Promover a formação específica e diferenciada (inicial e continuada) aos/às profissionais das escolas quilombolas, propiciando a elaboração de materiais didático-pedagógicos contextualizados com a identidade étnico-racial do grupo. d) Garantir a participação de representantes quilombolas na composição dos conselhos referentes à educação, nos três entes federados. e) Instituir um programa específico de licenciatura para quilombolas, para garantir a valorização e a preservação cultural dessas comunidades étnicas. f) Garantir aos professores/as quilombolas a sua formação em serviço e, quando for o caso, concomitantemente com a sua própria escolarização. g) Instituir o Plano Nacional de Educação Quilombola, visando à valorização plena das culturas das comunidades quilombolas, a afirmação e manutenção de sua diversidade étnica. h) Assegurar que a atividade docente nas escolas quilombolas seja exercida preferencialmente por professores/as oriundos/as das comunidades quilombolas. (BRASIL, 2011, p. 9).

Além disso, importa considerar que as exigências para a educação quilombola recaem sobre as escolas existentes nas comunidades, para que essas construam um projeto pedagógico específico (LARCHERT; OLIVEIRA, 2013), tendo em vista a singularidade cultural de cada comunidade:

A Educação Escolar Quilombola é desenvolvida em unidades educacionais inscritas em suas terras e cultura, requerendo pedagogia própria em respeito à especificidade étnico-cultural de cada comunidade e formação específica de seu quadro docente, observados os princípios constitucionais, a base nacional comum e os princípios que orientam a Educação Básica brasileira. Na estruturação e no funcionamento das escolas quilombolas, deve ser reconhecida e valorizada sua diversidade cultural. (BRASIL, 2011, p. 21).

Assim, a Educação Escolar Quilombola não pode prescindir da discussão sobre a realidade histórica e política que envolve a questão quilombola no país (LARCHERT; OLIVEIRA, 2013). Os sistemas de ensino, as escolas, os docentes, os processos de formação inicial e continuada de professores da Educação Básica e Superior, ao implementarem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, devem incluir, em seus currículos, além dos aspectos legais e normativos que regem a organização escolar brasileira: a conceituação de quilombo; a articulação entre quilombos, terra e território; os avanços e os limites do direito dos quilombolas na legislação brasileira; a memória; a oralidade; o trabalho e a cultura (BRASIL, 2011, p. 29). Com isso, ao refletir sobre a Educação quilombola como

um direito conquistado, segundo o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), as comunidades quilombolas compreendem-se como grupos étnicos – predominantemente constituídos de pessoas negras que vivem no meio rural e possuem relações com o território em que se encontram, devido à ancestralidade, às tradições e às práticas culturais.

Estima-se que, em todo o território do Brasil, existam mais de três mil comunidades quilombolas, entre as quais se destacam as existentes na cidade de Serro em Minas Gerais que contam com aproximadamente 9.220 indivíduos (CONAQ, 2018). A localização geográfica é um desafio para as comunidades quilombolas remanescentes, mesmo aquelas que possuem acesso à escola, uma vez que o deslocamento ainda é difícil para as crianças, devido aos meios de transporte inadequados ou insuficientes. Trata-se de um problema que deve ser considerado alvo da estruturação de uma política pública mais eficiente, direcionada a esse coletivo, protagonizada por ele.

De acordo com Molina (2012), o surgimento de políticas públicas da educação voltadas aos costumes afrodescendentes configura-se demanda de garantia do direito à educação, sendo considerada política social. Nota-se, entretanto, que o capitalismo na fase atual agrava a classe trabalhadora, ocorrendo a desconstrução dos direitos econômicos e sociais, como: direito ao uso da terra, à moradia, à saúde, ao lazer e à educação.

Ainda, Molina (2012) ressalta não ser possível debater políticas públicas sem possuir embasamento nos quatro conceitos fundamentais: direitos, Estado, movimentos sociais e democracia. É necessário exemplificar que a Educação quilombola se relaciona com a ideia de direitos do indivíduo, ligada diretamente às políticas públicas (MOLINA, 2012, p. 31). Esses direitos constitucionais, por meio das políticas públicas, principalmente os direitos sociais, são demonstrados no artigo 6º da Constituição Federal Brasileira: educação, saúde, trabalho, moradia, lazer, segurança, previdência social, proteção à maternidade e à infância e assistência aos desamparados (BRASIL, 1988).

Outra dificuldade relaciona-se aos currículos, que não contemplam a realidade da comunidade ali inserida, negando ou deixando de evidenciar, na grade curricular, a história e cultura quilombolas. Em vista disso, vale questionar quais saberes não formais, que são importantes para a comunidade, poderiam ser curricularizados. Para tanto, o diálogo com o currículo inicia-se através do reconhecimento das diferenças. Para Oliveira (2003, p. 84), “a identidade se constrói com relação à alteridade. Com aquilo que não sou eu. É diante da diferença do outro que a minha diferença aparece”. Porém, o currículo da escola formal apaga

diferenças que lhes são constitutivas, porque não considera as singularidades e as diferenças expressas na cultura em que o estudante está inserido (LARCHERT; OLIVEIRA, 2013).

Assim, reconhece-se que as políticas públicas pelas quais lutam os Movimentos Sociais são ações coletivas, que possuem como objetivo garantir os direitos dos indivíduos quanto às medidas e procedimentos amparados pela política do Estado, de modo a regulamentarem as atividades de interesse público, nesse caso, não apenas o acesso à escola, mas a um currículo que corresponda a tal interesse.

Neste sentido, os segmentos envolvidos nos movimentos sociais destacam-se perante a Política, exigindo que sejam tratados de forma igualitária e não apenas elogiados em discursos sobre diversidade. Assim, entende-se que a educação na escola possui papel fundamental, sobretudo quando insere, em sua grade curricular, discussões sobre relações sociais e os valores sobre as identidades de cada indivíduo.

Além disso, reconhece-se como desafio a formação de professores aptos a atuarem com as/os alunos quilombolas, com condições de ensino e material didático bem elaborado e gratuito. A prática docente deve se sustentar pelas relações étnico-raciais, no sentido de romper com a história que, em muito, disseminou conhecimentos estereotipados e preconceituosos. Inserida nessa concepção de educação, a formação de professores objetiva a superação da “visão estática, conteudista, limitada ao domínio de métodos e técnicas de ensino ainda presentes na formulação de cursos e de outras atividades de mesma natureza” (LARCHERT; OLIVEIRA, 2013).

Dessa forma, a escola precisa desenvolver ferramentas intelectuais que fortaleçam as identidades e diversidades desses alunos. Além de contribuírem para formação de estudantes ricos em saberes, possibilitariam a construção de novos conhecimentos e a desmistificação dos preconceitos sobre eles (LARCHERT; OLIVEIRA, 2013).

### 3.3 DIREITO A UM CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA

Pressupõe-se o entendimento de currículo como um instrumento que seleciona o que deve ser ensinado, isto é, o que deve fazer parte da grade de conteúdo a ser ensinado em uma escola, tendo em vista um determinado efeito na formação do aluno. O conceito de currículo, contudo, varia de acordo com a teoria que o fundamenta. A esse respeito, Silva (2010) comenta que “uma definição não nos revela o que é, essencialmente, o currículo, uma definição nos revela o que uma determinada teoria pensa sobre o currículo”.

As teorias conservadoras, por exemplo, analisam o currículo como sendo algo que pode ser descrito, em uma perspectiva que tende a dizer como o currículo deveria ser. Na perspectiva discursiva, por sua vez, a qual Silva (2010) adota, o currículo é construído a partir de teorias que organizam e estruturam o modo de ver a realidade.

De toda forma, para conceituar currículo, deve-se respeitar três elementos: teoria, perspectiva e discurso. Assim, o currículo é o resultado de um processo industrial e administrativo, mediante o modelo *taylorista* como espelho para a construção do currículo no início do século XX. A educação, na época, estava voltada para formar pessoas dentro de uma engrenagem de fábrica, com a seleção de conteúdos que as tornassem eficientes para responder a uma demanda industrial (SILVA, 2010).

Refletir, hoje, sobre o direito a um currículo exige pensar qual currículo e com qual objetivo se pretende analisá-lo. Para isso, Candau (2020) reflete que “os processos educacionais, em geral, reforçam a lógica da colonialidade, promovendo a homogeneização dos sujeitos neles implicados, reconhecendo um único tipo de conhecimento como válido e verdadeiro, aquele produzido a partir do referencial construído pela modernidade europeia”.

Tal reflexão se vincula à composição curricular, uma vez que questiona os processos que refletem na educação as relações de poder. Quem determina o tipo de pessoa que a escola deve formar? Qual mentalidade se espera dessa pessoa que “aprenderá” o que importa aprender para se tornar adequada ao tipo de sociedade que se espera? O “quem determina” é quem detém o poder, seja o poder que lhe é delegado, por representatividade democrática, seja o poder que está nas mãos dos sujeitos nos processos educacionais.

Neste sentido, torna-se necessário refletir a respeito do currículo como um dispositivo através do qual se exerce o poder na concretização das políticas públicas educacionais. Por essa razão, deseja-se pensar o direito a um currículo que efetivamente seja quilombola, isto é, que contenha a identidade quilombola. Portanto, quando no título deste capítulo nomeia o estudante quilombola como agente construtor da sua realidade, pensa-se no jovem que chega à escola e encontra um currículo completo, determinado por uma forma de entender a realidade educacional dentro de uma determinada lógica.

Candau (2020) aponta para lógica colonial como a formadora dos processos educacionais. Hoje, porém, há uma perspectiva de ruptura ao regime colonial que, diante das mudanças sociais, políticas e epistêmica de movimentos afro e indígenas e a emergência de propostas e projetos de descolonização, atua na mudança de olhares, também, nos currículos e práticas pedagógicas. Os deslocamentos intelectuais realizados pelos movimentos negros, posicionam o currículo em um lugar de destaque, pois trouxeram para o campo das ciências



humanas e sociais, principalmente para a Educação, a perspectiva decolonial brasileira, responsável pelo conhecimento no Brasil e pela mudança nos currículos (PINHEIRO; PASSOS, 2021).

Apesar dos direitos garantidos por lei, a escola brasileira tem sido apontada por pesquisas oficiais acadêmicas como um ambiente de desigualdades sociais e raciais. Superar isto requer políticas públicas do Estado, com o objetivo de que todos tenham oportunidades, independentemente de sua raça, de seu grupo social. A educação ocupa um lugar importante no processo de aprendizagem, contribuindo com o desenvolvimento do aluno nos aspectos sociais, intelectuais e políticos (GADELHA, 2014 p. 9 *apud* GONÇALVES, 2006, p. 50). Neste sentido, surgiram debates entre grupos e movimentos sociais de comunidades de educadores, pesquisadores, remanescentes de quilombolas e o governo federal sobre o direito de possuir uma educação que apresente a igualdade social, promovendo a história e cultura dos povos africanos, resultando, assim, em políticas públicas que regulamentem a educação escolar quilombola (GADELHA, 2014 p. 9 *apud* GONÇALVES, 2006, p. 52).

Isto posto, a Resolução número 8 institui as Diretrizes Curriculares para a Educação Quilombola, assegurando que as escolas quilombolas e as que atendem a estudantes das comunidades quilombolas considerem dentro de sua grade curricular as práticas socioculturais, políticas e econômicas da comunidade quilombola. Dessa forma, suas histórias, memórias, ancestralidade e conhecimentos tradicionais seriam respeitadas, e essa temática, abordada em todas as etapas da Educação Básica, pública e privada. Compreende-se, também, que se trata de um patrimônio da cultura afro-brasileira, sendo, logo, um conhecimento imprescindível da história do Brasil em relação a sua cultura e realidade (BRASIL, 2012, Art. 6º).

Outro avanço que se dá pela resolução número 8, de 20 de novembro de 2012, tem por objetivo o exposto no Art. 6º, inciso II e III:

II – Orientar a construção de instrumentos normativos de ensino visando garantir a Educação Escolar Quilombola em todas as etapas da Educação Básica, respeitando suas especificidades.

III – Assegurar que as escolas que recebem remanescentes de quilombos e as escolas quilombolas considerem as práticas sociais, econômicas e políticas das comunidades quilombolas, assim como suas técnicas de ensino aprendizado e conhecimento tecnológico. (BRASIL, 2012).

Portanto, a educação quilombola deve evocar a memória e a cultura negra, contempladas por políticas públicas e educacionais, conforme o parecer CNE/CP 3/2004, contido na Resolução Nº 1, de 17 de junho de 2004:

Reconhecer é valorizar, respeitar e divulgar a história da resistência negra, que se deu pelos africanos escravizados no Brasil e dos negros hoje, seus descendentes. Assim é primordial o reconhecimento a direitos iguais, culturais, civis, econômicos, o que distingue os negros de outros grupos que compõem a população brasileira. (BRASIL, 2004, p. 3).

Além disso, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9.394/96), no artigo 15 concede à escola progressivos graus de autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira, a responsabilidade de construir seu plano de trabalho, definindo atividades de modo a responder com as demandas da sociedade e sua cultura, sendo relevantes a história e a cultura dos quilombolas presentes em sala de aula (BRASIL, 1996).

De acordo com Jesus (2008), o currículo determina a instituição escolar e direciona o projeto político pedagógico a estar diretamente ligado à formação do aluno, compreendendo, pois, o conhecimento que será ensinado, associado aos alunos que serão formados. Ainda, deve-se levar em consideração a identidade e a singularidade do aluno, sendo apresentadas, ainda, todas as ações pedagógicas que serão desenvolvidas (SOUZA 2015 apud SILVA 2011, p. 23).

Dessa forma, faz-se necessário um currículo voltado à educação escolar quilombola, que contemple a diversidade econômica, social, cultural, histórica e política. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, o artigo 34, que diz respeito à construção do currículo, no inciso 1º e 2º discorre que:

§ 1º Os currículos da Educação Básica na Educação Escolar Quilombola, são estruturados a partir dos interesses e valores das comunidades quilombolas em relação aos seus projetos políticos pedagógicos.

§ 2º O currículo deve levar em consideração em sua organização e prática, as questões culturais, regionais, territoriais e atreladas aos Projetos Escolares Quilombola (BRASIL, 2012, p. 13)

Já o art. 35 define todas as etapas e modalidades da educação básica escolar quilombola:

I – Garantir ao aluno o conhecimento da história dos quilombos no Brasil, o movimento dos negros, o histórico de suas lutas.

II – De acordo com a Lei nº 9.394/96, na redação dada pela Lei nº 10.639/2003, e da Resolução CNE/CP nº 1/2004; o projeto educacional conste a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

III – Reconhecer a história e a cultura afro-brasileira como processo civilizatório nacional, sendo estruturas que mudaram as ressignificações históricas, socioculturais, que estruturaram a concepção de vida dos afro-brasileiros.

IV - Abordar o reconhecimento da identidade étnico-racial, da história e cultura afro-brasileira e africana ressignificada, recriada dos territórios quilombolas.

V - Garantir norteadores no currículo como a identidade, cultura, linguagem.

VI – Considerar a liberdade religiosa seja no princípio jurídico, pedagógico e político, resultando em a) superar preconceitos de religião de origem africana; b) proibir preconceito sobre a religião quilombola. (BRASIL,2012, p.19)

O currículo escolar deve ser aberto, flexível, construído com o objetivo de desenvolver atividades que demonstrem os conhecimentos construídos pelas comunidades quilombolas (BRASIL, 2012), de maneira que seja estruturado de acordo com práticas políticas pedagógicas, conforme consta o artigo 38:

I – Quanto ao conhecimento de sua história e as formas das comunidades quilombolas;

II – Flexibilização no currículo quanto a articulação entre a base nacional comum e diversificada, a fim de garantir os conhecimentos escolares tradicionais produzidos pelas comunidades quilombolas. (BRASIL,2012)

Em âmbito estadual, cabe destacar que o estado de Minas Gerais instituiu, através da Resolução SEE (Secretaria do Estado de Educação) número 3657, de 24 de novembro de 2017, diretrizes para a organização da Educação Escolar quilombola no Estado. O documento emite orientações, para que os projetos políticos pedagógicos desenvolvidos pelas escolas sejam adequados à especificidade das vivências, realidades e histórias das comunidades quilombolas do estado (SEE-MG, 2017).

Segundo essa resolução, o PPP deve expressar os princípios da Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, de forma coerente, articulada e integrada com a realidade histórica, regional, política, sociocultural e econômica das comunidades quilombolas. Além disso, o projeto deve ser elaborado de forma autônoma e coletiva, pautada em diagnóstico da realidade e mediante o envolvimento e participação de toda a comunidade escolar (SEE-MG,

2017). A resolução aborda, ademais, a questão do currículo, que deve garantir o direito do estudante de conhecer o conceito e a história dos quilombos no Brasil e em Minas Gerais, assim como o protagonismo do movimento quilombola, do movimento negro e o seu histórico de lutas.

Em Minas Gerais, há 32 escolas estaduais quilombolas que atendem a 6.582 alunos (SEE-MG, 2017). Isso evidencia que a ancoragem legislativa necessita ultrapassar o discurso e alcançar a concretização dos currículos especialmente nos espaços nos quais os alunos são cidadãos oriundos de comunidades quilombolas. O dispositivo instrumental com o qual isso possível se dá através do currículo, mediante o Plano Político Pedagógico.

Ademais, entende-se, à luz do pensamento de Gomes (2017), que a educação quilombola faz parte de um processo que demanda constante engajamento político e social. “O grande desafio (...) é que os sujeitos dessas políticas pudessem ser não somente os seus destinatários, mas, principalmente, sujeitos na construção da agenda e na formulação dessas mesmas políticas.” (GOMES, 2017).

Assim, o próximo capítulo busca analisar o PPP, entre os anos de 2016 a 2021, da Escola Estadual Ministro Edmundo Lins com o intuito de observar se estes perfazem um caminho de reconhecimento e pertencimento ou se, apesar das conquistas políticas, nossa práxis educacional vem reproduzindo a desigualdade.

#### **4 A ESCOLA ESTADUAL MINISTRO EDMUNDO LINS E O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO SEU PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO**

Quando se trata de currículo, é importante afirmar que sua construção e sua implementação se fazem necessárias a partir de uma boa fundamentação baseada na identidade ou nas diversas identidades daqueles que serão alvos de toda essa discussão. Para tanto, é importante traçar uma breve reflexão acerca da conceituação do currículo, além da descrição da trajetória histórica dos estudos dessa temática. Para isso, foram selecionados autores que discutem e estudam o currículo, cujos estudos e pensamentos vão ao encontro do objeto desta investigação. Será importante, também, tecer uma breve discussão acerca dos conceitos de cultura e de identidade, bem suas implicações no currículo escolar.

Buscando fundamentar este trabalho, apresenta-se o conceito de identidade quilombola e sua relação com a organização curricular, bem como as diretrizes de uma unidade escolar. Em seguida, serão feitas considerações acerca das identidades culturais e de algumas tradições da

Comunidade Quilombola de Queimadas, as quais serão correlacionadas com os projetos pedagógicos do PPP e dos currículos elaborados, a fim de que as práticas pedagógicas a serem implementadas na Escola Estadual Ministro Edmundo Lins sejam norteadas.

Por fim, a questão-chave de toda a proposta inerente à pesquisa realizada será respondida: De que maneira o Currículo da Escola Estadual Ministro Edmundo Lins faz interface às práticas e saberes afrodescendentes presentes na comunidade Quilombola de Queimadas e aos diversos estudantes que frequentam tal escola?

O conceito de currículo possui uma história remota cuja etimologia é de origem latina “curriculum”. Sua raiz é a mesma de “cursus” e “currere”, como afirma Sacristán (2013) para o qual o currículo pode ser compreendido como uma unidade principal do processo educativo do qual se exteriorizam projetos de sociedade, visões de mundo e conhecimentos concebidos como válidos na construção de sujeitos e de identidades a partir dos interesses de cada grupo que possui o domínio da política curricular.

#### 4.1 PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA ESTADUAL MINISTRO EDMUNDO LINS E SUAS POSSÍVEIS INTERFACES COM A CULTURA, TRADIÇÃO, MEMÓRIA E SABERES

A Escola Estadual Ministro Edmundo Lins é situada em um espaço urbano, localizada no centro da Cidade de Serro-MG. Em meados do século XIX, seu edifício foi a imponente casa do Barão de Diamantina cujo endereço é, desde então, a praça do Pelourinho. Trata-se de uma escola cujos nomes importantes a circundam e que se apresenta em uma arquitetura imponente, própria do período colonial, marcado pela exploração de ouro e diamantes nessa região, além de lutas, riquezas e também de dominação.

A organização pedagógica da escola Estadual Ministro Edmundo Lins se dá através do Projeto Político e Pedagógico (PPP) e dos Currículos, cujos conceitos já foram tratados anteriormente. A escola segue os critérios pré-estabelecidos pela SEE-MG, SER-MG e por todas as determinações inerentes à organização político pedagógica, sendo necessário que tal documento seja elaborado e disponibilizado a toda comunidade escolar ano a ano.

Nesse aspecto, será realizada uma análise das interfaces entre as identidades culturais da Comunidade Quilombola de Queimadas e as demais localidades que a compõem, como: Cabeceira de Mumbuca, Córrego Cavalcante, Arraial de São José das Maravilhas e Córrego do Criminoso. Ademais, serão perscrutados os conhecimentos produzidos e vinculados através dos

currículos vigentes na Escola Estadual Ministro Edmundo Lins. É importante que tais comunidades sejam apresentadas pelo fato de que grande parte dos estudantes matriculados na escola pertencem a essas regiões.

Foi realizada uma pesquisa documental que analisa os currículos oficiais vigentes na escola pesquisada, a fim de se observar o que se compreende como currículos oficiais: Projeto Político Pedagógico, planos e planejamentos curriculares e livros didáticos. Segundo Libâneo (2001), tais documentos constituem normas e diretrizes que são estipuladas pelos órgãos normativos educacionais para a construção do currículo escolar oficial/formal.

Refere-se ao currículo estabelecido pelos sistemas de ensino ou instituição educacional. É o currículo legal expresso em diretrizes curriculares, objetivos e conteúdos das áreas ou disciplinas de estudo. O currículo formal ou oficial é aquele conjunto de diretrizes normativas prescritas institucionalmente, como, por exemplo, os Parâmetros Curriculares Nacionais divulgados pelo Ministério da Educação, as propostas curriculares dos Estados e Municípios. (LIBÂNEO, 2001, p. 99-100).

Nessa análise documental, é necessário promover estudos e descrições dos planos e dos planejamentos curriculares da Escola Estadual Ministro Edmundo Lins. O objetivo dessa etapa é identificar se e como os currículos da Escola Estadual Ministro Edmundo Lins fazem interface com as tradições, as culturas, as memórias, os saberes da Comunidade quilombola de Queimadas, no município de Serro-MG, de onde se originam vários estudantes.

Os PPPs (Projetos Políticos e Pedagógicos) e os currículos da escola são sempre elaborados pela equipe pedagógica da instituição, seguindo as orientações da LDB e dos PCNs. Esses documentos curriculares estão divididos por duas etapas da educação básica – Ensino Fundamental II e Ensino Médio. Nesta pesquisa, serão abordados os Planos e Projetos Curriculares referentes a ambos.

Atentos às determinações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, a elaboração de um Currículo escolar deve estar de acordo com o conjunto das Diretrizes Curriculares Nacionais em vigor na educação brasileira. Para isso, apresenta-se uma especificidade histórica, econômica, social, política, cultural e educacional dos remanescentes quilombolas, que é assegurada pela legislação nacional e internacional, devendo ser levada em consideração no momento da elaboração dos Currículos Escolares, que serão voltados a toda e qualquer escola que atenda a um público que contenha tal seguimento.

É válido reiterar que muitas comunidades quilombolas constroem as suas histórias e suas vidas em contextos rurais, de maneira que podem ser compreendidas como integrantes da ampla configuração formada pelos povos do campo, no Brasil. O campo, nesse sentido, “é mais que um perímetro não urbano; é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres com a própria produção das condições de existência social e com as realizações da sociedade humana” (Parecer CNE/CEB nº 36/2001).

Em se tratando da realidade dos vários estudantes remanescentes quilombolas que estudam na Escola Estadual Ministro Edmundo Lins, muitos, na sua grande maioria, se veem apenas como parte de um contexto rural e não como um remanescente quilombola, de tal forma que esse termo sequer é citado no Currículo da Escola Estadual Ministro Edmundo Lins. Em nenhum momento, tal expressão é apresentada, citada ou referenciada em seu documento.

Em vista do exposto, é importante que a Educação Escolar Quilombola deva ser implementada, guardando as suas particularidades, bem como a sua interface com a Educação Escolar Indígena e a Educação do Campo. Porém, de que maneira isso poderia ser efetivado em uma escola Urbana que atende a alunos de uma comunidade quilombola? De que forma esses estudantes oriundos de uma comunidade quilombola poderiam ser beneficiários das políticas públicas voltadas para povos remanescentes quilombolas e do campo, respeitando o que é peculiar de cada um e quando a legislação assim o permitir?

Do ponto de vista da legislação educacional, cientes da realidade escolar e das legislações que a regem, é válido ter ciência de que as escolas quilombolas e as que atendem estudantes oriundos de territórios quilombolas, bem como as redes de ensino das quais fazem parte, possuem orientações gerais constantes da Lei nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) e da Lei nº 11.494/2007, que regulamenta o Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) para o atendimento dessa parcela da população. De acordo com a LDB:

442 Art. 23. A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar. Art. 26. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma base nacional comum, a ser complementada em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. (grifo nosso) Art. 28. Na oferta da educação

básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente. (grifo nosso) I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II – organização escolar própria, incluindo a adequação. (BRASIL,2007)

Se o Currículo é um documento cujo objetivo é ser um roteiro para o desenvolvimento das diversas práticas pedagógicas, é inevitável perceber que o PPP vigente na Escola Estadual Ministro Edmundo Lins é homogêneo. A partir da leitura desse documento, percebe-se que ele posiciona a identidade branca como um padrão buscado pela sociedade. Isso pode ser notado pelo fato de o Currículo sequer fazer referência à comunidade quilombola da qual se originam vários estudantes. Desse modo, a branquidade é um conceito relacional e socialmente construído que produz efeitos reais, materiais e discursivos sobre a relação entre raças. Na escola brasileira, o padrão curricular tem assegurado a representação de uma cultura dominante, desconsiderando os conhecimentos das matrizes étnicas indígena e negra, de maneira que os órgãos responsáveis por regulamentar a educação no Brasil demonstram a valorização de um padrão cultural em detrimento dos outros, como afirma Silva (2010).

Através do Currículo da Escola Estadual Ministro Edmundo Lins, pode-se observar que sua clientela de estudantes se dá, em sua maioria, entre pretos e pardos, predominantemente pardos. O pardo, segundo consta em registros do IBGE, “é entendido a pessoa que possui ascendência étnica de mais de um grupo, ou seja, mestiça. Essa miscigenação engloba: descendentes de negros e brancos, descendentes de negros com indígenas, descendentes de índios com brancos” (IBGE,2013)

Essa mistura racial se evidencia nas auto declarações realizadas pelos estudantes, informações diante das quais se pode observar que há uma importante diversidade e que os auto declarantes pardos e negros somam a maioria de 90% dos estudantes da Escola Estadual Ministro Edmundo Lins. Somam também uma média de 48% dos estudantes oriundos de zona rural em média, de acordo com dados dos últimos censos escolares, no decorrer dos anos de 2016 a 2021.

Distribuição dos estudantes por cor/raça:

- Branca: 6%
- Preta: 8%
- Parda: 82%
- Amarela: 1%
- Indígena: 0%
- Não declarada: 3%



Distribuição dos estudantes por localização/zona de residência:

- Urbana: 55%
- Rural: 45%

Utilização de transporte escolar público pelos estudantes:

- Utiliza: 44%
- Não utiliza: 56% . (PPP da escola)

Pelo fato de a grande maioria dos estudantes atendidos na Escola Estadual Ministro Edmundo Lins ser auto declarada parda e negra, e por vários serem pertencentes a comunidades quilombolas, mais precisamente a comunidade quilombola de Queimadas, neste capítulo serão analisados os referenciais curriculares – qualificados como oficiais primários – escritos e contemporâneos cujas categorias de análises estão fundamentadas nos objetivos desta pesquisa. Foram analisados: o Projeto Político Pedagógico, os Planos e Planejamentos Curriculares vigentes na Escola Estadual Ministro Edmundo Lins e os livros didáticos adotados nas séries finais do ensino fundamental e ensino médio dessa escola.

Esses documentos foram disponibilizados pela escola, conforme descrito nos planos e planejamentos curriculares, e os mesmos foram aprovados pela Superintendência Regional de Ensino, também pelo Colegiado. O Projeto Político Pedagógico e os planos e planejamentos curriculares analisados nesta pesquisa são elaborados pela equipe pedagógica da escola de forma a atender particularmente às propostas pedagógicas a serem desenvolvidas durante o ano escolar, com exceção dos livros didáticos que são escolhidos pelos professores de cada área do conhecimento juntamente com a equipe pedagógica da escola.

Tal análise se deu preliminarmente com uma avaliação, seguida por um exame detalhado e crítico desses parâmetros curriculares. Após, esses documentos foram confrontados com normativas que fundamentam o processo de proposição do currículo escolar nas séries finais do ensino fundamental e ensino médio, de forma especial, o currículo de uma escola quilombola. Por que de uma escola quilombola? Porque, de acordo com a legislação vigente e que rege o que se refere à educação, “III – Assegurar que as escolas que recebem remanescentes de quilombos e as escolas quilombolas considerem as práticas sociais, econômicas e políticas das comunidades quilombolas, assim como suas técnicas de ensino aprendido e conhecimento tecnológico” (BRASIL, 2012)

A princípio, foi analisado o PPP vigente na Escola Estadual Ministro Edmundo Lins. Para isso, foram eleitos alguns de seus eixos, baseados nos objetivos da investigação: conter informações acerca também das identidades culturais da Comunidade Quilombola de Queimadas, bem como as diversas comunidades rurais que a circundam. Os eixos escolhidos foram: a definição do PPP, a caracterização da escola, as modalidades de ensino ofertadas, o

perfil dos alunos e a concepção do currículo. Seguidamente, esses eixos foram confrontados com os dispositivos elencados nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola e com referencial teórico que sustenta esta investigação.

Posteriormente, foram descritos e analisados os planos e planejamentos curriculares das séries finais do ensino fundamental e ensino médio vigentes na Escola Estadual Ministro Edmundo Lins. Dessas descrições e análises, foi pontuado se as identidades culturais da Comunidade Quilombola de Queimadas e as demais comunidades que a circundam são também inseridas e contempladas nas propostas de ensino desses documentos curriculares.

Por fim, antes da apresentação das análises e das descrições propostas neste capítulo, é preciso ratificar que a Escola Estadual Ministro Edmundo Lins não é uma escola quilombola no sentido de ela não estar inserida em um território quilombola e sim em um espaço urbano. Porém, como ela atende a diversos estudantes pertencentes às Comunidades que compõem Queimadas, reconhecida como remanescente de quilombo, por meio da Portaria n.º 177, de 31 de agosto de 2012, tão logo, aplica-se a essa instituição os preceitos estabelecidos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (DCNEE).

#### 4.2 AS INTERFACES DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA MINISTRO EDMUNDO LINS COM A LEI FEDERAL Nº 10.639/03 DA LDB

Na década de 1980, alguns movimentos sociais deram início a debates e reflexões acerca da implementação da Educação Escolar Quilombola (MIRANDA, 2012). Essas reflexões foram frutos do processo de abertura política e de redemocratização da sociedade brasileira que possibilitou uma nova forma de atuação política dos negros e negras organizados pelo Movimento Negro. Conceitua-se Movimento Negro como: “a luta dos negros na perspectiva de resolver seus problemas na sociedade abrangente, em particular os provenientes dos preconceitos e das discriminações raciais, que os marginalizam no mercado de trabalho, no sistema educacional, político, social e cultural”. (DOMINGUES, 2008, p. 101).

Em 2003, após muitos anos de luta de movimentos sociais, foi sancionada, pelo presidente da República Luís Inácio Lula da Silva, a Lei 10639/03 que passou a estabelecer a obrigatoriedade da inclusão da história e da cultura afro-brasileira no currículo das escolas brasileiras, modificando os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs).

Nesse cenário de reivindicações, a educação teve destaque nos itinerários de lutas, pois essa foi estabelecida como mola propulsora no desenvolvimento da sociedade. Além disso, a escola ainda se configurava como produtora e reprodutora da desigualdade social (GOMES, 2011).

Os ativistas do Movimento Negro reconhecem que a educação não é a solução de todos os males, porém, ocupa um lugar importante nos processos de produção de conhecimento sobre si e sobre “os Outros”, contribui na formação de quadros intelectuais e políticos e é constantemente usada pelo mercado de trabalho como critério de seleção de uns e exclusão de outros. Além disso, a educação, no Brasil, é um direito constitucional conforme o artigo 205 da Constituição Federal (1988).

Porém, todas as pesquisas oficiais realizadas nos últimos anos apontam como o campo educacional tem produzido e reproduzido no seu interior um quadro de desigualdades raciais. (GOMES, 2011, p. 4).

As reivindicações do Movimento Negro pela inserção da questão racial nos ambientes educacionais se fortaleceram a partir da década de 1970, momento em que muitos intelectuais negros tiveram acesso às universidades públicas. A partir disso, iniciaram-se diversas pesquisas educacionais cuja temática era o negro e a educação.

As questões como a discriminação do negro nos livros didáticos, a necessidade de inserção da temática racial e da História da África nos currículos, o silêncio como ritual a favor da discriminação racial na escola, as lutas e a resistência negras, a escola como instituição reprodutora do racismo, as lutas do Movimento Negro em prol da educação começam, aos poucos, a ganhar espaço na pesquisa educacional do País, resultando em questionamentos à política educacional. (GOMES, 2011, p. 4).

Paralelo aos movimentos sociais, o Brasil instituiu a constituinte de 1988, ato esse que contou com a participação de diversos grupos da sociedade. A nova Carta Constitucional assegurou aos remanescentes das comunidades quilombolas o direito às suas terras: aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos (BRASIL, 1988). Nessa mesma linha, os artigos 215 e 216 do texto constitucional também asseguraram direitos às comunidades quilombolas, reconhecendo e protegendo a diversidade cultural do Brasil, incluindo, nesses dispositivos, a proteção das reminiscências históricas dos antigos quilombos.

Art. 215. O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais. § 1º – O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afrobrasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional. 44 Art. 216. Constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, nos quais se incluem [...] § 5º – Ficam tombados todos os documentos e os sítios detentores de reminiscências históricas dos antigos quilombos. (BRASIL, 1988).

Com respaldo em diálogos e reivindicações como os propostos por movimentos sociais, como o Movimento Negro, com a implementação da lei Federal nº 10.639/03 da LDB que trata da inserção da história e da cultura afro-brasileira e indígena nos currículos da Educação brasileira, reconhecendo e valorizando os aspectos herdados da história do negro africano e dos indígenas nativos na cultura local, contribui-se para uma igualdade étnico racial que, mesmo de forma sutil, são apresentados em forma de artigos, termos fundamentais, necessários para consolidação de políticas públicas voltadas para o fortalecimento da questão racial no território brasileiro, entre eles, a identidade cultural.

O objetivo da implementação dessa lei é trazer à tona uma real democratização da educação, o reconhecimento na história brasileira da contribuição de todas as raças e o empoderamento da importância dos costumes e credos das culturas negra e indígena que, por mais de 5 séculos, foram criminalizadas e diminuídas, com a alienação europeia na história do Brasil. É sabido que as determinações que regiam a educação básica remetiam aos negros e aos povos originários apenas como meros escravos, trazendo-lhes uma singularidade histórica e cultural.

Com isso, o conteúdo programático do ensino médio e fundamental passou a incluir o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil. Conforme dispõe a lei, esses conteúdos devem ser ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, mas especialmente nas áreas de Educação Artística, de Literatura e de História Brasileira.

Art. 1º A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B:

"Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o **caput** deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileira.

"Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra'." (BRASIL, 2012)

De acordo com Arruti (2011), a aprovação da Lei nº 10.639/03 e, por conseguinte, a instituição das Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-raciais foram respostas às reivindicações de lutas sociais do Movimento Negro em defesa da diversidade sociocultural. Para Gomes (2011), o advento da aprovação dessas normas representou um compromisso de ordem cultural e pedagógico do Estado Brasileiro em romper com o mito da democracia racial que atinge particularmente o negro. Diferentemente da Lei nº 10.639/03, as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-raciais trouxeram, pela primeira vez em um texto normativo da educação brasileira, a palavra "quilombo". Essa observação foi feita por Oliveira (2013).

É importante notar que o texto da Lei 10.639/2003 não faz referência a "quilombos" ou a "comunidades remanescentes de quilombo". Já o texto das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004) o termo "quilombo" é citado cinco vezes. (OLIVEIRA, 2013, p. 68).

Diante de tais considerações acerca dessa referida lei e considerando a realidade presente na Escola Estadual Ministro Edmundo Lins, que atende a vários estudantes pertencentes a uma comunidade quilombola, evidencia-se a importância de tratar os possíveis diálogos entre o que propõe a referida lei e o que propõe a escola, através do seu Projeto Político e Pedagógico. Desse modo, é importante ressaltar que o PPP de uma escola tem principal função de ser um instrumento teórico-metodológico para a intervenção e mudança da realidade educacional em que a escola se encontra. Segundo consta no próprio documento vigente na escola, "O PPP é o documento que sistematiza, organiza e integra - de forma contínua e, portanto, nunca definitiva todas as diretrizes norteadoras de base para a criação das diversas

atividades e projetos pedagógicos em vigência na escola seguindo o processo de planejamento democrático e participativo da escola, definindo a ação educativa que se quer realizar”. Além disso, "ele apresenta um conjunto de diretrizes organizacionais, operacionais e pedagógicas da escola, que expressam e orientam suas práticas, documentos e demais planos - como o Regimento Escolar, Planos de Ensino-Aprendizagem e Projetos Escolares, conforme prevê a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB”.

Com o objetivo de apontar para as possíveis interfaces desse documento político-pedagógico, com as tradições, as culturas, como consta a lei Federal nº 10.639/03 da LDB, que trata da inserção da história e da cultura afro-brasileira e indígena nos currículos da Educação brasileira, é importante observar as memórias e os saberes da Comunidade Quilombola de Queimadas da qual pertencem diversos estudantes. Por isso, é necessário apresentar descrições e análises do Projeto Político Pedagógico vigente na Escola Estadual Ministro Edmundo Lins. Veiga (2001) define o Projeto Político Pedagógico da seguinte forma:

É um instrumento de trabalho que mostra o que vai ser feito quando, de que maneira, por quem, para chegar a que resultados. Além disso, harmoniza as diretrizes da educação nacional com a realidade da escola, traduzindo sua autonomia e definindo seu compromisso com a clientela. É a valorização da identidade da escola e um chamamento a responsabilidade dos agentes com as racionalidades internas e externas. Essa ideia implica a necessidade de uma relação contratual, isto é, o projeto deve ser aceito por todos os envolvidos, dada a importância de que seja elaborado participativa e democraticamente. (VEIGA, 2001, p. 110).

Segundo Veiga (2001), o Projeto Político Pedagógico é uma ação cujos objetivos são construídos coletivamente, e todo projeto pedagógico deve estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico de interesses reais de um determinado grupo. Nesse mesmo pensamento, Silva (2012) afirma que o PPP, além de ser mais do que um mecanismo de efetivação de política educacional, é um instrumento de construção identitária coletiva e de participação social.

Compreender a definição do PPP e também os seus objetivos a serem alcançados foram os principais objetivos norteadores desta pesquisa, visto que a função primordial do Projeto Político Pedagógico é direcionar a escola para alcançar os seus pressupostos políticos e pedagógicos. Nesse entendimento, Veiga (2001) reitera que o PPP é um documento orientador das práticas educativas dentro de uma instituição, um instrumento de gestão democrática construído com a participação de todos os sujeitos envolvidos ao ambiente escolar. O PPP

vigente na Escola Estadual Ministro Edmundo Lins não traz, em momento algum, a informação de que a escola atende também estudantes pertencentes à comunidade Quilombola de Queimadas e demais comunidades que a compõem. A definição do PPP da Escola Estadual Ministro Edmundo Lins se dá da seguinte maneira,

O Projeto Político Pedagógico (PPP) é um instrumento teórico-metodológico para a intervenção e mudança da realidade educacional em que a escola se encontra. O PPP sistematiza, organiza e integra - de forma contínua e, portanto, nunca definitiva. - O processo de planejamento democrático e participativo da escola, definindo a ação educativa que se quer realizar. O PPP é o nosso plano global da escola. Ele apresenta um conjunto de diretrizes organizacionais, operacionais e pedagógicas da escola, que expressam e orientam suas práticas, documentos e demais planos - como o Regimento Escolar, Planos de Ensino-Aprendizagem e Projetos Escolares, conforme prevê a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB. O documento traz a unidade em relação à intencionalidade educativa da nossa escola, alinhada às diretrizes da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG), fortalecendo a identidade de nossa escola, esclarecendo sua organização, apontando os objetivos para a aprendizagem dos estudantes e, principalmente, definindo como nossa escola irá trabalhar para atingi-los. Traduz o que temos como proposta em relação ao currículo, à forma de gestão, à organização das práticas de ensino, às formas de avaliação e, principalmente, ao diagnóstico da situação atual com perspectiva de onde queremos chegar. (PPP da escola)

Nota-se que, na definição do PPP, são utilizadas diversas informações que atendem às habilidades propostas ao documento. Sua elaboração se dá de forma contínua e nunca definitiva, ou seja, ela é flexível. Conforme ensina Veiga (2001), um projeto político pedagógico flexível é aquele construído a partir de todas as experiências escolares, com a participação de todos, principalmente dos que atuam diretamente no estabelecimento escolar.

Nas DCNEEQ, em que se encontram orientações inerentes às escolas quilombolas, bem como toda e qualquer escola que atenda estudantes pertencentes a comunidades quilombolas, o projeto político-pedagógico é definido como expressão da autonomia e da identidade escolar, primordial para a garantia do direito a uma Educação Escolar Quilombola com qualidade construída a partir dos,

Conhecimentos tradicionais, a oralidade, a ancestralidade, a estética, as formas de trabalho, as tecnologias e a história de cada comunidade quilombola; II - as formas por meio das quais as comunidades quilombolas vivenciam os seus processos educativos cotidianos em

articulação com os conhecimentos escolares e demais conhecimentos produzidos pela sociedade mais ampla. (BRASIL, 2012, p. 12).

Ao confrontar a concepção de PPP estabelecida no Projeto Político Pedagógico vigente na Escola Estadual Ministro Edmundo Lins ao que é apresentado nas DCNEEQ, duas palavras se fazem comuns: identidade e qualidade. No entendimento de Veiga (2001), todo PPP precisa ter como referência a identidade, pois o projeto político pedagógico é a materialização identitária da escola, a ser concebida como elemento articulador de todas as atividades da instituição, vinculando comunidade e escola, projetos e currículo, realidade social e escolar. O PPP da Escola Estadual Ministro Edmundo Lins traz consigo um item específico tratando do tema Relações étnico-raciais, cujas considerações requerem uma reflexão atenta, uma vez são considerações previstas em lei,

De acordo com a resolução CNE/CP n. 01/2004, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, é função fundamental dos sistemas de ensino promover projetos educacionais que deem oportunidade aos estudantes de aprenderem temas relativos às contribuições das matrizes étnico-raciais que formaram a sociedade brasileira.  
(PPP da escola).

A partir do exposto, é válido entender a importância da palavra “materialização” que etimologicamente se refere à ação de tornar algo concreto, exequível. No contexto da educação escolar quilombola, a materialização identitária se constrói a partir de uma proposta de ensino fundamentada na memória coletiva, nas línguas reminiscentes, nas práticas culturais, nos festejos, usos, tradições e demais elementos que conformam o patrimônio cultural das comunidades quilombolas.

Dessa forma, não se pode deixar de destacar que, no conceito apresentado no PPP analisado, em nenhum momento, é feita referência às identidades quilombolas presentes na Escola Estadual Ministro Edmundo Lins. A partir dessa constatação, infere-se que o Projeto Político Pedagógico vigente na Escola Estadual Ministro Edmundo Lins silencia as histórias e as identidades culturais desse povo quilombola. É perceptível que esse documento, cujo objetivo é resguardar a identidade da escola, não dialoga com os sujeitos, suas vivências e suas práticas, pois as identidades culturais de cada escola são tratadas de forma homogênea. Acerca disso, Arroyo (1999) afirma que nos ambientes escolares já circulam discursos sobre a



importância de se compreender a diversidade na escola, porém essa continua se planejando e se organizando como se os alunos fossem um protótipo homogêneo e um corpo abstrato.

Outra observação importante acerca das análises dos PPP, após comprovações nos censos escolares que acompanham a escola, desde a sua fundação até os dias atuais,

O Projeto Político Pedagógico de uma escola quilombola ou de uma escola que atenda estudantes pertencentes à comunidade reconhecida como quilombola, enquanto prática educacional tem a potencialidade de estimular os estudantes a se sentirem membros da sua comunidade. A partir disso, “tornam-se consciente de uma série de peculiaridades que as identificam e dos laços que unem como grupos iguais” (SANTOMÉ, 2001, p. 168).

Outro eixo observado no PPP da Escola Estadual Ministro Edmundo Lins diz respeito à caracterização da escola à qual esse documento se aplica. Essa caracterização se dá a partir da sua localização e estrutura física:

Escola Estadual Ministro Edmundo Lins / Serro-MG. A Escola Estadual Ministro Edmundo Lins está distribuída em: 1 biblioteca(s) de acesso à comunidade, com condição de uso considerada boa pela escola e com a seguinte frequência de utilização pelos alunos: Por iniciativa própria sempre que necessário aproximadamente 20% dos alunos. • 1 espaço(s) público(s) para a realização de atividades esportivas e/ou de lazer, com condição de uso considerada 1. Boa pela escola e com a seguinte frequência de utilização pelos alunos: 1. Boa. • 1 espaço(s) público(s) para acesso à internet, com condição de uso considerada 2. Razoável pela escola e com a seguinte frequência de utilização pelos alunos: Em momentos de lazer, praça pública. • 1 espaço(s) público(s) para acesso a atividades culturais (como teatros, cinemas e outros), com condições de uso considerada ótima em parceria com a Prefeitura Municipal fazendo uso do Salão para apresentações, palestras e outros. E com a seguinte frequência de utilização pelos alunos: sempre que necessário • 2 Unidade(s) Básica(s) de Saúde (UBS), com condição de uso considerada boa pela escola. (PPP da escola)

Ao caracterizar a Escola Estadual Ministro Edmundo Lins, foram pontuadas apenas a estrutura física e a localização geográfica das mesmas, não constando informações a respeito dos seus aspectos sociais e culturais nem das comunidades rurais às quais pertencem grande parte dos estudantes matriculados, entre eles o fato de alguns pertencerem às comunidades que compõem uma comunidade quilombola. O silenciamento cultural é evidenciado, nesse

processo, tornando-se uma prática escolar comum, pois revigora os ideais de que a cultura hegemônica e dominante deve prevalecer sobre as demais, consideradas minoritárias.

Percebe-se que tal realidade, presente em muitas instituições escolares, reforça a defesa de uma estrutura curricular rígida que desconsidera todo tipo de manifestação e de experiência cultural resultantes das diversas experiências populares. A elaboração de um PPP próprio para cada unidade de ensino oferece uma maior autonomia na sua elaboração, desde que se levem em consideração as diferentes identidades acerca das diversas influências culturais de cada estudante e, como é o caso da Escola Estadual Ministro Edmundo Lins, as diversas comunidades rurais e, principalmente, a comunidade Quilombola de Queimadas, bem como as demais comunidades que a compõem, para que sejam definidas nesse documento.

Uma possibilidade de construção do projeto político pedagógico passa pela relativa autonomia da escola, de sua capacidade de delinear sua identidade, conforme aponta Veiga (2001). Contudo, no ambiente escolar, ainda prevalecem os interesses dos grupos dominantes, de forma que alguns grupos e suas culturas são tratados de forma marginal nas políticas educacionais. Isso se mantém, porque a escola, segundo Moreira e Candau (2003), tem dificuldade de lidar com a pluralidade e a diferença. Nas palavras dos autores:

A escola sempre teve dificuldade em lidar com a pluralidade e a diferença. Tende a silenciá-las e neutralizá-las. Sente-se mais confortável com a homogeneização e a padronização. No entanto, abrir espaços para a diversidade, a diferença e para o cruzamento de culturas constitui o grande desafio que está chamada a enfrentar. (MOREIRA, CANDAU, 2003, p. 161).

O PPP vigente na Escola Estadual Ministro Edmundo Lins é homogêneo, embora tenha sido inicialmente idealizado sob o propósito de atender a estudantes que se enquadrassem na esfera da diversidade, sendo, desse modo, um público heterogêneo. A partir da leitura desse documento, percebe-se que ele ainda atende aos anseios de uma sociedade na qual a identidade branca se coloca como padrão normativo a ser seguido por todos, inclusive pela escola. A ausência de referências às identidades quilombolas nesse PPP revela que a branquidade é lugar de privilégio material e simbólico em sociedades que se desenvolveram tendo o racismo como elemento estruturante.

É relevante trazer à tona a questão da branquidade, um conceito relacional e socialmente construído, que produz efeitos reais, materiais e discursivos sobre a relação entre raças, elencando uma série de questões que dizem respeito à construção da identidade branca. De acordo com Silva (2010), os órgãos responsáveis por regulamentar a educação, no Brasil,

demonstram a valorização de um padrão cultural em detrimento dos outros, e, na escola brasileira, o padrão curricular tem assegurado a representação da cultura dominante, desconsiderando os conhecimentos das matrizes étnicas indígena e negra.

Em vista disso, torna-se singular desenvolver um olhar atento para o eixo observado no PPP, no que diz respeito às autodeclarações de pertencimento racial, quando se percebe que, aproximadamente, 90% dos estudantes que se auto declaram brancos ou pardos dizem respeito às etapas e às modalidades de ensino a serem ofertadas pela rede municipal de ensino do Serro. De acordo o referido documento: “Distribuição os estudantes por cor/raça: Branca:6% - Preta:8% - Parda:82% - Amarela:1% - Indígena: 0% - Não declarada:3%.” (PPP da escola,2021)

Como grande parte dos estudantes matriculados na Escola Estadual Ministro Edmundo Lins se autodeclararam pardos, juntamente com os demais, que se autodeclararam negros, somam a maioria dos estudantes da escola, é importante ressaltar que o pardo se encontra no limbo entre negros e brancos, movendo-se para a branquitude. Mesmo que essa tensão não seja proposital, eles acabam rejeitando suas características negras e sua cultura. Segundo Fernandes e Souza (2016, p. 116), tal processo pode ser chamado de processo de autodestruição, o qual é iniciado pelo apagamento das marcas físicas, caracterizado pelo branqueamento físico, e pelo processo de autodestruição psíquica, a partir da negação da sua condição física de negro.

Em constante diálogo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, 1996), são consideradas modalidades de ensino da educação básica: Educação de Jovens e Adultos; Educação Especial; Educação Profissional e Tecnológica; Educação do Campo; Educação Escolar Indígena e Educação Escolar Quilombola. Uma vez que a Escola Estadual Ministro Edmundo Lins receba estudantes pertencentes à diversas comunidades rurais que compõem uma comunidade quilombola, seria necessário que, neste eixo do PPP, fosse referenciada a educação escolar quilombola, atentando-se para as especificidades de uma escola que recebe estudantes pertencentes a uma comunidade quilombola. A partir dessa constatação, as comunidades que compõem a comunidade quilombola de Queimadas, seus costumes e suas tradições ainda são invisíveis no currículo da Escola Estadual Ministro Edmundo Lins. Silenciar as culturas e as tradições dos povos quilombolas é uma prática que, há séculos, perpassa a sociedade brasileira. Acerca desse silenciamento, Nunes (2006) afirma:

Tal silêncio foi consentido pelo estado brasileiro, pois sequer, registrou-se durante anos como parte integrante da sociedade brasileira. Pensar educação, portanto, com as comunidades quilombolas não é mesma coisa de pensar educação para as comunidades quilombolas; é pensar

também que tipos de movimentos devem ser feitos na busca de um currículo escolar que trate de forma mais honesta a vida das comunidades quilombolas, suas manifestações, suas lutas, sua participação nos processos, inclusive a distância das mesmas da ação do estado. (NUNES, 2006, p. 39).

Outro ponto importante a ser analisado é o perfil dos alunos. O PPP enfatiza a situação socioeconômica, disciplinar e o poder aquisitivo dos mesmos, porém não faz referência às identidades quilombolas, aos costumes, às tradições e às culturas desses sujeitos. Nesse tópico, tampouco atenta à questão de que pardos e pretos somam a maioria dos estudantes, conforme a autodefinição declarada por eles, nem suas identidades culturais e a relação desses povos com a terra. Diferentemente, as DCNEEQ orientam que a construção dos projetos político pedagógicos deve ser feita a partir da valorização dos conhecimentos tradicionais, da oralidade, da ancestralidade e da história das comunidades quilombolas. O próximo eixo analisado é a concepção de currículo apresentada pelo PPP vigente na Escola Estadual Ministro Edmundo Lins.

O Projeto Político Pedagógico (PPP) é um instrumento teórico-metodológico para a intervenção e mudança da realidade educacional em que a escola se encontra. O PPP sistematiza, organiza e integra - de forma contínua e, portanto, nunca definitiva. - O processo de planejamento democrático e participativo da escola, definindo a ação educativa que se quer realizar. O PPP é o nosso plano global da escola. Ele apresenta um conjunto de diretrizes organizacionais, operacionais e pedagógicas da escola, que expressam e orientam suas práticas, documentos e demais planos - como o Regimento Escolar, Planos de Ensino-Aprendizagem e Projetos Escolares, conforme prevê a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB. (PPP da escola,2021).

A noção de currículo acima chama a atenção para um conceito crítico da teoria do currículo. O excerto não aponta para o fato de que um currículo deva contribuir para a construção de identidades socioculturais, conforme também prevê a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB. Na verdade, ele chama a atenção pela ausência de uma proposta que contemple diretamente os estudantes pertencentes à Comunidade Quilombola de Queimadas, indo de encontro aos pensamentos de Sacristán (2000), que defende a necessidade dos currículos das escolas quilombolas ou das escolas que atendem estudantes pertencentes a alguma comunidade quilombola contemplarem o contexto sociocultural dessas comunidades, com o objetivo de garantir uma educação que traga envolvimento dos sujeitos com a sua história. De acordo com o autor, “o currículo se expressa em usos práticos que, além disso, tem

outros determinantes e uma história.” (SACRISTÁN, 2000, p. 22). Por fim, respaldados na ideia de que o currículo contribui para a construção de identidades socioculturais, um diálogo importante entre Moreira e Candau (2007) assegura que os currículos são “as experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, em meio a relações sociais, e que contribuem para a construção das identidades de nossos/as estudantes” (MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 18).

#### 4.3 O PAPEL DA ESCOLA ESTADUAL MINISTRO EDMUNDO LINS NA PRESERVAÇÃO DA CULTURA AFRODESCENDENTE DOS ESTUDANTES REMANESCENTES DO QUILOMBO DE QUEIMADAS

Seguindo a linha de pensamento inerente à consolidação de diálogos entre o que a LDB e a BNC propõem e a elaboração do PPP de uma escola, torna-se necessário entender que o PPP deve se alicerçar na identidade da escola, de forma a contemplar os seus projetos, suas expectativas, seu passado e o seu futuro, para perpetuar a história da comunidade, da escola e do povo a quem pretende atender. Dessa forma, o Projeto Político Pedagógico é também uma política de currículo que faz da escola um espaço, nem sempre, democrático de reflexão e de discussão dos problemas, apontando alternativas que possam atender às necessidades, criando novas possibilidades que facilitem e permitam a compreensão da diversidade cultural nos ambientes escolares.

O PPP deve ser o direcionamento da escola que tem, entre outros objetivos, oportunizar a transformação social. Esse é um eixo importante cuja aplicação pode ser percebida no PPP da Escola Estadual Ministro Edmundo Lins como base para elaboração de propostas de ensino e aprendizagem:

O currículo escolar é histórico, e vai além de conteúdos e disciplinas, sendo que o currículo deve ser elaborado de forma a oportunizar condições de conhecimentos para os estudantes, na busca de abranger e atender as diversas realidades sociais existentes, de maneira ampla, real, significativa, reflexiva, dinâmica, democrática, inclusiva, ética e moral. (PPP da escola, 2021)

Diante disso, acerca do que afirma Veiga (2005), “temos que nos alicerçar nos pressupostos de uma teoria pedagógica crítica viável, que parta da prática social e esteja compromissada em solucionar os problemas da educação, do ensino de nossa escola.” (VEIGA, 2005, p. 14). Conforme enfatizam as DCNEEQ, o Projeto Político Pedagógico da Educação

Escolar Quilombola ou de toda e qualquer unidade escolar que atenda estudantes pertencentes a comunidades que dão origem a uma comunidade quilombola, deverá ter uma proposta “libertadora”, que alicerce um currículo libertador, rompendo com práticas ainda inflexíveis, com tempos e espaços escolares rígidos na relação entre o ensinar e o aprender. Esse currículo deverá propor o debate de temáticas que possibilitem reflexões acerca dos quilombolas e a sua relação com a terra, a importância do território, a cultura, o trabalho, a memória, as tradições e as línguas reminiscentes.

A real importância do PPP é atuar como instrumento administrativo e pedagógico da Escola Estadual Ministro Edmundo Lins, porém ele não contempla as especificidades da Educação Escolar Quilombola ou de uma escola que atenda estudantes pertencentes a alguma comunidade quilombola, pois essa modalidade de ensino tem como eixo estruturante a relação ampla dos conhecimentos produzidos a partir da diversidade cultural local. A partir disso, o PPP vigente na Escola Estadual Ministro Edmundo Lins está na contramão das DCNEEQ que estabelecem que

o projeto político-pedagógico da Educação Escolar Quilombola ou alguma unidade escolar que atenda estudantes pertencentes a alguma comunidade quilombola deverá estar intrinsecamente relacionado com a realidade histórica, regional, política, sociocultural e econômica das comunidades quilombolas. (BRASIL, 2012, p. 12).

Dialogando com Veiga (1995), um projeto político pedagógico é político no sentido de comprometer-se com a formação do cidadão para um tipo de sociedade. Contudo, em nenhum momento, as palavras quilombo e quilombola são mencionados nesse referencial. Com base nisso, um projeto político pedagógico que seja construído de forma democrática e vigente ainda não é realidade na maioria das escolas brasileiras. De acordo com Malheiro (2005), a conquista da autonomia pelas escolas, a partir do PPP, caminha a passos lentos. Nesse pensamento, Vasconcelos (2004) assegura que, quando não existe a participação de toda comunidade escolar no processo de elaboração do PPP, esse é construído pela direção da escola para cumprimento das exigências legais.

No entanto, ressalta-se que a Escola Estadual Ministro Edmundo Lins assegura que o seu PPP fora elaborado com a participação de toda comunidade escolar e, conforme consta no documento, “deve conter a realidade escolar e, neste sentido, as ações realizadas para garantia da inclusão e da qualidade da educação para todos os estudantes” (PPP da escola, 2021). Desse modo, fica claro que a escola tem ciência das normas que regem a LDB no que se refere à

criação e à implementação do PPP e de seu objetivo principal, que é servir de norte para toda e qualquer idealização e execução de práticas pedagógicas, uma vez que tenha sido aprovado pela Superintendência Regional de Ensino. Essa superintendência é uma instância governamental que, em regime de colaboração, assiste a proposição e a execução de políticas públicas de educação na região submetida aos seus cuidados.

Uma das funções desse órgão é assegurar o cumprimento das normas educacionais no território de sua jurisdição, o que não ocorreu com a aplicação das Diretrizes Curriculares da Educação Escolar Quilombola ou com as unidades escolares que atendem estudantes pertencentes a regiões que compõem uma comunidade Quilombola, como é o caso da Escola Estadual Ministro Edmundo Lins, no município do Serro. Isso reforça o entendimento de que o currículo é território de poder no qual resquícios da hegemonia cultural ainda prevalecem. Com isso, ainda são as instâncias governamentais superiores quem decidem o que pode e o que não pode ser legitimado nas propostas curriculares, até mesmo aqueles que são elaborados sob a autonomia da própria escola juntamente com a comunidade escolar.

Diante de tal constatação, é notório perceber um certo silenciamento por parte da escola. A Escola Estadual Ministro Edmundo Lins atende, na sua maioria, estudantes negros e pardos. Aproximadamente 46 % deles são pertencentes a áreas rurais, muitas das quais compõem uma comunidade remanescente quilombola, como é o caso da Comunidade Quilombola de Queimadas. Porém, não é mencionado tal fato em quaisquer que sejam os segmentos ligados à elaboração e à efetivação das práticas pedagógicas. Sobre esse aspecto, é necessário um olhar mais atento.

A esse respeito, Silva (2010, p. 35) afirma que “o currículo da escola está baseado na cultura dominante: ele se expressa na linguagem dominante, ele é transmitido através dos códigos culturais dominantes”. Isso é constatado com as ausências dos princípios da Educação Escolar Quilombola no PPP vigente na Escola Estadual Ministro Edmundo Lins, como a omissão aos preceitos das Diretrizes Curriculares da EEQ que também se estende a toda e qualquer escola que atenda estudantes pertencentes a algum território quilombola.

O PPP vigente na Escola Estadual Ministro Edmundo, portanto, não faz interfaces com as diversas identidades culturais dos estudantes pertencentes à comunidade quilombola de Queimadas e que fazem parte do corpo discente da escola. Isso pode ser comprovado quando se reflete acerca da elaboração de um PPP que deveria buscar a construção da identidade e da organização do trabalho em uma instituição histórica e socialmente situada, constituída por sujeitos culturais, que se propõem a desenvolver uma ação educativa, a partir de crenças, desejos, valores, vivências, tradições. Tal constatação ratifica o apontamento, feito por Silva

(2006), para o fato de que a história da população negra ainda é omitida em grande parte dos municípios e dos estados onde essas comunidades quilombolas estão localizadas.

#### 4.4 OS PLANOS E PLANEJAMENTOS CURRICULARES: UMA POSSIBILIDADE DE DIÁLOGO ENTRE AS DIRETRIZES CURRICULARES E AS POSSÍVEIS PROPOSTAS PEDAGÓGICAS DA ESCOLA

Nessa análise documental, uma outra etapa dos estudos, foi importante debruçar-se nos planos e nos planejamentos curriculares da Escola Estadual Ministro Edmundo Lins. O objetivo dessa etapa foi identificar se, e como, os currículos do ensino médio da Escola Estadual Ministro Edmundo Lins fazem interfaces com as tradições, as culturas, as memórias, os saberes da Comunidade Quilombola de Queimadas, município de Serro-MG, aonde vários estudantes da escola são pertencentes.

Nesse momento, é importante promover uma análise do currículo voltado ao Ensino Médio, devido a sua importância de não caracterizar o público dessa etapa – constituído predominantemente por adolescentes e jovens – como um grupo homogêneo, nem conceber a “juventude” como mero rito de passagem da infância à maturidade. Ao contrário, é fundamental reconhecer

a juventude como condição sócio-histórico-cultural de uma categoria de sujeitos que necessita ser considerada em suas múltiplas dimensões, com especificidades próprias que não estão restritas às dimensões biológica e etária, mas que se encontram articuladas com uma multiplicidade de atravessamentos sociais e culturais, produzindo múltiplas culturas juvenis ou muitas juventudes. (Parecer CNE/CEB nº 5/2011; ênfase adicionada).

Observar e analisar o currículo da Escola Estadual Ministro Edmundo Lins abriu o precedente de que é importante entender que adotar essa noção ampliada e plural de juventudes significa compreender as culturas juvenis em sua singularidade. Em outras palavras, significa não apenas observá-las em sua diversidade e dinamicidade, mas reconhecer os jovens como participantes ativos das sociedades, nas quais estão inseridos. Esse olhar torna-se importante e fundamental para a elaboração de um plano curricular que atenda aos estudantes que trazem em si a pluralidade.

O plano curricular do Ensino Médio da Escola Estadual Ministro Edmundo Lins tem como fundamentação legal a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei Federal nº



9394/96, de 23/12/1996; Res. CNE/CEB nº 02, de 22/12/2017; Res. SEE nº 2.197 de 26/11/2012; Res. CEE nº 470, de 27/06/2019, que apresentou orientações e recomendações para os currículos do Ensino Médio. Outro ponto importante é que o plano curricular para Ensino Médio, no Quadro 1, ressalta alguns princípios normativos estabelecidos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), em consonância com a Base Nacional Comum e suas determinações para funcionamento das escolas, entre eles: o cumprimento da carga horária de 833:20 horas, divididas em 200 dias letivos, a serem cumpridos em 40 semanas anuais, sendo cada módulo aula com a duração de 50 minutos.

Figura 6 - Plano Curricular – Ensino Médio 2022 vigente na Escola Estadual Ministro Edmundo Lins.

ESCOLA ESTADUAL MINISTRO EDMUNDO LINS  
LARGO DO PELOURINHO, 36 - SERRO - MG 39150-000 - FONE ( 38 ) 35411290 - EMAIL: [ginasioserro@hotmail.com](mailto:ginasioserro@hotmail.com)  
PLANO CURRICULAR ENSINO MÉDIO - 2022

|  |                               | 1º ANO                              |                                 |       | 2º ANO |       |     | 3º ANO |     |     |        |
|--|-------------------------------|-------------------------------------|---------------------------------|-------|--------|-------|-----|--------|-----|-----|--------|
|  |                               | A/S                                 | A/A                             | H/A   | A/S    | A/A   | H/A | A/S    | A/A | H/A |        |
| Base Nacional Comum                      | Linguagens                    | Língua Portuguesa                   | 3                               | 120   | 100:00 | 4     | 160 | 133:20 | 4   | 160 | 133:20 |
|  |                               | Língua Inglesa                      | 1                               | 40    | 33:20  | 2     | 80  | 66:40  | 2   | 80  | 66:40  |
|  |                               | Arte                                | 1                               | 40    | 33:20  | 1     | 40  | 33:20  | 1   | 40  | 33:20  |
|  |                               | Educação Física                     | 1                               | 40    | 33:20  | 2     | 80  | 66:40  | 2   | 80  | 66:40  |
|  | Matemática                    | Matemática                          | 3                               | 120   | 100:00 | 4     | 160 | 133:20 | 4   | 160 | 133:20 |
|  | Ciências da Natureza          | Física                              | 1                               | 40    | 33:20  | 2     | 80  | 66:40  | 2   | 80  | 66:40  |
|  |                               | Química                             | 1                               | 40    | 33:20  | 2     | 80  | 66:40  | 2   | 80  | 66:40  |
|  |                               | Biologia                            | 2                               | 80    | 66:40  | 2     | 80  | 66:40  | 2   | 80  | 66:40  |
|  | Ciências Humanas              | Geografia                           | 1                               | 40    | 33:20  | 2     | 80  | 66:40  | 2   | 80  | 66:40  |
|  |                               | História                            | 2                               | 80    | 66:40  | 2     | 80  | 66:40  | 2   | 80  | 66:40  |
|  |                               | Sociologia                          | 1                               | 40    | 33:20  |       |     |        | 1   | 40  | 33:20  |
|  |                               | Filosofia                           | 1                               | 40    | 33:20  | 2     | 80  | 66:40  | 1   | 40  | 33:20  |
|  | Itinerários Formativos        | Projeto de Vida                     | Projeto de Vida                 | 1     | 40     | 33:20 |     |        |     |     |        |
| Eletivas                                 |                               | Eletiva 1                           | 1                               | 40    | 33:20  |       |     |        |     |     |        |
|  |                               | Eletiva 2                           | 1                               | 40    | 33:20  |       |     |        |     |     |        |
|  |                               | Preparação para o mundo do trabalho | Introdução ao mundo do trabalho | 2     | 80     | 66:40 |     |        |     |     |        |
| Tecnologia e Inovação                    |                               |                                     | 1                               | 40    | 33:20  |       |     |        |     |     |        |
| Aprofundamento nas áreas do conhecimento |                               | Práticas Comunicativas e Criativas  | 1                               | 40    | 33:20  |       |     |        |     |     |        |
|  |                               | Humanidades e Ciências Sociais      | 2                               | 80    | 66:40  |       |     |        |     |     |        |
|  | Núcleo de inovação Matemática | 1                                   | 40                              | 33:20 |        |       |     |        |     |     |        |
| Ciências da Natureza e suas Tecnologias  |                               | 2                                   | 80                              | 66:40 |        |       |     |        |     |     |        |
| Carga Horária Total                      |                               |                                     |                                 |       |        |       |     |        |     |     |        |

Fonte: (Currículo da Escola, 2022)

Esse plano curricular, conforme se pode observar acima, foi elaborado a partir das orientações do Referencial Curricular Nacional para o Ensino Médio, o qual foi construído em determinações que têm como fundamentação legal a Lei de Diretrizes e Bases da Educação

Nacional, Lei Federal nº 9394/96, de 23/12/1996; Res. CNE/CEB nº 02, de 22/12/2017; Res. SEE nº 2.197 de 26/11/2012; Res. CEE nº 470, de 27/06/2019. As orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) estabelecem os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Tais determinações se encerram sob orientações da Base Nacional Comum (BNC) e se organizam de acordo com as áreas do conhecimento pré-determinadas: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas.

Em se tratando de Brasil, um país caracterizado pela autonomia dos entes federados, com acentuada diversidade cultural e profundas desigualdades sociais, os sistemas e as redes de ensino devem construir currículos, e as escolas precisam elaborar propostas pedagógicas que considerem as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes, assim como suas identidades linguísticas, étnicas e culturais. Com respaldo nesses ideais, devem ser elaborados os currículos escolares que contemplem a ideia de que a identidade é diversa. Segundo o referencial, a identidade é uma marca de diferença entre as pessoas, a começar pelo nome, seguido de todas as características físicas, de modos de agir, de pensar e da história pessoal. (BRASIL, 1998).

Conforme o referencial, construir a identidade implica conhecer os próprios gostos e preferências e dominar habilidades e limites, levando em conta a cultura, a sociedade, o ambiente e as pessoas com quem se convive. Esse autoconhecimento começa no início da vida e segue até o seu fim, mas é fundamental que alguns conhecimentos, adquiridos ainda na educação infantil, sejam reforçados e atenuados no Ensino Médio.

Em vista do exposto, nota-se que Plano Curricular do Ensino Médio da Escola Estadual Ministro Edmundo Lins não propõe habilidades que considerem as identidades linguísticas, étnicas e culturais dos estudantes em suas diversidades, sobretudo os pertencentes às comunidades que compõem a comunidade quilombola de Queimadas. Porém, orienta que cada professor, dentro da área de conhecimento que lhe compete, torna-se responsável por elaborar o seu plano de curso específico de acordo com as orientações da Base Nacional Comum.

Os currículos da Escola Estadual Ministro Edmundo Lins são elaborados sob orientações devem contemplar o estudo da história e da cultura afro-brasileira e dos povos indígenas os quais deverão ser integrados aos conteúdos das áreas de conhecimento, definidos na Lei Federal nº 10693/2003. Diante disso, o plano curricular da escola preconiza o estudo da cultura afro-brasileira, de maneira que se pode constatar que há alguns avanços em relação ao cumprimento da Lei Federal nº 10.639/2003 anteriormente citada nesta dissertação. Contudo, no plano curricular da escola, esse ensino é estabelecido de forma abstrata, ou seja, não faz referência a como, onde e quando a História e Cultura Afro-Brasileira deverão ser estudadas.

Como observa Gomes (2012), o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira deve perpassar todo o currículo escolar, não podendo ser tratada de forma pontual e transversal. A escola precisa encarar o compromisso social e pedagógico para a superação do racismo, que segrega e estigmatiza o grupo étnico-racial negro. Deste modo, a aprovação da Lei 10.639/2003 representa muito mais que uma proposição curricular, mas instrumento legal para dar voz ao silenciamento de grupos considerados subalternos, tratados de forma marginal nos currículos oficiais.

No entanto, vale ressaltar que algumas pesquisas, entre as quais se destacam as de Silva (2007) e Gomes (2009), revelam que, embora a Lei Federal nº 10.639/03 e suas diretrizes curriculares tenham significado um grande avanço nas discussões étnico-raciais nas escolas, muito pouco tem sido feito nos ambientes escolares brasileiras para a aplicação efetiva dessa lei. Essas pesquisas revelam grandes entraves, como: a falta de material didático, a ausência de literatura de temática racial, a formação do professor. Esses são alguns dos empecilhos para que essa lei seja consolidada como ação afirmativa voltada para a valorização da identidade, da memória e da cultura negra.

Na leitura e análise do plano curricular das séries finais do ensino fundamental e do ensino médio da Escola Estadual Ministro Edmundo Lins, não foi identificado nenhum elemento que referencie as identidades culturais da Comunidade Quilombola de Queimadas. Isto posto, a próxima etapa consistiu em leitura e análise do planejamento individual, por área de conhecimento conforme propõe a LDB. A partir de então, foram observadas as possíveis conexões entre as identidades culturais e o currículo vigente na escola pesquisada, visto que o currículo é a expressão real do que se entende por educação e do que se pretende com a ação educativa.

Outro ponto importante analisado é que o planejamento curricular da Escola Estadual Ministro Edmundo Lins foi organizado por áreas de conhecimentos, tanto para os anos finais do ensino fundamental quanto para o ensino médio: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas. No planejamento curricular anual de Língua Portuguesa, o estudo dessa disciplina tem como base cinco eixos – compreensão da cultura escrita; apropriação do sistema escrita; leitura; produção escrita e oralidade – a partir dos quais se percebeu que, em todas as séries do ensino fundamental, a escola se propõe a trabalhar com os diferentes gêneros e tipologias textuais.

O ensino de Língua Portuguesa foca no domínio da leitura e da escrita. Em seu currículo, em nenhum momento se propõe o estudo, ou ainda, reflexão sobre o reminiscente vocabulário e algumas expressões orais herdadas por antepassados, que ainda se encontram presentes na

cultura oral da comunidade quilombola de Queimadas. Conforme estabelece a Resolução nº 08 de 20 de novembro de 2012, que aprova as Diretrizes Curriculares para Educação Escolar Quilombola, o ensino ministrado em escolas quilombolas ou alguma outra escola que atenda estudantes remanescentes de quilombos deve ser fundamentado na preservação e na valorização das línguas remanescentes.

Vale ressaltar que, nos últimos anos, os referenciais curriculares CBC e BNCC prezam pelo estudo e pela valorização das variantes linguísticas observadas nas falas de uma comunidade. Para Bagno (2007), essa valorização é necessária, pois a língua reflete a cultura de um povo, e, por isso, um povo se individualiza, identifica-se em função de uma língua. De acordo com esse autor,

Toda variedade regional ou falar é, antes de tudo, um instrumento identitário, isto é, um recurso que confere identidade a um grupo social. Ser nordestino, ser mineiro, ser carioca etc. é um motivo de orgulho para quem o é, e a forma de alimentar esse orgulho é usar o linguajar de sua região e praticar seus hábitos culturais. (BAGNO, 2007, p. 33).

O estudo das variedades linguísticas presentes em uma escola quilombola ou que atenda estudantes remanescentes seria uma ação em favor da construção de uma memória social. Para Bagno (2002, p. 70), os valores sociais atribuídos a cada variedade linguística implicam a “prática da discriminação, da exclusão social”, sendo “uma das tarefas incontornáveis da educação linguística” combater esse preconceito.

Nesse pensamento, Sacristán (1995) afirma que o currículo como seleção de cultura serve a uma sociedade – ou a uma visão do que essa deverá ser – e é determinado por um processo social no qual agem condicionamentos econômicos, políticos, pressões de grupos de especialistas e algumas ideias sob o valor de tal seleção para o desenvolvimento individual e da coletividade humana.

Contudo, é função da escola repensar suas práticas educativas e atividades curriculares de modo a contemplar a realidade multicultural dos alunos. Sacristán (1995, p. 86) alerta que “o currículo tem que ser entendido como cultura real que surge de uma série de processos, mais que como um objeto delimitado e estático que se pode planejar e depois implantar”.

Conforme informações contidas no plano curricular acima, esse documento está fundamentado nas seguintes leis e normas: Lei Federal nº 9394/96, de 23/12/1996; Res. CNE/CEB nº 02, de 22/12/2017; Res. SEE nº 2.197 de 26/11/2012; Res. CEE nº 470, de 27/06/2019. Todavia, deveria ter também sido elaborado com respaldo na Lei Federal nº

9394/96, Resolução do CNE/CEB nº 04/2010, Resolução CNE/CEB nº 07/2010 e na Resolução nº 2197/2012, uma vez que a Resolução do CNE/CEB nº 04/2010, de 13 de julho de 2010, definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais de forma a garantir a articulação das etapas e das modalidades da Educação Básica. Essa resolução conceitua escola como o espaço em que se ressignifica e se recria a cultura herdada, reconstruindo as identidades culturais, de maneira que se aprende a valorizar as raízes próprias das diferentes regiões do País (BRASIL, 2010).

Nas orientações para organização curricular, a Resolução do CNE/CEB nº 04/2010 conceitua currículo como o conjunto de valores e práticas que proporcionam a produção, a socialização de significados, no espaço social, e contribui intensamente para a construção de identidades socioculturais dos educandos. Tal instrumento normativo instituiu a Educação Escolar Quilombola como modalidade de ensino, ratificando a importância de as escolas quilombolas reconhecerem e valorizarem a diversidade cultural desses povos tradicionais em suas práticas de ensino. Essa resolução definiu que, na EEQ, deve ser proposta uma pedagogia própria em respeito à especificidade étnico-cultural de cada comunidade (BRASIL, 2010).

Dessa forma, torna-se importante observar que a Escola Estadual Edmundo Lins não é regulamentada como uma escola quilombola, mas uma escola que atende a diversos estudantes pertencentes a algumas áreas que compõem a comunidade quilombola de Queimadas. Ademais, é importante que seu currículo escolar seja elaborado nos moldes de uma resolução que atenda a esses estudantes em suas especificidades. Em um determinado espaço escolar, deveria ser possível perceber que há muitas juventudes, o que implica a importância de se organizar um espaço educacional que acolha as diversidades, promovendo, de modo intencional e permanente, o respeito à pessoa humana e aos seus direitos, e que garanta aos estudantes a possibilidade de serem protagonistas de seu próprio processo de escolarização, reconhecendo-os como interlocutores legítimos do currículo, do ensino e da aprendizagem.

Significa, nesse sentido, assegurar-lhes uma formação que, em sintonia com seus percursos e histórias, lhes permita definir seu projeto de vida, tanto no que diz respeito ao estudo e ao trabalho como no que concerne às escolhas de estilos de vida saudáveis, sustentáveis e éticos. Por essa razão, segundo Silva (2005, p.15), “O currículo é sempre resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes, seleciona-se aquela parte que vai constituir precisamente o currículo”. Ele ainda complementa que “a seleção que constitui o currículo é o resultado de um processo que reflete os interesses particulares das classes e grupos dominantes” (SILVA, 2005, p. 15).

Seguindo essa análise do currículo da Escola Estadual Ministro Edmundo Lins, agora sob a ótica de ensino da História dos anos finais do ensino fundamental e médio, de acordo com

a BNCC /CBC (2008), os currículos, em geral, e o de História, em particular, têm por foco a construção de uma nova concepção de cidadania. Esse documento propõe rupturas com uma história centrada na formação de um determinado tipo de representação de nacionalidade, assim como uma história centrada na cultura branca europeia.

A diversidade cultural e a sua importância para o avanço da cidadania no Brasil se constituem como ideia central para a formação das identidades das novas gerações e das finalidades do ensino da História. Essa perspectiva sintoniza-se com o que tem animado as atuais produções historiográficas e as muitas das inovações no ensino de História, no Brasil e no mundo ocidental. Uma das questões que mais tem desafiado os professores de História é a dinâmica de criar as condições, para que os alunos elaborem novos sentidos e significados para estudo da disciplina, uma vez que, tradicionalmente, ela é vista como o estudo do passado e/ ou como memorização de fatos e datas dos principais acontecimentos, em geral de ordem política, militar ou diplomática dos países.

Em vista disso, após reformulação do CBC, foram sendo propostas novas alternativas, nas quais se propunham um ensino de História que pudesse ser comprometido com o avanço da democracia e da cidadania, processos esses sociais e políticos para os quais se espera a contribuição das novas gerações. Assim, a educação para a cidadania prioriza a aquisição de instrumentos intelectuais e a formação de atitudes para uma efetiva participação na esfera pública, de maneira motivada, consciente e esclarecida. Prioriza também o estímulo à descoberta, o respeito e o reconhecimento do outro, de outras culturas, e valoriza a diversidade étnico-cultural e a convivência saudável com a diferença.

Em síntese, a educação para a cidadania orienta-se para a formação de cidadãos

livres, responsáveis, autônomos e solidários promovendo o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva (...). (PROENÇA, 1999, 27).

Desse modo, o currículo da Escola Estadual Ministro Edmundo traz esse diálogo com as perspectivas propostas pela BNCC e CBC, conforme estabelecido na Lei Federal nº9394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, porém, mesmo se tratando de um documento autônomo e de livre adaptação perante a realidade ou as diversas realidades da escola, percebe-se que, quando se trata da elaboração de planos e projetos voltados aos estudantes, especificamente no que se refere a essa área do conhecimento, observa-se que ocorre uma

falha significativa, uma vez que a parte diversificada do currículo é uma possibilidade que as escolas têm para pensar nos seus currículos sem que haja decisões curriculares definidas por organismos do Estado em âmbito macro. De acordo com Pereira e Souza (2016), a parte diversificada do currículo é espaço para se pensar a cultura local, a cultura dos sujeitos da escola. No entanto, nos planos e nos planejamentos escolares da Escola Estadual Ministro Edmundo Lins, a parte diversificada do currículo acaba sendo proposta de forma abstrata, com informações limitadas, o que dificulta sua concretização.

Logo, parte diversificada quase não tem espaço nas práticas curriculares dessa escola. Em conformidade com Pereira e Souza (2016), essa parte, no currículo de muitas escolas, não passa de um discurso redundante e vazio em torno da construção de um currículo nacional e comum. Os planos curriculares da Escola Estadual Ministro Edmundo Lins são norteados por essa base comum e por dezenas de descritores de habilidades por ano, especialmente em Língua Portuguesa e em Matemática. Nesse aspecto, problematiza-se a seguinte questão: haverá tempo e espaço para a incorporação das temáticas locais? Um currículo escolar precisa estar voltado à realidade da escola ou às diversas realidades presentes nela.

De acordo com Silva (2011, p. 16), a pergunta fundamental, quando se trata de currículo, não é “o que”, mas certamente, “por que”: [...] por que esse conhecimento e não outro? Quais interesses fazem com que esse conhecimento, e não outro, esteja no currículo? São perguntas inerentes ao exercício da docência, as quais são negligenciadas ao professor no processo de construção da base. Contudo, na prática, é o professor quem desenvolve o currículo em sala de aula, o que pode legitimar autonomia e decisões, visto que o mesmo é um sujeito histórico, produzido por sua própria história, permeado pelas circunstâncias que o cercam, o que significa que as decisões tomadas frente ao que ensinar sempre se renovam e se modificam de um ano a outro, de uma escola a outra.

Logo, quais seriam as possíveis alternativas de resistência para a construção e para a implementação dos currículos a partir da BNCC? Nesse contexto, considera-se pertinente a prática da autonomia e da adequação do currículo em sua construção e prática em uma escola. Quando se trata de uma escola que apresenta grande diversidade cultural, como é o caso da Escola Estadual Ministro Edmundo Lins, esse olhar atento para a elaboração e implementação do currículo se faz importante e necessário.

A BNCC chega às escolas com o objetivo de garantir o mínimo para que todos os estudantes brasileiros tenham direito de aprender: uma prescrição a ser seguida por todas as redes. No entanto, esse mínimo está alicerçado a um regime de verdade, enunciado por Foucault (1981), na perspectiva de uma educação globalizante e homogeneizadora, que se encontra na

contramão de um cenário pós-estruturalista, voltado para a diferença, para a singularidade e para particularidade, ou seja, um terreno propício para a prática da criação de um currículo adequado à realidade ou às diversas realidades que se apresentam em uma escola.

Um professor, então, consciente de sua posição como sujeito histórico e engajado em prol de uma educação de qualidade, opõe-se às ordens que se contradizem com sua formação e função. De acordo com Foucault (1981, p.241), “para resistir, é preciso que a resistência seja como o poder. Tão inventiva, tão móvel, tão produtiva quanto ele. Que, como ele, venha de ‘baixo’ e se distribua estrategicamente”. Assim, a elaboração de um currículo voltado à realidade de uma escola soa como uma espécie de insubordinação. É justamente isso que se propõe, a partir do momento em que ocorre a adaptação dos currículos locais, exercidos pelo docente, que é o conhecedor de sua realidade e especificidade. Ação essa que não visa burlar o que prescreve a base, mas objetiva agir de forma a obter ações respaldadas pelo bom senso quando apontam que a legitimação se dá pela centralização das práticas pedagógicas em bases éticas. Em outras palavras, o professor deve ousar, embasando-se em uma autonomia responsável.

Outro eixo importante é que o Plano Curricular do ensino fundamental traz o Ensino Religioso como componente curricular a ser ministrado nos anos finais. Nas análises dos planejamentos curriculares, são encontradas algumas orientações a esse componente, bem como alguns conteúdos a serem trabalhados a partir do mesmo. Tais orientações são ancoradas na ideia de que o ser humano se constrói a partir de um conjunto de relações tecidas em determinado contexto histórico-social, em um movimento ininterrupto de apropriação e de produção cultural, cujas dimensões possibilitam que os homens se relacionem entre si, com a natureza e com a(s) divindade(s), percebendo-se como iguais e diferentes.

A percepção das diferenças possibilita a distinção entre o “eu” e o “outro”, o “nós” e o “eles”, cujas relações dialógicas são mediadas por referenciais simbólicos (representações, saberes, crenças, convicções, valores), necessários à construção das identidades. Outra questão importante é o fato de que, para a BNCC, o mito, o rito, o símbolo e as divindades alicerçam as crenças, entendidas como um conjunto de ideias, conceitos e representações estruturantes de determinada tradição religiosa. As crenças fornecem respostas teológicas aos enigmas da vida e da morte, que se manifestam nas práticas rituais e sociais sob a forma de orientações, leis e costumes. Esse conjunto de elementos origina narrativas religiosas que, de modo mais ou menos organizado, são preservadas e passadas de geração em geração pela oralidade. Desse modo, ao longo do tempo, cosmovisões, crenças, ideia(s) de divindade(s), histórias, narrativas e mitos sagrados constituíram tradições específicas, inicialmente orais.



É válido ressaltar que a Escola Estadual Ministro Edmundo Lins está inserida em um contexto social e histórico que oferece grande diversidade cultural, uma vez que grande parte dos estudantes são pertencentes às comunidades que circundam uma comunidade reconhecidamente quilombola e que trazem consigo marcas de uma cultura diversificada e alicerçada em costumes e tradições da cultura afrodescendente. Gomes (2012), em seu parecer pela aprovação das DCNEEQ, ressaltou que o currículo da Educação Escolar Quilombola deve considerar também as questões da liberdade religiosa, atuando de forma a superar preconceitos em relação às práticas religiosas e culturais das comunidades quilombolas, quer sejam religiões de matriz africana, quer não.

Sobre o ensino desse componente, a LDB, emendada pela Lei nº 9.475, de 22 de julho de 1997, legisla que

o ensino religioso, de matrícula facultativa, tanto que não faz parte do Currículo do Ensino Médio embora seja parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo. (BRASIL, 1997).

Gomes (2012) enfatiza que a EEQ não deve fugir do debate da diversidade religiosa e a forma tensa como as escolas lidam com o tema. Não constitui propósito do currículo privilegiar esse ou aquele credo. Também não se deve incorrer no equívoco de julgar que todos os quilombolas, no plano da religiosidade, participem das mesmas práticas religiosas, cristãs ou vinculadas às religiões de matriz africana. Ainda, de acordo com a pesquisadora, o currículo da Educação Escolar Quilombola deve considerar o direito à diversidade religiosa como um dos pontos centrais da sua prática.

Conforme estabelece as DCEEQ, na elaboração do currículo de uma escola quilombola ou uma escola que atenda a estudantes pertencentes a alguma comunidade remanescente de quilombo, é imprescindível considerar as necessidades sociais, econômicas, políticas e culturais do público da referida escola, mais especificamente do público que encerra os estudantes remanescentes quilombolas. Nesse sentido, o currículo precisa ser flexível, de forma a possibilitar adaptações de determinados contextos sociais, políticos e culturais. Para isso, é fundamental que o currículo atenda aos anseios e às especificidades do público estudantil, atuando como uma ponte entre o conhecimento escolar e o tradicional desses estudantes, pertencentes às comunidades diversas dentre as quais uma comunidade quilombola. Esse conhecimento tradicional deve possibilitar a recuperação da história da memória, para a

realização de sujeitos históricos da luta negra. Esse tipo de currículo deve destacar o lugar, a importância e os limites das contribuições dos saberes quilombolas, possibilitando o fortalecimento das identidades e o reconhecimento das diferenças.

Após leitura, análises e descrições dos planejamentos curriculares vigentes na Escola Estadual Ministro Edmundo Lins, Serro-MG, por se tratar de uma escola situada em um espaço urbano, mesmo atendendo a grande parte de estudantes pertencentes à zona rural, bem como àqueles pertencentes à comunidade remanescente quilombola, conclui-se que esses currículos não traduzem as concepções de mundo da comunidade quilombola da qual diversos estudantes fazem parte. Consta-se que as riquezas, os saberes tradicionais e as identidades culturais dessa comunidade não são legitimados pelos currículos. De acordo com Apple (2006), a escola, construída a partir de uma cultura dominante, é quem determina o conhecimento legítimo que todos e todas devem ter. Elas, portanto, asseguram a legitimidade cultural sobre o conhecimento de determinados grupos.

Os estudos de Santomé (2013) permitem inferir que as vozes dos grupos sociais minoritários são excluídas desses currículos escolares analisados. Para esse autor, é possível conceber que a escola, concebida a partir dos princípios democráticos, tem a missão de desenvolver nos alunos e professores a capacidade de reconstrução reflexiva e crítica da realidade. Isso se concretiza a partir de um projeto de currículo emancipador, que considere, em suas práticas de ensino, os saberes, as tradições e as identidades culturais dos sujeitos inseridos no ambiente escolar.

A partir de estudos de Martins (2008), revela-se a massiva concentração de escravizados negros na região de Diamantina e das inúmeras comunidades do Serro certificadas como territórios quilombolas. Em vista disso, faz-se necessária uma reflexão sobre a forma marginalizada com que as identidades culturais desses povos quilombolas são tratadas nos currículos das escolas inseridas nessas comunidades quilombolas. Acerca disso, Arruti (2006) acentua que as comunidades quilombolas ainda são tratadas como sobras, resíduos ou restos do passado.

## **5 PROTAGONISTAS DE UMA HISTÓRIA: IDENTIDADES CULTURAIS QUE SE CRUZAM**

Neste capítulo, buscou-se ouvir os sujeitos envolvidos nas práticas de ensino na Escola Estadual Ministro Edmundo Lins, entre eles, alguns estudantes da escola, os quais são pertencentes à comunidade quilombola de Queimadas. A partir dessa escuta, objetivou-se responder a uma das indagações dessa investigação: Qual é o envolvimento dos líderes, professores e dos alunos da comunidade de Queimadas no processo de tomada de decisão sobre os rumos do trabalho educativo, desenvolvido em uma escola urbana que recebe diversos estudantes pertencentes à comunidade quilombola de Queimadas, especialmente no que se refere à construção do currículo escolar?

Para essa etapa da pesquisa, foi elegida como metodologia a história oral, escolhida a partir dos aportes de Meihy (2005) e de Meihy e Ribeiro (2011), os quais evidenciam que esse método busca dar voz aos que são excluídos. Optou-se pela realização de pesquisa em história oral, por significar uma maneira mais pessoal e subjetiva de registro de experiências individuais e por proporcionar maior entrosamento entre entrevistados e o pesquisador. Realizar um trabalho a partir da história oral visa trazer para o campo da história contemporânea, o indivíduo e a sua versão de como os acontecimentos históricos se desenrolaram e influenciaram em sua vida atual, e ainda como eles constroem sua própria história.

Neste capítulo, foram ouvidos os sujeitos que integram a comunidade escolar da Escola Estadual Ministro Edmundo Lins: alunos, professores, supervisor escolar, ex-alunos, alguns membros da comunidade de Queimadas e, por fim, pais de alunos que figuram, de certa forma, a função de líderes, exercendo uma grande importância no âmbito popular, sendo considerados porta-vozes do povo. Para chegar até esses sujeitos, foram buscadas informações com estudantes e ex-estudantes, pertencentes à comunidade quilombola de Queimadas.

Colaboraram, com seus testemunhos, duas professoras regentes na Escola Estadual Ministro Edmundo Lins, sendo uma de Artes e outra de História, além de 3 alunos, 1 do segundo ano e 2 alunos do 3º ano do ensino médio, com idades entre 17 e 18 anos. Foram selecionados esses estudantes por fazerem parte do quadro de alunos da escola desde quando iniciaram seus estudos, no 6º ano do ensino fundamental. Isso revela que eles vêm percorrendo um período significativo nesse espaço, de maneira que são capazes de evidenciar suas percepções no que se refere aos questionamentos desta pesquisa.

O roteiro para as entrevistas foi elaborado a partir de Meihy (2005), Meihy e Ribeiro (2011) e Lopez (2008). Esse último define entrevista como um diálogo entre as duas partes, sendo que o assunto da conversa é a história de vida de uma delas. A organização das informações coletadas foi orientada por Carvalho e Ribeiro (2013) com os seguintes passos: a transcrição das entrevistas, a textualização e a transcrição.

A transcrição é caracterizada pela primeira mudança do código oral para o escrito. Nessa fase, são colocadas as palavras em estado bruto. O segundo passo consiste na textualização dos testemunhos colhidos. Nesta etapa, são eliminados as perguntas, as repetições, os sons, os erros gramaticais. De acordo com Meihy (2002), a textualização é um estágio mais graduado na elaboração do documento em história oral, obedecendo a uma lógica exigida pelo texto escrito.

A última etapa desse processo é a transcrição, cujos elementos extratextuais são incorporados. A partir da transcrição, é possível recriar a atmosfera, o contexto em que foi feita cada entrevista, os espaços, os olhares, os gestos e as emoções dos entrevistados que foram observados no período das entrevistas e durante a vivência junto à comunidade. De acordo com Meihy (1991, p. 30-31), a transcrição é o processo de transformação final do depoimento oral em escrita, “teatralizando o que foi dito, recriando-se a atmosfera da entrevista, procura-se trazer ao leitor o mundo de sensações provocadas pelo contato, e como é evidente, isso não ocorreria reproduzindo-se o que foi dito, palavra por palavra”. De acordo com Carvalho e Ribeiro (2013), a transcrição é mais que uma edição do texto de um testemunho, pois leva em conta coisas que foram ditas e não foram gravadas, por isso é o resultado da interação. Para esses autores

Cabe também compreender o registro da entrevista como algo que engloba toda a situação e não apenas o que foi gravado, ou as palavras proferidas. Silêncios, lágrimas, interjeições, são partes da mensagem de uma entrevista. Gestos não captados por gravadores de vozes, ou que extrapolam o enquadramento de um vídeo, devem ser notados. (CARVALHO; RIBEIRO, 2013, p. 31).

Após o processo de transcrição, os textos produzidos foram reagrupados por temas conceituais deste trabalho: identidades culturais, currículos escolares e Educação Escolar Quilombola. A partir dessas temáticas, foram redigidos os textos que compõem este capítulo. Para isso, fez-se o diálogo entre a fundamentação teórica adotada nesta pesquisa e os depoimentos, contextos, observações registradas em campo e os pressupostos da pesquisa.

Na redação deste capítulo, os sujeitos entrevistados foram referenciados com nomes fictícios de modo a preservar suas identidades. Seus nomes foram escolhidos aleatoriamente,

porém todos têm origem africana, por se entender que caberia, nesse momento, uma homenagem ao povo africano por vários motivos, entre os quais merece destaque o fato de que a cultura e a identidade brasileiras vêm se construindo atreladas à diversas nuances da cultura e das identidades africanas.

Tanto a professora, estudantes, ex-alunos e moradoras (mães de ex-alunos) foram referenciados da seguinte forma: a professora entrevistada recebeu o nome de Abayomi; as duas moradoras da Comunidade de Queimadas e mães de alunos da escola receberam, respectivamente, os nomes de Chiamaka e Adenike; os estudantes matriculados na escola receberam os nomes de Dandara e Azekel; e o ex-aluno da escola foi chamado de Kambami.

Assim sendo, a pesquisa foi respaldada por algumas respostas obtidas através de alguns registros de história oral, colhidas por um olhar sensível e acolhedor. Logo, fica elucidada a importância em se acolher falas e pensamentos daqueles que, por muitos anos, foram silenciados no percurso histórico deste país. Ao ouvir esses sujeitos selecionados para darem voz a esse trabalho, fica clara, para mim, como pesquisadora, a importância desse olhar e dessas falas, respaldados na relevância de um lugar de fala tão bem representado em uma comunidade reconhecidamente quilombola, sobretudo em uma sociedade que caminha a passos lentos rumo à validação de tantas reivindicações voltadas ao povo negro deste país.

Neste texto, busca-se responder se os estudantes pertencentes à Comunidade Quilombola de Queimadas, matriculados em Escola Estadual Ministro Edmundo, bem como se seus familiares, na qualidade de pertencentes à comunidade escolar, participam, participaram ou foram ouvidos na proposição do currículo escolar e na elaboração do PPP da escola. Além disso, busca-se saber quais são as percepções dos professores de História e Artes da Escola acerca do currículo escolar como instrumento de preservação da identidade cultural dessa comunidade quilombola e/ou da cultura afrodescendente.

O trabalho com a história oral se fundamenta no registro de narrativas. Dessa forma, a construção do texto passa a ser um desafio para os pesquisadores, pois a pesquisa se aproxima de questões literárias. Com isso, pode-se dizer que a pesquisa e a literatura caminham lado a lado, enfrentando dilemas parecidos (GEERTZ, 2002). O ato de narrar é um aspecto imanente dos seres humanos, aspecto esse que, de acordo Pellegrini (2003, p. 64), quem narra “escolhe o momento em que uma informação é dada e por meio de que canal isso é feito”.

Todos são constantes narradores de acontecimentos ou de eventos dos quais participam, aos quais assistem ou sobre os quais ouvem falar. Uma narrativa representa uma sequência de acontecimentos interligados, que são transmitidos em uma estória. Essas sempre reúnem aqueles que as narram e aqueles que as ouvem, leem ou assistem. De acordo com Barthes

(2002), a narrativa se constrói a partir de cinco elementos essenciais, sem os quais não pode existir: enredo, personagens, tempo da narrativa, narrador e cenário. Sem os acontecimentos, portanto, não é possível contar uma estória. Dessa forma, os acontecimentos, isto é, o enredo dessa pesquisa é construído a partir das discussões sobre o currículo e suas potencialidades e possibilidades na defesa das identidades em uma comunidade quilombola.

Quem vive os acontecimentos são os sujeitos, que, nesta pesquisa, são representados por: Chiamanka, mulher negra de 50 anos, mãe de alunos e ex-alunos da Escola Estadual Ministro Edmundo Lins, nascida e criada em Queimadas, que faz questão de começar sua fala relatando sobre seus costumes dentro da comunidade e tem orgulho em dizer que faz parte de uma comunidade quilombola. Com muita calma, Chiamanka segue relatando que os principais costumes daquela gente simpática, sorridente e acolhedora se validam em plantar, criar galinhas e dedicar-se à agricultura familiar, plantar na horta milho e feijão.

Chiamanka cita a valorização das tradições religiosas dentro da comunidade, espaço em que, segundo ela, os moradores guardam a tradição das rezas, novenas e comemorações religiosas. Para essa mãe, “isso é a nossa cultura aqui em Queimadas”. Chiamanka foi nascida e criada na comunidade e, com seus pais e antepassados, aprendeu algumas práticas culturais daquele lugar, como fazer farinha, polvilho, rapadura: “Tinha engenho de moer cana, a gente podia fazer garapa e várias coisas que a gente faz ainda aqui na comunidade”. Chiamanka ainda recebeu um conhecimento muito importante na área da saúde onde trabalhou, por isso conhece toda comunidade e em volta dela. “Aí a gente tenta melhorar a comunidade trazendo médico o medicamento né, e assim vamos cuidando da Saúde do pessoal”, afirma.

Adenike, mulher negra, 53 anos, moradora da comunidade quilombola de Queimadas, mãe de aluno atualmente matriculado na escola, relata que também vive exclusivamente da agricultura familiar e dos saberes adquiridos de seus antepassados. Vive na comunidade de Queimadas desde que nasceu e, ainda na adolescência, conheceu seu grande amor com quem se casou e teve nove filhos. Todos eles, ou já estudaram, ou ainda estudam na Escola Estadual Ministro Edmundo Lins. Segundo Adenike, a escola acolheu e acolhe muito bem seus filhos, e tanto ela quanto toda a família estão muito satisfeitos com a escola e com os professores. Porém, seus filhos nunca participaram ou fizeram atividades sobre as questões relacionadas a temáticas afrodescendentes: “Meus meninos nunca soube essas coisas de quilombola na escola não, só depois que o povo da PUC começou a vir aqui fazer palestra pra nós que viemos saber”.

Para Adenike, depois que começaram a conhecer mais sobre a comunidade, sobre o reconhecimento como comunidade quilombola, e após orientações da faculdade de Direito – PUC Minas/ Serro e a UFVJM, a comunidade foi aprendendo sobre os direitos dispensados ao

povo quilombola a partir das políticas: “Nós agora sabemos certinho que nossos meninos tem as cotas na faculdade, que a escola precisa falar mais com os meninos sobre a cultura nossa aqui da roça, aqui dos pretos que moravam em quilombo antigamente. Agora nós até se sente mais gente. (risos)”.

Devo confessar que a fala de Adenike me emocionou, a começar pela simplicidade e pelo olhar corajoso de uma mulher negra que não tem medo de falar de suas lutas. Ela falou muito de suas lutas e de sua história de vida. Não teve oportunidade de estudar, por ter começado a trabalhar como doméstica em fazendas da região desde criança, quando acompanhava a mãe em tais tarefas que, segundo ela, eram demasiado cansativas, casou-se muito jovem e, logo após, vieram os filhos que, para ela, “Meus meninos é minha maior alegria, quero que eles estude bastante para ter uma vida melhor que a minha”.

Adenike afirma que gosta muito da Escola Estadual Ministro Edmundo Lins e que todos são tratados com muito respeito, mas que gostaria de ir contar um pouco sobre sua história de vida, já que acredita ser importante para incentivar os estudantes a nunca desistirem. Ela acha que “só o estudo mesmo para levar esses meninos para outros cantos onde eles tem vontade de ir” e também relata que a escola deveria falar mais com os estudantes sobre as questões relacionadas à cultura afro e sobre o que é ser quilombola.

Foram entrevistados dois alunos da escola. Uma do segundo ano do ensino médio e um aluno do terceiro ano do ensino médio, respectivamente nomeados como Dandara e Azekel. Ambos estão matriculados na escola desde quando iniciaram seus estudos no ensino fundamental II. Foram escolhidos esses alunos por fazerem parte corpo de discentes da escola há um longo tempo e por já terem vivenciado várias histórias durante suas trajetórias na escola. Trata-se de alunos tímidos e quietos, de olhares atentos e com poucas palavras. Ambos utilizam transporte escolar e fazem um caminho de aproximadamente uma hora de duração.

Dandara é a segunda mais nova de um total de 7 irmãos e afirma, com orgulho, que todos os irmãos estudaram na Escola Estadual Ministro Edmundo Lins. Atualmente, apenas ela e uma irmã caçula encontram-se matriculadas na escola, e afirma que passou a reconhecer-se, de fato, uma quilombola a partir do momento em que passou a ouvir falar mais sobre tais questões e quando o termo quilombola foi apresentado a ela em palestras e encontros da Associação Quilombola de Queimadas, que se reúne, todos os domingos, na própria comunidade. A aluna afirmou também que a expressão remanescente quilombola nunca foi apresentada a ela, através da escola juntamente com atividades e projetos propostos em sua grade curricular. Dandara pensa em continuar seus estudos, deseja fazer o curso de técnico em

segurança do trabalho e acredita que somente através dos estudos poderá conseguir um emprego que tanto sonha.

Além desses relatos relevantes da aluna Dandara, ela falou um pouco sobre os costumes e tradições da comunidade, sobre os hábitos da agricultura familiar e as tradições religiosas, como as novenas, missas e os costumes herdados dos antepassados, como a fabricação de farinha, polvilho e rapadura. A família de Dandara, bem como outras famílias, comercializa diversos produtos cultivados ou produzidos na comunidade, como: verduras, urucum, temperos, ovos, biscoito de polvilho, rapadura e garapa: “La na roça a gente gosta muito de cuidar dessas coisas. Plantar, arrancar a mandioca, ralar e fazer a farinha. Colocar para torrar e sentir aquele cheirinho bom.”

Ouvir os relatos da aluna Dandara me fez imaginar um universo de cultura e tradições que vem resistindo ao longo da história, porém muito dessa história de lutas por conquistas de direitos ainda precisa ser validado. Um exemplo importante disso é o fato de os currículos, que norteiam os trabalhos pedagógicos da Escola Estadual Ministro Edmundo Lins, não oferecerem propostas fundamentadas nas tradições da cultura afrodescendente e nas lutas que as comunidades remanescentes de quilombo enfrentaram e ainda enfrentam ao longo da história.

Outro momento importante nesse processo de escuta foi a fala do aluno Azekel que é um aluno inteligente e consciente de seu lugar de fala: um jovem estudante remanescente quilombola que sai de sua comunidade, todos os dias, em busca da educação formal em uma escola urbana. O jovem estudante é bastante consciente da importância da educação formal, porém acredita que existem outros elementos tão importantes quanto em sua comunidade, como os diversos costumes e as tradições culturais que foram herdados de seus antepassados e que até hoje vigoram na comunidade, entre os quais destacou as rezas e novenas, o cultivo da agricultura familiar, a fabricação de farinha, polvilho e rapadura: “Lá em casa nós gosta de trabalhar. Gosta de trocar dia de serviço como meus pai e meus avós fazia. Eles fazia farinha e rapadura também. Eles não iam na escola igual nós porque tinha que trabalhar.”

Azekel acredita que a escola é um lugar bom para compartilhar conhecimentos e informações, um espaço de partilhar vivências e experiências e de aprender muito sobre questões relacionadas à vida e aos conhecimentos formais. Ele afirma que sente falta de atividades que tratem sobre as questões relacionadas à cultura afrodescendente: “Nunca falou com nós na escola sobre essas coisas de quilombola. Esses costumes dos nossos avós de quando moravam nos quilombos ou dos outros mais velhos que já foram escravos. Nós escutamos falar sobre isso quando o povo da PUC foi lá e fez a reunião e mostrou umas imagens de pessoas pretas que foi morar nos quilombos igual foi com nós antigamente.”



Kambami é um ex-aluno da Escola Estadual Ministro Edmundo Lins, morador da comunidade quilombola de Queimadas no município de Serro – MG. Atualmente, é estudante de licenciatura em Educação do Campo na UFVJM e faz parte da Federação das Comunidades Quilombolas de Minas Gerais, como vice-diretor administrativo, participando como coordenador dos Estudantes Quilombolas de Minas Gerais. Faz parte também do Movimento Pela Soberania Popular na Mineração (MAM). Segundo Kambami, ele vive na comunidade de Queimadas desde que nasceu e segue os passos dos seus pais, que também seguiram os passos dos seus avós. “Eu tô morando aqui desde que nasci e eu sou apaixonado pelo meu lugar, sou apaixonado por tudo que a gente vive, tudo que a gente trabalha aqui na comunidade. Aqui a gente trabalha sempre né, como meus avós trabalhavam sempre com agricultura familiar, meus pais vieram trabalhando na agricultura familiar e hoje eu também trabalho com agricultura familiar. Aqui na comunidade se desenvolve vários trabalhos. Planta roça, Colhemos e trabalhamos até mesmo de Mutirões onde várias pessoas da comunidade se unem para poder fazer algum trabalho em troca de um dia de serviço”. Para Kambami, essa prática de troca de dia de serviço e os chamados mutirões são herdados dos antepassados.

Kambami faz questão de ressaltar que conhece bem a região de Queimadas, que, além de ser sua morada e seu lar, é um símbolo de persistência e de coragem, por acreditar que é possível viver e sobreviver no espaço rural e retirar da terra o sustento para suas famílias. Ressalta que a comunidade de Queimadas, por ser quilombola, tem algumas tradições que antes eles não entendiam muito, mas hoje percebem uma preocupação maior no que diz respeito a essas questões, e que a própria comunidade já está trabalhando na preservação de vários costumes herdados pelos avós e antepassados, como as folias de reis, as novenas, rezas, costumes da agricultura familiar, cultivo de plantas medicinais, fabricação de farinha e polvilho, fabricação de rapadura, por exemplo.

O jovem ex-aluno da escola ressaltava também que, hoje em dia, existe na comunidade um grupo de jovens e um grupo de capoeira que “É um momento de distração e também de formação dos jovens da comunidade e está também aberto para vários outros jovens de outras comunidades que quiserem participar porque a gente vem nesse movimento aí de reconstrução cultural da comunidade queimadas”. Segundo Kambami, existem várias pessoas da comunidade se formando nas faculdades federais, e hoje vários jovens da comunidade que estão na faculdade estão realizando algo que seus pais não tiveram oportunidade. Muitos nunca tiveram a oportunidade sequer de buscar outras fontes de trabalho, a não ser a agricultura familiar. O jovem afirma que o ideal de muitos que estão hoje frequentando a universidade é poder voltar e aplicar os conhecimentos adquiridos na própria comunidade e, assim, tentar fazer

algo pelo lugar que tanto gostam, além de, sobretudo, dar voz e lugar a tantos que ainda estão buscando essa oportunidade. Como ele próprio diz, “tá pregando isso na comunidade, abrindo a cabeça dos mais novos e incentivando-os a buscar os estudos e crescer e fazer a comunidade cada vez mais reconhecer sua cultura e identidade”.

Kambami relata que conhece e reflete muito bem sobre a comunidade à qual pertence e que, hoje em dia, possui uma população de mais ou menos 58 famílias, somando um total de 300 pessoas, porém lembra que várias pessoas, especialmente jovens acabam saindo da comunidade para capital com o objetivo de trabalhar, por falta de oportunidade na comunidade, mas sempre voltam: “Eles vão para lá trabalhar, mas tem suas casas aqui na comunidade.”

Em uma outra análise, o ex-aluno reflete que a comunidade de Queimadas sente falta da colaboração do poder público no que refere à validação de políticas públicas voltadas ao incentivo e à preservação da cultura afro e ao resgate da cultura oral, além de outros diversos costumes que acabam se perdendo ao longo da história. Entretanto, a comunidade não desanima e aos poucos vai resgatando os costumes e tradições que moldam a comunidade de Queimadas: “Aqui na comunidade a gente não tem o apoio da prefeitura para várias políticas públicas que poderiam tá vindo para a comunidade mas a gente não abaixa a cabeça para isso. Hoje a gente está em frente da Associação né. À frente da associação estão os vários jovens hoje estão lutando para poder dar continuidade a tudo aquilo que os nossos pais, nossos tios e as pessoas mais velhas da comunidade segurou até aqui e veio trazendo até aqui com muito sofrimento e estão tomando essa responsabilidade para si, para poder estar somando nessa grande caminhada com a comunidade de Queimadas que tem várias potencialidades.”

Uma longa pausa na conversa, e o ex-aluno perguntou se podia falar de um assunto delicado. Nesse momento, seu olhar e sua fala encheram de emoção, ao enfatizar que a comunidade de Queimadas está situada dentro de um espaço onde a natureza é muito presente e bem preservada: “Queimadas está situada entre dois biomas que é o bioma do cerrado e o bioma da Mata Atlântica que trata-se de um espetáculo natural de tamanha beleza e exuberância cercados por montanhas majestosas e imponentes”. Todas essas descrições vieram para abrir um assunto doloroso para os moradores de Queimadas: o interesse das grandes empresas extrativistas, como algumas mineradoras que já estão se instalando na cidade de Serro, com o objetivo de explorar as áreas na região de Queimadas, bem como cabeceiras de rios importantes para o abastecimento de água na comunidade e, até mesmo, outras regiões próximas.

Kambami é enfático em dizer que todos sofrem muito com todas as ameaças enfrentadas com a aproximação e a instalação dessas mineradoras que tanto oferecem riscos ao meio ambiente e sobretudo se tornam uma grande ameaça às nascentes dos rios próximos. Ele cita a

nascente do Rio do Peixe que é o alvo principal de todo o processo de exploração. “Estamos ameaçados por essas mineradoras que dizem que vai trazer o progresso mas é um progresso que vai impactar muito na vida das pessoas, na vida da população Serrana e principalmente na nossa vida que moramos aqui em Queimadas. Então a gente pede muito que seja colocado um pouco de consideração aí. Que pensem ne todas essas forma de vida das pessoas que vive aqui e que seja colocado como vidas importantes”.

Esse foi um momento da entrevista em que saí do meu lugar de pesquisadora, colocando-me no lugar do quilombola morador da comunidade de Queimadas. Foi uma escuta atenta de um desabafo, como se eu, juntamente com esta pesquisa, passasse a ser um veículo importante para dar voz a uma comunidade que se sente ameaçada frente aos processos minerários. Ouvir essa fala de um ex-aluno, que viu em mim um lugar de escuta e alento, me fez refletir no quanto somos impotentes, diante de uma sociedade que não dá a devida importância à cultura e às tradições de um povo que vem resistindo, ao longo do tempo, em busca da validação de seus direitos; nesse caso, o direito de continuarem existindo. Pude perceber um olhar tenso e aflito de vários moradores de queimadas quando se trata do tema mineração. Chega a ser antagônica essa percepção, uma vez que tanto a cidade do Serro, como comunidades rurais que a circundam se ergueram às custas de atividades mineradoras no início do século XVIII, contudo hoje se observar uma comunidade quilombola que se sente acuada e ameaçada frente a práticas semelhantes a essa.

O jovem ex-aluno justifica sua fala preocupada acerca das questões minerárias a serem realizadas próximo à comunidade à qual pertence, reforçando a ideia de que tanto a cultura de uma comunidade quilombola quanto seus saberes populares e tradicionais vêm sobrevivendo ao longo do tempo, mas atualmente sofrem ameaças. “É bom saber que a população vem se preservando. Por exemplo, as benzedeiros com seus trabalhos que é super importante para as comunidades e a comunidade acolhe isso de forma muito respeitosa sabe. Os vários costumes religiosos, a questão da positividade, que é quando você tem alguém que vai estar ali para fazer uma prece de proteção que aprendeu com seus antepassados, fazer uma oração, fazer uma benzeção. Isso é muito importante para comunidade. É isso que mostra que aquele saber, aquela experiência de vida vem das pessoas que não estão mais ali. Ser uma comunidade e estar nela é perceber, por vários conceitos, que ela é constituída por vários laços mesmo que esses laços não sejam científicos nem da educação que aprendemos na escola”.

É importante observar que a sua fala é carregada de significados. Ao mesmo tempo em que ele traz à tona suas angústias, como morador de uma comunidade quilombola que se vê ameaçada pela chegada do progresso, ele ressalta a importância dos saberes populares e a

cultura local serem preservados em sua comunidade de origem. Kambami ressalta que, durante o tempo em que estudou na Escola Estadual Ministro Edmundo Lins, pouco ou quase nada se ouviu falar sobre a cultura afro e o real significado da expressão remanescente quilombola. Segundo ele, só foi tomar conhecimento do real significado de auto intitulação como pessoa quilombola quando começou seus estudos na UFVJM. Em vista disso, acredita que os currículos escolares deveriam explorar mais eixos temáticos que contemplem essas habilidades pedagógicas: “Só fui entender essa questão de ser quilombola quando entrei na LEC – Curso da UFVJM. Na escola ouvi falar pouco sobre questões afro raciais”.

Ao final da entrevista, Kambami agradeceu pela oportunidade de ter falado sobre sua comunidade, por ter contado um pouco de sua história e por ter sido ouvido, mas principalmente ter feito seu apelo contra os avanços minerários em sua comunidade. Pediu para encerrar com uma frase e disse: “Dinheiro é prisão, capitalismo rouba nossa cultura. É preciso respeitar a nossa cultura, nossa forma de vida. Aqui na nossa comunidade amamos nosso lugar, nosso território e a gente quer trazer nosso conhecimento e juntar com as várias vivências que temos aqui e manter nossa comunidade com a cultura preservada. Obrigado mesmo por essa oportunidade de testemunhar, através desse depoimento o tanto que é importante o mundo da educação e da preservação de uma história”. A história da Comunidade de Queimadas se faz necessária para se compreender o trabalho da Escola Estadual Ministro Edmundo Lins, que atende a crianças e jovens da comunidade, seja ela instituição rural ou urbana. É relevante que esses sujeitos, portanto, narrem e se identifiquem com a história de sua diáspora, já que são os protagonistas dessas narrativas, imprescindíveis ao reconhecimento e à valorização da sua identidade.

Figura 7 - Fábrica de farinha na Comunidade de Queimadas.



Fonte: Tiago Geisler (2019)

Com o objetivo de buscar informações sobre suas práticas escolares e analisar os avanços ocorridos após as legislações e as intensas lutas antirracistas que se instalam hoje no contexto da sociedade brasileira, este estudo busca investigar se a Escola Estadual Ministro Edmundo Lins reconhece, valoriza e reafirma os direitos do povo negro quilombola em suas lutas e resistências. É de suma importância ressaltar que a escola se constitui no espaço por excelência de educação formal, e é no processo de escolarização que os diversos sujeitos ali inseridos constroem conhecimentos, por meio de representações e de valores que podem ser moldados conforme as intencionalidades da instituição. Assim, a escola passa a ser também um espaço de priorização de uma cultura e de negação de tantas outras ocultadas e subalternizada.

Subalterno é um nome que designa um atributo geral de subordinação [...] desde que seja expresso em termos de classe, casta, idade, identidade sexual, profissão ou de qualquer outra maneira. Sem dúvida podemos considerar que uma destas “outras maneiras” educadas” é a distinção entre pessoas “educadas” e “não (ou parcialmente) educadas” que conferem o “adoutrinamento”, os procedimentos e resultados do saber acadêmico e da alta cultura, tanto em contextos metropolitanos como em contextos coloniais e pós-coloniais. (RANAJIT GUHA apud BEVERLEY, 2014, p. 35).

Seguindo essa lógica de pensamento, é importante analisar se as práticas adotadas na escola estão atentas aos sofrimentos cotidianos imputados pelo racismo que estrutura a

sociedade brasileira (ALMEIDA, 2019), frente ao evidente cerceio aos direitos e ao apagamento de seus valores civilizatórios. Somente ao considerar esse histórico em suas práticas, a instituição será capaz de educar, buscando valorizar a grande contribuição do povo negro na sociedade brasileira, para sair do reducionismo e da imagem representacional de povo escravizado, tendo em vista o respaldo legal que a compete, como se pode dialogar com o Artigo 1º, §1º da Resolução n. 8/2012, definidora das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, cujos princípios orientam a organizar o ensino ministrado na escola fundamentando-se, informando-se e alimentando-se:

a) da memória coletiva; b) das línguas reminiscentes; c) dos marcos civilizatórios; d) das práticas culturais; e) das tecnologias e formas de produção do trabalho; f) dos acervos e repertórios orais; g) dos festejos, usos, tradições e demais elementos que conformam o patrimônio cultural das comunidades quilombolas de todo o país; h) da territorialidade. (BRASIL, 2013, p. 479).

Em vista disso, tornou-se imprescindível buscar informações sobre o trabalho da escola com vistas a conhecer suas práticas escolares e analisar os avanços ocorridos após as legislações e as intensas lutas antirracistas que se instalam hoje, no contexto da sociedade brasileira, lembrando que, neste estudo, busca-se investigar também a visão que os professores de algumas áreas específicas têm sobre a Lei 10.639/03 – acerca da obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira – e se a Escola Estadual Ministro Edmundo Lins reconhece, valoriza e reafirma os direitos dos jovens estudantes negros quilombolas da comunidade de Queimadas, em suas lutas e resistências. Diante desses questionamentos, todos os professores investigados foram unânimes ao responder que sabiam da existência da Lei, no entanto não tinham aprofundamento nela.

Abayomi é professora efetiva na Escola Estadual Ministro Edmundo Lins há 15 anos. Atua como professora de História para os anos finais do ensino fundamental e ensino médio. Sua trajetória é de alguém que lutou para conquistar o objetivo de se tornar professora. Em suas falas, a professora demonstrou grande afetividade pela prática docente e diz que acredita no poder de transformação da educação. Para iniciar, foi-lhe perguntado se ela aborda temas relacionados à cultura afro em suas aulas, ao que prontamente respondeu que sim, como: a questão tradicional, da escravidão, da diversidade cultural e até mesmo da própria África, mesmo antes da chegada do europeu e as questões da herança que o colonizador deixou dentro do continente.

A professora ressaltou ainda que enfatiza a presença de grandes riquezas culturais a serem exploradas na própria cidade e, como exemplo, citou a herança do homem preto para a cultura tanto nas expressões culturais quanto em festas religiosas, como a Festa do Rosário dos Homens Pretos. Também chamou a atenção para a presença de heranças culturais nos costumes alimentares, no jeito de falar e, principalmente, nas expressões culturais presentes nessas festas tradicionais e em outros costumes: “A gente trabalha dentro da História e também aproveita, dentro dessa questão da diversidade dos grupos que vieram, quais os grupos de pessoas pretas escravizadas que vieram para trabalhar no período da mineração por aqui”.

Abayomi ressaltou que quando a cidade se formou, houve a presença de bantos e sudaneses. A partir de então, pôde-se constatar que existe uma ligação direta entre esse fato e a questão da diversidade racial e cultural presentes na cidade, que é uma herança direta desses povos pretos que aqui chegaram na condição de escravizados. Grande prova disso são as comunidades quilombolas que estão ainda hoje resistindo bravamente ao tempo e à história.

Abayomi afirma que aborda em sala de aula essas questões e algo mais que remete à cultura dos afrodescendentes. Porém, enfatiza que, dentro da disciplina de História, deveria ser abordado com mais relevância e merecida importância esse eixo temático na aprimoração e na realização de trabalhos importantes e eficientes elaborados de acordo com as habilidades e propostas curriculares. Seguindo a conversa com a professora, foi-lhe perguntado se a Escola Estadual Ministro Edmundo Lins recebe diversos estudantes pertencentes à comunidade quilombola de Queimadas, e a professora prontamente respondeu que sim. “Não só da Comunidade de Queimadas, mas demais comunidades onde nós temos essa peculiaridade”. É importante ressaltar que essas outras comunidades às quais se refere são as várias micro regiões que juntas formam a comunidade de Queimadas.

Abayomi segue seu relato, afirmando que professores têm muito mais a trabalhar e explorar dos estudantes no que se refere à cultura afrodescendente e que, de maneira geral e nos anos iniciais, ela aborda a questão da identidade deles, ressaltando que todos somos sujeitos históricos. A professora trata dessas questões partindo das vivências e das histórias de vida, quando chegam no sexto ano, que é quando os alunos tentam se conhecer como sujeitos históricos, mas ela reforça que precisa aprofundar-se mais nesse referido eixo temático e extrapolar o material que chega para na escola, por ser limitado e muito preso aos currículos que já chegam prontos, engessados e presos a cronogramas e ao calendário.

Essa limitação e exigência propostos nos currículos fazem com que os professores se sintam limitados. “Deveríamos repensar nossas práticas porque realmente poderia ser muito mais explorado essas questões de identidade e cultura da comunidade quilombola de Queimadas

sobretudo sobre o modo que eles vivem. Essa prática serve como forma de empoderamento e reconhecimento sobre quem eles são, valorização pessoal e consciência da importância histórica que tem enquanto sujeitos históricos.”

Em um outro momento da entrevista, foi-lhe perguntado se ela acredita que os estudantes da comunidade quilombola de Queimadas têm suas culturas evidenciadas ou negadas dentro do contexto escolar, e foi relatado que isso poderia, sim, ser evidenciado em outras etapas pedagógicas, uma vez que já tinha declarado que trabalha o eixo temático Identidade nas séries iniciais do ensino fundamental II. Afirmou também que tais culturas não são negadas durante a vida escolar dos estudantes, porém poderiam ser muito mais exploradas e, acima de tudo, deveriam ser abordadas diversas questões importantes como a vivência, o cotidiano e a cultura dos estudantes pertencentes à comunidade quilombola de Queimadas. Tais estudantes deveriam ter um espaço destinado à partilha de saberes e tradições, através de projetos em parceria com a comunidade, bem como com moradores mais antigos da comunidade.

A conversa com a professora de História da Escola Estadual Ministro Edmundo permitiu analisar que tanto ela quanto outros professores de outras áreas do conhecimento reconhecem a importância em trabalhar projetos que evidenciem a cultura afro, sobretudo pelo fato de a escola atender a diversos estudantes pertencentes à comunidade reconhecida como Quilombola. Porém, a elaboração das práticas pedagógicas se dá a partir de um currículo que já vem pronto e, mesmo sendo apontadas pela LDB proposições que indicam a obrigatoriedade de temas relacionados à cultura afro, não é dada a devida relevância ao tema, uma vez que existem prazos a serem cumpridos em virtude de um calendário escolar que não reserva espaço para tais questões. A professora encerrou sua fala com o seguinte depoimento que permite várias reflexões: “A escola não nega a identidade desses estudantes quilombola, mas também não reforça nada no que se refere à identidade e cultura deles. Não adequa o currículo e nem o calendário de forma a inseri-los completamente ao universo da escola.”

A partir das falas de todos os entrevistados, os sujeitos pertencentes à comunidade de Queimadas, bem como seus familiares não são presentes no dia a dia da escola, não têm participação, ou ainda, não são ouvidos ante os processos de proposição da educação ofertada naquele educandário. As DCNEEQ estabelecem que as escolas quilombolas ou as escolas que atendem estudantes pertencentes a comunidades quilombolas devem contar com a presença das lideranças desses territórios na participação da elaboração, análise e monitoramento das políticas públicas de educação.



A modalidade Educação Escolar Quilombola ainda não está implementada na Escola Estadual Ministro Edmundo Lins embora esteja inserida em um contexto que atenda aos preceitos de implementação. Em estudos sobre educação em escolas localizadas em território quilombola, Gusmão e Souza (2012) concluem que as práticas de ensino, em muitas dessas escolas, não levam em conta as realidades do processo educativo mais amplo, e suas ações se voltam para a reprodução da negação da diferença e da igualdade com base na cultura brancocêntrica, urbana e capitalista. Para os autores, “não se trata da escola pensada ‘para quilombos’, pelos próprios quilombolas, mas de uma instituição construída ‘para quilombos’ no sentido da exclusão, da verticalização das relações de imposição de valores, crenças, formas de aprendizagem e conhecimentos” (GUSMÃO e SOUZA, 2012, p. 227).

A Escola Estadual Ministro Edmundo Lins, assim como a maioria das escolas brasileiras, precisa enfrentar e discutir a descolonização de suas práticas escolares, e mediar possibilidades para uma mudança epistemológica e política, identificando as tensões necessárias no que se refere ao debate sobre as questões étnico-raciais no cotidiano da sala de aula (GOMES, 2012). Nesse entendimento, Souza (2009, p. 172) aponta que essas escolas não contribuem para a valorização da identidade quilombola dos estudantes, porque negam a luta das comunidades “inferiorizando sua história ao apresentar o negro apenas na situação de subalterno e os quilombos de maneira enrijecida e focada na fuga e na perseguição”. Para que a Escola Estadual Ministro Edmundo Lins construa e ofereça uma Educação Escolar Quilombola, é necessário que os gestores, professores e comunidade entendam as suas possibilidades e potencialidades na defesa da preservação das identidades culturais.

Pensar em um plano de ação para trabalhar com educação quilombola é buscar a noção de território amplamente mencionada no campo das reflexões e, também, na realidade concreta das salas multisseriadas, como característica prevaiente no meio rural e, especificamente, nas áreas quilombolas. Essas escolhas não propõem uma prática acomodada a uma determinada realidade, mas uma captura de processos reais, que nem são ideais, mas que podem fomentar uma crítica a partir do vivido. (NUNES, 2006, p. 157).

A fim de que as identidades culturais de um povo sejam inseridas nas práticas de ensino de uma escola, é importante que os sujeitos que integram essa escola saibam e reconheçam a importância da preservação das suas identidades. De acordo com Leite (2009, p. 156), quando a escola desconhece sua importância como espaço político na dinâmica do reconhecimento da

identidade quilombola, corre o risco de “vendar os olhos às diferenças e tornar invisíveis aqueles que precisam dessa discussão e referência”.

Através dos testemunhos da professora, percebe-se que ela reconhece a escola como um espaço político na dinâmica do reconhecimento da importância em se tratar da identidade quilombola. Sobre a participação da escola para a preservação das identidades culturais dos estudantes pertencentes à comunidade quilombola de Queimadas que estudam na escola e que são seus alunos, a professora foi enfática ao afirmar que a escola tem potencialidade para realizar trabalhos de preservação das identidades culturais, contudo muito pouco se tem trabalhado sobre as identidades culturais desse povo nas práticas escolares. Isso justifica o silenciamento dos alunos quando lhes é perguntado se as manifestações culturais da comunidade são trabalhadas na escola, e isso é justificado também na fala do ex-aluno que foi enfático em afirmar que nunca ouvira falar sobre tais questões no âmbito escolar, apenas quando começou frequentar a universidade.

Quanto aos currículos oficiais, a professora Abayomi informou que as propostas curriculares são planejadas pela escola, seguindo diretrizes elaboradas pela SEE – MG e LDB. Nessas propostas, são elencados os conteúdos a serem trabalhados na escola durante o ano letivo. Porém, de acordo a professora, não existem, nesses currículos, conteúdos cuja abordagem seja a identidade cultural da comunidade de Queimadas. Abayomi destacou que os livros didáticos adotados pela escola não condizem com a realidade dos alunos e de suas identidades. De posse dos conteúdos das entrevistas realizadas com os professores, a Escola Estadual Ministro Edmundo Lins não tem inserida nas suas práticas educativas as questões inerentes à comunidade quilombola.

Dessa forma, mais uma vez, os currículos da Escola Estadual Ministro Edmundo Lins silenciam as identidades culturais da comunidade quilombola da qual vários jovens são pertencentes. Isso contraria o que foi prescrito pelas DCNEEQ, para os currículos das escolas quilombolas, ou que atendem a estudantes pertencentes às comunidades quilombola. Conforme essas diretrizes, deve existir a flexibilidade na organização curricular da EEQ, a fim de garantir a indissociabilidade entre o conhecimento escolar e os conhecimentos tradicionais produzidos pelas comunidades quilombolas.

De acordo com Silva (2016), pensar um currículo construído a partir das identidades quilombolas requer a formação de professores que estejam comprometidos com a EEQ. Para essa autora, esses professores devem comprometer-se com o diálogo entre os saberes históricos e os socialmente construídos e adquiridos nas comunidades quilombolas. Ainda, de acordo com Silva (2016, p. 108), “formar professores [...] capazes de conduzir processos de ensino

aprendizagem, valorizando as diversidades existentes na sociedade, não é uma obrigação apenas legal. É um eixo estruturante da educação de uma sociedade”.

Consoante a Sacristán (2000, p. 83), na escola “os padrões de funcionamento de escolarização tendem à homogeneização. A escola tem sido e é um mecanismo de normalização”. Para esse autor (SACRISTÁN, 1995, p. 84), “a escola tem se configurado em uma ideologia e em seus usos organizativos e pedagógicos, como um instrumento de homogeneização e de assimilação à cultura dominante”.

Silva (2016) adverte que a proposição de um currículo que atenda a uma perspectiva de educação escolar quilombola com os quilombolas deve ser construída a partir do princípio do reconhecimento do outro, como sujeito de direito. Esse currículo deve contemplar, nas suas práticas de ensino, os seguintes elementos: as crenças locais, as alternativas de sobrevivência, o poder de cura com crenças locais, a medicina alternativa, os arranjos produtivos locais, as manifestações religiosas e/ou outras expressões próprias de cada comunidade. Para Silva (2016), esses elementos, para os quilombos, são práticas válidas e têm um valor histórico e simbólico por fazerem parte de sua identidade e da sua cultura.

Para a construção de um currículo para e com uma escola quilombola, é preciso saber como os quilombos entendem-se, afirmam-se, reconhecem-se. Só o envolvimento desses sujeitos como agentes ativos de suas histórias poderá fazer desse processo um momento de aprendizagem (SILVA, 2016). Nas narrativas de Abayomi, ainda impera a tentativa do Estado em obter controle sobre o currículo a ser desenvolvido nas escolas, preocupando-se com uma formação comum, por meio de conteúdos mínimos. Baseando-se nas falas da professora ouvida, nota-se que os docentes não participam e nem têm autonomia na elaboração das propostas curriculares. Essa conclusão vai ao encontro do debate sobre o currículo nacional, que alimenta as críticas de que os professores não participam do processo de elaboração de propostas curriculares, sendo apenas meros receptores dessas concepções e operadores das mesmas no contexto do currículo em ação na sala de aula.

Acerca da participação dos professores nos processos de elaboração das propostas curriculares, Macedo (2005, p. 118) aponta que, quanto ao lugar dos professores nas propostas curriculares centralmente organizadas nos anos 1990, pode-se pensar em dois grupos: no primeiro, “a tarefa de organização curricular é explicitamente assumida pelos organismos centrais de educação”, enquanto, “do outro lado, poderíamos colocar as propostas curriculares que, mesmo centralmente organizadas, [...] apostaram, em maior ou menor grau, a participação do professor no fazer curricular”.

Diante da fala da professora ouvida, até a presente data a própria não teria participado de capacitações cuja temática fosse a Educação Escolar Quilombola. A partir disso, é possível apontar omissões por partes de gestores educacionais que não cumprem os preceitos das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola na garantia de formação para os professores em exercício nas escolas tradicionais ou que atendem a estudantes pertencentes às comunidades tradicionais.

Art. 49 Os sistemas de ensino, no âmbito da Política Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, deverão estimular a criação e implementar programas de formação inicial de professores em licenciatura para atuação em escolas quilombolas e escolas que atendem estudantes oriundos de territórios quilombolas ou ainda em cursos de magistério de nível médio na modalidade normal, de acordo com a necessidade das comunidades quilombolas. (BRASIL, 2012).

Conforme estabelecido nas DCNEEQ, a formação de professores da Educação Escolar Quilombola deve ter objetivo de desencadear o processo de inserção do professor na realidade quilombola. Acerca disso, Sacristán (2000) afirma que os componentes curriculares para uma educação básica – que são mais amplos quanto a aspectos culturais – exigem uma transformação nessa concepção, nos processos metodológicos, mudanças importantes especialmente no professorado, que é seu principal mediador. Caso contrário, serão os velhos esquemas que darão significado concreto a qualquer inovação que se introduza. (SACRISTÁN, 2000).

De acordo com a professora, o trabalho com a temática quilombola é desafiante, pois os professores não têm conhecimento aprofundado sobre a questão quilombola e que eles não participaram de nenhum curso que versasse sobre os trabalhos em uma escola como a Escola Estadual Ministro Edmundo Lins: uma escola urbana que atende a diversos estudantes pertencentes à comunidade Quilombola. Segundo Abayomi, os professores sabem que precisam trabalhar de forma diferente naquela escola, porém ninguém fala como deve ser esse trabalho. Para essa professora, são necessárias capacitações e ajuda aos docentes que atuam nas instituições de ensino localizadas em territórios tradicionais, bem como a escola onde leciona, já que atende a estudantes pertencentes à comunidade quilombola.

## 5.1 O ESTUDANTE REMANESCENTE QUILOMBOLA DE QUEIMADAS E SUA RELAÇÃO SOCIAL E PEDAGÓGICA COM A ESCOLA ESTADUAL MINISTRO EDMUNDO LINS

Alguns quilômetros separam a comunidade quilombola de Queimadas da sede da Escola Estadual Ministro Edmundo Lins, uma das mais conservadas e imponentes construções em estilo colonial de Minas, erguida no século XIX. Pertenceu ao serrano Francisco José de Vasconcelos Lessa, o Barão de Diamantina, que, segundo a tradição oral, pretendia superar, com a sua residência, a do vizinho Barão do Serro. A seguir, tem-se notícia de ter sido residência de João Luiz de Almeida e Souza, deputado à primeira Constituinte Mineira da República e conserva ainda sua característica, embora sua estrutura física interior tenha sido adaptada.

Sua fachada comporta dois andares e ao fundo é somado mais um andar. É composta de doze salas de aula, uma diretoria, uma secretaria, uma biblioteca, uma sala de professores, um laboratório de Ciências/Química, um laboratório de informática, um pátio interno para merenda e dois pátios externos. Possui ainda uma área de quintal e uma quadra de esportes. Atualmente, a escola funciona em dois turnos, matutino e vespertino, e atende uma clientela heterogênea, formada por alunos da zona urbana e rural. ( PPP da escola ).

A partir de 1913, sediou o Asilo Nossa Senhora da Conceição, funcionando depois o setor de artes e letras do Patronato Agrícola. Na parte exterior do edifício, há 61 janelas, 11 sacadas, 8 portas e 1 portão, com dois pavimentos ao nível da rua e quatro na parte posterior. Em 2003, a prefeitura de Serro tombou o imóvel para fins de proteção de patrimônio histórico, cultural e arquitetônico. Após tombamento em nível municipal, o imóvel foi tombado pelo governo estadual em 2008, dando mais garantia à proteção do patrimônio cultural.

O referido casarão, antiga moradia do Barão de Diamantina, sinônimo de poder e influências políticas, está situado próximo à antiga igreja de Santo Antônio, que depois passou a ser a igreja de Nossa Senhora da Conceição, onde hoje é a igreja Matriz precedida de adro, da qual se tem notícia entre os anos de 1725 e 1737, que provavelmente é fruto de sucessivas ampliações desta primeira matriz da Conceição (PEREIRA, 2003).

Bem ao lado do adro dessa igreja também, chamado largo da Matriz, fora instalado o pelourinho, coluna de madeira, na qual se castigavam os criminosos e também se afixavam as leis, Bandos da Metrópole e avisos do Senado (SOUZA, 1999). O pelourinho era o símbolo da autoridade civil pública da vila. Assim, a praça da Matriz, agora chamada de “Largo do

pelourinho”, foi, durante o século XVIII, o centro religioso, administrativo e social da cidade (BARBOSA, 2007). Atualmente, denominada praça Getúlio Vargas, a área se estende por todo entorno da igreja Matriz. Porém, o endereço que vigora ainda hoje para essa área é Largo do Pelourinho.

A Escola Estadual Ministro Edmundo Lins se situa onde, por mais de um século, a cidade manteve o seu principal ponto de poder (igreja matriz, câmara e pelourinho) e de encontro da população. Durante o período colonial, reuniam-se, em um só órgão, os poderes Legislativo, Executivo e Judiciário. A casa representa por si e pelos diversos contextos sociais e históricos que a permeiam um símbolo de poder, dominação e imposição de valores que, por muitos anos, vêm compondo todo o cenário da cidade de Serro. Dessa forma, justifica-se pela sua localização: o local onde as autoridades solenemente se dirigiam ao povo, que se reunia no antigo Largo do Pelourinho.

Figura 8 – Largo do Pelourinho onde está situada a Escola Estadual Ministro Edmundo Lins



Fonte: IPHAN-MG.



Fonte: IPHAN – MG.

Nesse contexto de distâncias, após longos anos de história e transformação, hoje o que se pode ver são diversos estudantes pertencentes à comunidade quilombola de Queimadas que se deslocam para a cidade, para Escola Estadual Ministro Edmundo Lins, situada à praça do Pelourinho. Eles adentram em um espaço e um lugar que remete a um tempo de opressão e segregação, a um tempo em que um negro sequer vislumbraria pisar em um espaço como o que abriga a escola hoje, a não ser para prestação de serviços. Esse deslocamento representa muito para esses estudantes: além da busca pelo conhecimento formal, há a interação com um universo diferente do seu, o urbano, da cidade. Como professora desses estudantes e pesquisadora, é possível observar o fascínio que a cidade exerce sobre eles, assim como a necessidade de integração a esses espaços urbanos.

O próprio deslocamento desses estudantes até a escola remete a ideia de algo novo, um “evento”, uma vez que perfazem esses caminhos utilizando transporte escolar, um ônibus repleto de histórias, sonhos e desejos. Ali, muitas histórias e conversas se cruzam. Muitos olhares se lançam em muitas direções e sonhos vão sendo construídos ao redor de tradições, costumes e identidades.

Assim sendo, percebe-se que no Brasil foi construída uma visão, para o senso comum, de contradição entre campo e cidade, agregando sempre comparações depreciativas ao primeiro: lugar de atraso e de pobreza, de trabalho pesado e mal remunerado, de poucas oportunidades de desenvolvimento. Enquanto a cidade sempre foi desenhada com ares de civilidade, de crescimento, de saber, de prosperidade. Desse modo, Leite (2009) faz um balanço

histórico da educação rural no Brasil, mostrando o descaso do Estado em promover uma "política educacional" adequada ao homem do campo e afirma que:

A educação rural no Brasil, por motivos socioculturais, sempre foi relegada a planos inferiores e teve por retaguarda ideológica o elitismo acentuado do processo educacional aqui instalado pelos jesuítas e a interpretação político ideológica da oligarquia agrária, conhecida popularmente na expressão – gente da roça não carece de estudos, isto é coisa para gente da cidade. (LEITE, 1999, p. 14).

No que se refere aos estudantes pertencentes à comunidade quilombola de Queimadas que precisam se deslocar até a cidade, para a Escola Estadual Ministro Edmundo Lins, é notório que tais estudantes precisam acordar muito cedo para trabalhar. Muitos trabalham na agricultura e na lida com gado. Acompanham os pais em tais tarefas ou trabalham para fazendeiros da região. Realizam esses afazeres antes de pegar o ônibus escolar. Na comunidade de Queimadas, vários estudantes acordam por volta de 5h00min para dar início aos trabalhos e, às 10h00min, pegarem o ônibus que passa pela comunidade, percorrendo um longo caminho até chegar à escola que é situada em uma área urbana, para conseguirem chegar à escola no horário de início das aulas, que é às 13h00min.

O trajeto torna-se cansativo não somente pela distância da comunidade à unidade escolar, que é de aproximadamente 30 km percorridos em no máximo 40 minutos, mas porque esse mesmo ônibus atende outras áreas rurais. Assim, até que cheguem ao seu destino, os estudantes já estão cansados, com fome e com sono, fatores esses considerados alto potencial de influência sobre o seu processo de ensino-aprendizagem.

Percebe-se a existência de dificuldades enfrentadas pelos estudantes dessa referida comunidade quilombola para ter acesso à educação escolar, cujo reflexo é prejudicial em todas as fases da vida escolar, com base em uma sobreposição entre os dados do Censo Demográfico de 2010 e as terras das Comunidades Quilombolas tituladas. Arruti (2017) destaca a diferença entre os índices de alfabetização dos estudantes que residem em territórios quilombolas de 75,6% e dos demais estudantes do país, que era de 91%, e dos municípios nos quais as comunidades se localizam que era de 94,3, considerando a idade de 10 anos ou mais.

Os dados mostram uma grande diferença entre os níveis de alfabetização das crianças com 10 anos ou mais, chegando a quase 20% entre os estudantes das comunidades quilombolas e os demais estudantes do município em que essas comunidades estão inseridas. Esse atraso no processo de alfabetização das crianças pertencentes às comunidades quilombolas poderá



permanecer por toda sua trajetória escolar, chegando à fase adulta, na qual trará inúmeros prejuízos, principalmente com relação a sua inserção no mercado de trabalho.

Os reflexos dessas dificuldades enfrentadas por esses estudantes remanescentes quilombola se fazem evidentes quando se percebem diversas dificuldades em seus processos de ensino-aprendizagem. Isso se evidencia nas práticas pedagógicas realizadas diariamente como dificuldades na escrita, leitura e compreensão de atividades comuns às habilidades propostas pelos currículos escolares vigentes.

Hoje, a comunidade quilombola de Queimadas não abriga mais uma escola. Uma escola para uma comunidade quilombola, mesmo que não esteja localizada geograficamente dentro da comunidade, em se tratando de uma escola urbana que atenda aos estudantes remanescentes quilombola, significa símbolo de resistências e de conquistas. Conquista de um espaço importante, embora exista ainda muito a se conquistar no que tange o direito à uma educação que atenda a todas as diversidades e que seja pautada em políticas públicas que vão ao encontro das diversidades culturais e raciais.

Para terem acesso à educação escolar, os estudantes pertencentes à comunidade quilombola de Queimadas precisam vencer batalhas diárias, e muitos acabam desistindo, pois são derrotados por seus inimigos que são detentores de armas poderosas, como: o longo e cansativo percurso até à escola, o poder político, cujos representantes são pouco atuantes em defesa das minorias. Com frequência, esses indivíduos são vítimas de atos de discriminação social e racial, o que pode desmotivá-los a continuar nessa jornada que poderia ser libertadora.

A partir dessa reflexão, vale analisar o fato de que a educação representa uma das poucas oportunidades de mudar essa condição estabelecida pela exploração e pelas privações que sofreram ao longo do tempo e de criar novas oportunidades para um futuro melhor. Nessa perspectiva, ressalta-se a importância da educação formal na vida dos estudantes, como propõe Moura (2007, p. 6):

A educação é um instrumento privilegiado para formar cidadãos capazes de conhecer e compreender, para saber discernir e, se necessário, mudar a sociedade em que vivem. Atentar para a composição multicultural do povo brasileiro é condição essencial quando se tem por objetivo formar estudantes e professores para o exercício da cidadania.

Nesse contexto, vale ressaltar a contribuição de Castilho e Ferreira (2014, p. 17) sobre a relação escola e comunidade:

[...] É neste sentido, que a Escola deve buscar dialogar com a Educação Quilombola, diminuindo as distancias entre estas duas instâncias da sociedade, possibilitando o surgimento de uma nova proposta de ensino. A partir deste diálogo, entre instituição e comunidade quilombola, podem traçar novos caminhos, novas estruturas pedagógicas diferenciadas, na busca de sua autoafirmação. Pois é a partir da escola na e para as comunidades que se começam a discussão da inserção dos quilombos no cenário político, socioeconômico, antropológico, jurídico, cultural e espacial.

Para entender as desigualdades às quais a população negra é submetida, é necessário olhar muito além da escola, como expressado por Botelho (2007), ao afirmar que esses indivíduos se encontram vulneráveis a processos discriminatórios e se mantêm em situação social desfavorável e de subordinação. Para amenizar essas disparidades, são necessárias políticas públicas direcionadas aos afrodescendentes em todos os segmentos sociais.

A Resolução nº 08, de 20 de novembro de 2012, a qual define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, estabelece como o processo educacional de estudantes quilombolas, o qual deve ser desenvolvido em escolas quilombolas e em outras que atendam aos estudantes quilombolas em áreas rurais ou urbanas. Sendo assim, este constitui o caso que será uma das bases do presente estudo que será investigar se a Escola Estadual Ministro Lins, sob a ótica de seus currículos, PPP, planejamentos e livros didáticos faz interface com as orientações e estudos afrodescendentes vigentes na LDB, conforme propõe a legislação vigente.

A inquietação ao estudar a temática consistiu em saber como acontece o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes remanescentes da comunidade quilombola de Queimadas matriculados na Escola Estadual Ministro Edmundo Lins, que é uma escola urbana na cidade de Serro MG. Com isso, buscou-se analisar se a escola, em todo seu contexto de ensino-aprendizagem, faz reflexões acerca do contexto atual no qual as diferentes sociedades estão inseridas, contemplando seus aspectos sociais, econômicos, históricos e culturais.

Nesse contexto, os interlocutores da pesquisa foram os estudantes que frequentam a escola urbana Ministro Edmundo Lins em Serro – MG e residem na comunidade quilombola de Queimadas e que, juntamente com outros sujeitos coadjuvantes, participam do processo educativo desse educandário. É importante ressaltar que eles protagonizam histórias de lutas diárias. Muitos seguem tradições familiares de trabalho e sobrevivência. Como já foi tratado antes, a comunidade quilombola de Queimadas carrega a tradição da agricultura familiar, bem como a fabricação de produtos advindos do cultivo e colheita, como rapadura e farinha, que já fazem parte da tradição cultural da comunidade.

O campo empírico deste trabalho se constituiu na relação desses referidos estudantes, bem como a comunidade à qual pertencem com a instituição escolar. Os estudantes que residem nessa comunidade quilombola fazem parte de um segmento que, muitas vezes, se torna invisível aos olhos da sociedade. As batalhas enfrentadas por esse grupo atualmente não podem ser comparadas às do período colonial, no qual foram usadas armas e violência para privar a população negra de seus direitos e explorar sua força de trabalho, mas não são menos intensas, pois, no seu dia a dia, esses indivíduos enfrentam corajosamente e, muitas vezes, sem aliados, adversários que podem levá-los ao fracasso escolar e, conseqüentemente, a situações desfavoráveis de ascensão social, já que um dos principais caminhos para o desenvolvimento de um ser humano é a educação.

Essa invisibilidade pode ter sido aliada diante das limitações impostas pelo processo histórico a que as comunidades estiveram submetidas, segundo afirmam Silva e Sato (2010). Já Carvalho (1997 *apud* SILVA; SATO, 2010) afirma que “tornar-se invisível foi, em inúmeros casos, uma posição política, uma atitude afirmativa dos negros fugitivos que lhes permitiu, além da sobrevivência, um caminho próprio de subjetivação e tomada de consciência”. Porém, atualmente, essa invisibilidade é imposta por padrões sociais que ainda discriminam e privam muitas pessoas de exercer com dignidade sua condição de cidadão.

É impossível falar sobre direitos de determinados grupos societários, como indígenas e afrodescendentes, sem reportar ao processo de exploração a que foram submetidos durante séculos. Apesar da privação de direitos fazer parte da realidade atual desses grupos, as batalhas contra esse sistema excludente são herança do período escravocrata estabelecido em na sociedade brasileira desde o início do processo colonial, o que precisa ser veementemente combatido. Não é admissível que haja indivíduos que ainda sejam invisíveis aos olhos da sociedade e do poder público. O meio de sobrevivência, atualmente, é a luta, através de armas institucionais, como as leis, mas a empatia e o respeito de todos para com todos precisam prevalecer em uma convivência social.

A partir dessas reflexões e análises, acerca do contexto em que esses referidos estudantes remanescentes quilombolas estão inseridos, e das relações entre o processo ensino aprendizagem da Escola estadual Ministro Edmundo Lins, faz-se necessário levar em consideração que a escola precisa exercer sua função maior, que é travar batalhas constantes entre o poder público e a sociedade. Trata-se de uma luta de grupos societários considerados subalternos, como o grupo de estudantes mencionados na pesquisa, os quais vêm vem perpetuando na sociedade, décadas após décadas, e tais situações de opressão e exclusão vão se modelando conforme o contexto vivido.

Muitas batalhas já foram vencidas, porém muitas ainda estão por vir. Por isso, é importante plantar uma semente de esperança nesses estudantes, somada ao processo de conscientização e inclusão de pautas que apontem à possíveis reflexões sobre a perpetuação de uma cultura, a afrodescendente, que elucida e dá o ponto de partida para as análises. Com isso, é evidente que eles, juntamente com a comunidade escolar e a sociedade, devem lutar contra as situações que os impedem de ter acesso a seus direitos, principalmente aos que se referem a uma educação de qualidade e que atenda às suas especificidades e necessidades.

Diante desse propósito, recorre-se ao patrono da educação brasileira, Paulo Freire (1987, p. 17), tão criticado e menosprezado no atual contexto vivido no Brasil, que afirmou no livro *Pedagogia do Oprimido* que:

Quem, melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem mais que eles, para ir compreendendo a necessidade da libertação? Libertação a que não chegarão pelo acaso, mas pela práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela. Luta que, pela finalidade que lhe derem os oprimidos, será um ato de amor, como qual se oporão ao desamor contido na violência dos opressores, até mesmo quando esta se revista da falsa generosidade referida.

Freire defendeu o diálogo crítico e libertador com os oprimidos, a fim de conscientizá-los da convivência com o opressor, para despertar nos primeiros a necessidade de luta contra o segundo, mas não provocar a fúria e repressão e, sim, a necessidade do diálogo consciente, considerando as condições históricas do contexto vivido. Sendo assim, é extremamente importante a reflexão sobre a condição de oprimido, pois essa realidade conduz à prática que leva o homem à sua libertação. A educação escolar é um dos principais mecanismos de conscientização de grupos societários oprimidos e também de luta contra os opressores. Em vista do atual contexto político que vivencia o Brasil, pode-se “entender”, mas nunca admitir os ataques que a instituição escolar, em seus diferentes níveis e os profissionais engajados em seu funcionamento, está sofrendo, pois a educação, com seu poder de conscientização e de resistência, através de argumentos bem fundamentados, ameaça qualquer opressor.

Desse modo, torna-se indispensável tratar das questões que elencam as propostas, currículos e os planos de ensino de uma escola urbana que recebe estudantes pertencentes a uma comunidade quilombola. É importante trazer à tona análises acerca desse tema, uma vez que toda e qualquer proposta que uma escola possa trazer nesse contexto tão diverso deverá

estar alicerçada em ideias suficientemente imbuídas do desejo de diminuir qualquer vestígio de opressão e de silenciamento de uma cultura.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta dessa investigação nasceu a partir de alguns questionamentos e reflexões que foram se elucidando ao longo da minha trajetória formativa educacional e profissional. As análises de um pesquisador se concretizam a partir de indagações e olhares atentos, e foi nesse contexto que passei a experimentar esse lugar ao investigar a trajetória de diversos estudantes pertencentes à comunidade quilombola de Queimadas que estudam na Escola Estadual Ministro Edmundo Lins, para melhor entender como se dá a educação desses estudantes quilombolas provenientes da comunidade Quilombola de Queimadas matriculados em uma escola urbana.

A pesquisa visou responder às seguintes problemáticas: As práticas escolares da Escola Estadual Ministro Edmundo Lins têm contribuído para a valorização da identidade, tradições e costumes da Comunidade Quilombola de Queimadas? O currículo da Escola Estadual Ministro Edmundo Lins contribui na (re) produção das identidades culturais da Comunidade Quilombola de Queimadas, município de Serro-MG?

Esse estudo se fundamentou nos referenciais teóricos consultados, a partir dos quais concluímos que o currículo pode ser um instrumento de criação, valorização e preservação de identidades culturais em uma comunidade quilombola. Contudo, de acordo com Silva (2014, p. 150), “[...] o currículo é lugar, espaço e território, o currículo é relação de poder [...]” que assume o discurso de qualquer voz que se fizer dominante.

Em busca de respostas, centramos nosso olhar a um estudo que se ancorou nas políticas de ações afirmativas e seus marcos regulatórios, bem como em autores que tratam da temática na busca por subsídios para responder à problemática em questão e nos questionários e entrevistas aplicados aos professores, às mães dos estudantes, estudantes e ex-alunos.

Com o objetivo de elucidar e sustentar a presente pesquisa, ressaltamos que o conhecimento da história da escravidão e da formação dos quilombos no Brasil fez-se importante para que entendermos o passado marcado pelo sofrimento, exclusão, e também o processo de lutas e resistências/ travadas pela população negra brasileira em busca da liberdade. A consciência desse processo, aliado à luta dos movimentos sociais negros, fizeram emergir políticas públicas de ações afirmativas e legislações que introduziram a recuperação de direitos em prol da dignidade dos descendentes da diáspora africana.

É válido ressaltar que essa pesquisa se justifica, devido ao contexto histórico, a região do Serro-MG que recebeu um grande número de negros escravizados que vieram trabalhar na exploração do ouro e do diamante, sendo esses a maior parte da população que vivia nesse território no período da exploração do diamante (FURTADO, 2008). Em consequência disso,

nessa região se formaram diversos quilombos, como forma de resistência ao cruel sistema da escravidão e também ao abandono sociedade brasileira após a abolição da escravatura.

Alguns desses territórios quilombolas resistiram ao tempo e hoje são reconhecidos com comunidades remanescentes. Atualmente, na região do Serro, encontram-se certificadas algumas comunidades como remanescentes de quilombo: Baú, Ausente, Fazenda Santa Cruz, Vila Nova, Capivari e a Comunidade Quilombola de Queimadas.

Os quilombos dos Séculos XVI ao XIX nos remetem à ideia de resistência histórica, e, como herança dessa formação, temos hoje as comunidades tradicionais remanescentes de quilombolas, espaços de manutenção das tradições, memória e valores ancestrais, mantendo vivas a luta pela igualdade, a busca e a garantia de direitos. A escola constitui espaço fundamental para a valorização dos remanescentes de quilombolas, para a implementação das ações afirmativas e execução das orientações provenientes das legislações.

O estudo realizado com pais e mães de estudantes, pertencentes à comunidade quilombola de Queimadas que estudam na Escola Estadual Ministro Edmundo Lins, com os professores desses estudantes, estudantes e ex-alunos da escola, demonstraram que as práticas escolares não trabalham a história, nem a memória, tampouco os valores da comunidade de Queimadas. As evidências, apontam para o pouco conhecimento que os profissionais possuem acerca da comunidade e de seu território, sua história, tradições e costumes, o que acarreta, socialmente falando, a desvalorização desses alunos quilombolas ao mesmo tempo que lhes dificulta o processo de construção e/ou o reconhecimento de suas identidades, negando aos jovens o direito à educação escolar quilombola, conforme os princípios da Resolução nº 08/2012.

Essa investigação constou de três etapas: estudo do referencial teórico, pesquisa documental e entrevistas com os sujeitos que participaram do processo educacional da Escola Estadual Ministro Edmundo Lins. A partir da pesquisa documental realizada no PPP e dos currículos vigentes na escola em estudo, concluímos que esses são construídos a partir de orientações pré-estabelecidas pela SRE-MG que propõem autonomia para adaptação dos currículos e demais referenciais pedagógicos à realidade da escola e de seus estudantes, porém nesses referenciais curriculares, não consta nenhuma proposta de ensino cuja abordagem perpassa pela discussão das identidades culturais de Queimadas. Dessa forma, aferimos que esses currículos não contribuem para a (re)produção das identidades culturais daquela comunidade quilombola.

Por meio das narrativas dos entrevistados, testemunhamos as riquezas das identidades culturais desse povo quilombola, construídas a partir das histórias e vivências naquela

comunidade. A partir desses relatos, concluímos que a invisibilidade ainda persiste nesse território e que carece de uma maior assistência dos órgãos governamentais nas mais diferentes políticas sociais.

Após ouvir os testemunhos desses povos quilombolas, compreendemos que os currículos da Escola Estadual Ministro Edmundo Lins silenciam as identidades culturais dos estudantes pertencentes à comunidade quilombola de Queimadas em suas práticas de ensino. Isso é uma triste constatação, pois a educação é o principal instrumento de um povo na luta pela conquista da dignidade e da transformação social.

As proporções das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (DNCEEQ), bem como suas orientações para elaborações de currículos ainda não se encontram vigentes na escola Estadual Ministro Edmundo Lins. Como consequência, apuramos que a comunidade é ignorada no processo de construção das práticas de ensino daquela escola e que os professores, conhecedores da importância das interfaces das identidades culturais da comunidade com as práticas escolares, também não são ouvidos e muito menos capacitados para atuarem em uma escola que atende a estudantes pertencentes de uma comunidade quilombola. A partir dessas constatações, é fundamental refletir acerca da dignidade desses sujeitos escolares na construção do processo educacional nas comunidades tradicionais, pois como nos ensina Freire (1996), o combate em favor da dignidade da prática docente é tão parte dela mesma quanto dela faz o respeito que o professor deve ter à identidade do educando, à sua pessoa, aos seus direitos de ser.

Desse modo, não registramos depoimentos que indicassem presença de atitudes preconceituosas, porém o preconceito aparece em outros moldes, em falas e atitudes de exclusão, muitas vezes, de uma forma pouco perceptível para os pais, estudantes e professores. Na medida em que a escola desconsidera as tradições, não conhece a história e não as trabalha nas práticas escolares, configura-se como processo de exclusão e negação dessa cultura. A escola deve abordar e abarcar em seu Projeto Político Pedagógico (PPP) e Planos Curriculares todas as culturas e os sujeitos que nela se inserem. No entanto, constatamos que os mesmos não apresentam propostas de atividades voltadas para a valorização da cultura e tradição afrodescendente bem como projetos pedagógicos contemplados por esse eixo curricular proposto pela LDB.

Nessa perspectiva, constatamos que, mesmo diante das dificuldades enfrentadas e da inadequação dos currículos, bem como o Projeto Político Pedagógico (PPP), os estudantes pertencentes à comunidade quilombola de Queimadas estão inseridos em um contexto escolar que está muito aquém do processo de inclusão.



Sabemos que a escola é urbana, mas não há empecilho para que ela utilize mecanismos que contemplem as especificidades desses estudantes e melhores as condições de acesso à educação formal sem que seja necessário desistir do processo educativo. Eles mesmos não desistem, por isso é necessário deixar seu lugar de referência na sociedade para estudar. Para muitos deles, a educação escolar é uma oportunidade única de reverter a situação social na qual vivem e também de se fortalecer na luta por seus direitos como descendentes de quilombolas.

Assim, com os resultados dessa pesquisa, esperamos ampliar os conhecimentos acerca da comunidade quilombola de Queimadas, inovar as estratégias pedagógicas dirigidas aos estudantes pertencentes a essas comunidades, envolver escola e comunidades em ações recíprocas de mútuo interesse, incentivando a prática de uma educação democrática, inclusiva e evidenciadora das culturas e tradições dos estudantes pertencentes à comunidade quilombola. Esperamos, também, que as práticas pedagógicas possam disseminar iniciativas e proposições de ação convergentes com os interesses e necessidades de tais estudantes.

Dos professores, esperamos que viabilizem as possibilidades de transformação das práticas e currículos escolares, com vistas a que estudantes negros, quilombolas se vejam representados na escola em que estudam sem o temor da exclusão e do racismo estrutural que ainda permeiam tantas instituições escolares. Finalizamos essa pesquisa com a sensação de que ainda se tem um longo caminho a percorrer no que se refere à implementação de estratégias pedagógicas norteadas por currículos e projetos políticos e pedagógicos que enfatizem cultura, história e costumes dos povos remanescentes quilombola, uma vez que a instituição das DNCEEQ foi uma grande conquista para esses povos. Porém, essa norma precisa tornar-se vigente e eficaz naquilo que se propõe: assegurar que a educação em territórios quilombolas ou em unidades escolares que atendam a estudantes pertencentes à comunidades quilombolas seja construída a partir das tradições, das identidades culturais, das memórias e dos saberes desses povos tradicionais.

Por fim, reiteramos que passar por esse processo de pesquisa frente às nossas indagações foi possível para dialogar com várias histórias que vão de encontro à minha própria história. Um dia, também tive o mesmo olhar voltado para as expectativas da cidade; um dia, também sonhei que todas as minhas oportunidades surgiriam do meu encontro com o universo escolar, assim como vários dos estudantes da comunidade quilombola de Queimadas.

É dado o momento em que as vivências, costumes e tradições dos estudantes passam a fazer novo sentido para essa pesquisadora que está saindo desta pesquisa com a sensação de que todo esse processo é apenas a porta de entrada para vários questionamentos inerentes às práticas pedagógicas aplicadas na Escola Estadual Ministro Edmundo Lins e tais indagações, e

que é urgente estendermos as práticas pedagógicas para além dos muros da escola. É urgente a implementação de propostas pedagógicas que envolvam as vivências e a cultura dos estudantes remanescentes quilombolas em atividades que priorizem a inclusão desses como protagonistas do processo de ensino-aprendizagem e não como meros espectadores dos currículos. Essa pesquisa não pretende ser o fim, mas o começo de novas reflexões e ações que precisam ser executadas de forma democrática e cidadã, de forma justa e solidária, capaz de dar voz às minorias.

Hoje, lanço um novo olhar sobre os estudantes pertencentes à comunidade quilombola de Queimadas, que buscam na Escola Estadual Ministro Edmundo Lins um refúgio, algo que perpassa a busca pelo conhecimento o qual se ancora em desejos múltiplos de terem suas histórias contadas, seus olhares testemunhados, suas experiências partilhadas e, sobretudo, seus silêncios denunciados. Sigo na esperança de que o fascínio pelas descobertas não cessem jamais, e que a escola possa sempre ser o espaço no qual as diferenças possam ser respeitadas, e a educação deveras libertadora, porque liberdade mesmo é podermos ser o que somos.

## REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. Políticas educacionais, igualdade e diferenças. **RBP**, v.27, n.1, p. 83-94, jan./abr. 2011.

ARRUTI, J. M. **Etnias federais: o processo de identificação entre comunidades “remanescentes” indígenas e quilombolas**.2002. 430f.tese (Doutorado em Antropologia Social) - Programa de pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2002.

\_\_\_\_\_. **Mocambo: antropologia e história do processo de formação quilombola**. Bauru: Edusc, 2006.

BARTHES, Roland. **A aventura semiológica**. S.Paulo: Martins Fontes, 2002 .**A Mensagem Publicitária**, p. 197-203

BISPO, Cláudia Luiz de Souza; MENDES, Estevane de Paula Pontes. Rural/urbano e campo/cidade: características e diferenciações em debate. **XXI Encontro Nacional de Geografia Agrária**. Uberlândia. 2012. Disponível em: <[http://www.lagea.ig.ufu.br/xx1enga/anais\\_enga\\_2012/eixos/1032\\_1.pdf](http://www.lagea.ig.ufu.br/xx1enga/anais_enga_2012/eixos/1032_1.pdf)>. Acesso em: 26 fev. 2022

BARTOLOMÉ, Miguel Alberto. **As etnogêneses: velhos atores e novos papéis no cenário cultural e político** em Revista Mana, (2006)

BAUMAN, Z. **Identidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.

BHABHA, Homi K. **O Local da Cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2013.

BONAFÉ, Jaume Martínez. **Políticas del texto escolar**. Madrid: Morata, 2002.

BOXER, CR. **A Idade do Ouro do Brasil (Dores de Crescimento de uma Sociedade Colonial)**. 2 Ed.São Paulo. Companhia Editora Nacional, 1969.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 4.887, de 20 de novembro de 2003**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 20 de novembro de 2003.

\_\_\_\_\_. **Programa Brasil Quilombola**. Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. Brasília, 2005.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 8069, de 13 de julho de 1990**. Estatuto da Criança e do Adolescente. Disponível em: <<https://www.gov.br/mdh/pt-br/centrais-de-conteudo/crianca-e-adolescente/estatuto-da-crianca-e-do-adolescente-versao-2019.pdf>>. Acesso em: 12 jul. 2021.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 10.639/03**. Disponível em: <[https://www.mpma.mp.br/arquivos/CAOPDH/Leis\\_10.639\\_2003\\_\\_inclus%C3%A3o\\_no\\_cu](https://www.mpma.mp.br/arquivos/CAOPDH/Leis_10.639_2003__inclus%C3%A3o_no_cu)>

rr%C3%ADculo\_oficial\_da\_Hist%C3%B3ria\_e\_Cultura\_Afrobrasileira.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2021.

\_\_\_\_\_. **Artigo. 68 ADCT**. Disponível em: <[https://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/ADC1988\\_12.07.2016/art\\_68\\_.asp](https://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/ADC1988_12.07.2016/art_68_.asp)>. Acesso em: 23 set.2021

\_\_\_\_\_. **Programa Brasil Quilombola**. Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. Brasília, 2005.

CANDAU, Vera Maria. Diferenças, educação intercultural e decolonialidade: temas insurgentes. **Revista Espaço do Currículo**. Ano.2020 - Disponível em: <10.22478/ufpb.1983-1579.2020v13nEspecial.54949>. Acesso em: 15 fev.2022

CEDEFES (Centro de Documentação Eloy Ferreira da Silva). **Comunidades quilombolas de Minas Gerais no séc. XXI**: história e resistência. Coleção Cultura Negra e Identidades. São Paulo: Autêntica, 2007.

CPI-SP. Comissão pró-índio de São Paulo. **Quilombolas no Brasil**, 2021. Disponível em: <[https://cpisp.org.br/portfolio\\_category/mapas/](https://cpisp.org.br/portfolio_category/mapas/)>. Acesso em: 24 fev. 2022.

CONAQ. Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras e Rurais Quilombolas e Terra de Direitos, **Racismo e violência contra quilombos no Brasil**, Curitiba: Terra de Direitos, 2018. Disponível em: <[https://terradedireitos.org.br/uploads/arquivos/\(final\)-Racismo-e-Violencia-Quilombola\\_CONAQ\\_Terra-de-Direitos\\_FN\\_WEB.pdf](https://terradedireitos.org.br/uploads/arquivos/(final)-Racismo-e-Violencia-Quilombola_CONAQ_Terra-de-Direitos_FN_WEB.pdf)>. Acesso em: 23 fev. 2022.

COTA, Tiago Geisler Moreira. **A comunidade de queimadas frente à expansão mineraria no Alto Jequitinhonha**: a defesa de um território. Brasília, 2017. Disponível em: <[https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/31323/1/2017\\_TiagoGeislerMoreiraCosta.pdf](https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/31323/1/2017_TiagoGeislerMoreiraCosta.pdf)>. Acesso em: 26 fev. 2022.

DINIZ, R. MINÉ, G. TUBALDINI, M. (Re)significação e (re)invenção cultural quilombola: as espacialidades afro-brasileiras do Conjunto da Marujada e do Grupo Curiango no Vale do Jequitinhonha/MG **Geotextos**, v. 10, n. 1, p.149-177, jul. 2014. Disponível em: <<https://periodicos.ufba.br/index.php/geotextos/article/view/9954/8410>>. Acesso em: 22 jul. 2021.

FRAGOSO, João Luís Ribeiro. Modelos explicativos da economia escravista no Brasil. CARDOSO, Ciro Flamarion (Org.). **Escravidão e abolição no Brasil**: novas perspectivas. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1988.

FOGUESATTO, Cristian Rogério; MACHADO, João Armando. A tomada de decisão dos jovens no processo migratório rural urbano no brasil: panorama entre 1970 e 2010. **Enciclopédia Biosfera**, v. 11, n. 21, 2015.

GADELHA, Alesson de Oliveira. **A educação para relações étnico raciais no ensino médio no maciço de Baturité** – Ceará (2013). UNILAB. Redenção – CE 2014. Disponível em <<http://repositorio.unilab.edu.br:8080/jspui/bitstream/123456789/141/1/Alesson%20de%20Oliveira%20Gadelha.pdf>>. Acesso em 15 out. 2017.

GEERTZ, Clifford. Uma descrição densa: por uma interpretação da cultura. In: A interpretação das culturas. RJ: Zahar, 1978.

GOMES, Flávio dos Santos. **Mocambos e quilombos**: uma história do campesinato negro no Brasil. São Paulo: Claro Enigma, 2015.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v.12, n.1, p. 98-109, jan./abr. 2012. Disponível em: <[http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/formacao\\_acao/relacoes\\_etnico\\_racais\\_educacao\\_descolonizacao\\_curriculos.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/formacao_acao/relacoes_etnico_racais_educacao_descolonizacao_curriculos.pdf)>. Acesso em: 20 jul. 2021.

\_\_\_\_\_. Políticas públicas para a diversidade. **Sapere aude**, Belo Horizonte, v. 8, n. 15, p. 7-22, jan./jun. 2017.

GONÇALVES, Andréa Lisly. **Escravidão, herança ibérica e africana e as técnicas de mineração em Minas Gerais no século XVIII**, 2004. Universidade Federal de Ouro Preto. Disponível em: <<https://diamantina.cedeplar.ufmg.br/portal/download/diamantina-2004/D04A031.pdf>>. Acesso em: 04 nov.2021.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luís. **Pesquisa qualitativa e subjetividade**: Os processos de construção da informação. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005a.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 9. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

INCRA, **Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária**. Política fundiária. Quilombolas. Disponível em: <[http://www.incra.gov.br/media/politica\\_fundiaria/Quilombolas/andamento\\_dos\\_processos\\_08\\_04.pdf](http://www.incra.gov.br/media/politica_fundiaria/Quilombolas/andamento_dos_processos_08_04.pdf)>. Acesso em: 12 jul. 2021.

\_\_\_\_\_. **Relatório de gestão do exercício de 2015**. Disponível em: <<https://antigo.incra.gov.br/media/docs/relatorio-gestao/2015/sr23-se.pdf>>. Acesso em: 17 jul.2020

INCRA. **Relatório de gestão do exercício de 2016**. Disponível em: <<https://antigo.incra.gov.br/media/docs/relatorio-gestao/2016/sr15-am.pdf>>. Acesso em: 19 ago.2020

IPATRIMÔNIO. Patrimônio cultural brasileiro. **Serro – E. E. Ministro Edmundo Lins**. 2022. Disponível em: <<http://www.ipatrimonio.org/serro-e-e-ministro-edmundo-lins#!/map=38329&loc=-18.601764443420624,-43.376126289367676,15>>. Acesso em: 24 fev. 2022.

ITERAL. Instituto de terras e reformas agrárias de Alagoas. **Comunidades quilombolas**. 2022. Disponível em: <<http://www.iteral.al.gov.br/gpaf/assessoria-tecnica-dos-nucleos-quilombolas-e-indigenas-astnqi/comunidades-quilombolas-de-alagoas#:~:text=A%20palavra%20quilombo%20origina%2Dse,local%20de%20pouso%20ou%20acampamento>>. Acesso em: 24 fev. 2022.

LARCHERT, Jeanes Martins; OLIVEIRA, Maria Waldenez de. Panorama da educação quilombola no Brasil. **Políticas Educativas**, Porto Alegre, v. 6, n.2, p.44-60, 2013. Disponível em: <<https://www.seer.ufrgs.br/Poled/article/viewFile/45656/28836>>. Acesso em: 25 fev. 2022.

LEITE, Ilka Boaventura. Os quilombos no Brasil: questões conceituais e normativas. **Etnográfica**, v. 4, n. 2, p. 333-354, 2000.

LIMA, Joana Angélica Santos. Um estudo toponímico do Pelourinho. **Revista Virtual dos Estudantes de Letras**. v.8, 2008. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.17851/2317-4242.1.0.73-84>>. Acesso em: 28 set.2021

MARIANO, Delsa de Fátima dos Santos. **Escravos e libertos**: autores das ações de liberdade em Diamantina (1850-1871). 2015. Disponível em: <[http://acervo.ufvjm.edu.br/jspui/bitstream/1/982/1/delsa\\_fatima\\_santos\\_mariano.pdf](http://acervo.ufvjm.edu.br/jspui/bitstream/1/982/1/delsa_fatima_santos_mariano.pdf)>. Acesso em: 24 fev. 2022.

MEIHY, J. C. S. B.; RIBEIRO S. L. S. **Guia prático de história oral: para empresas, universidades, comunidades, famílias**. São Paulo: Contexto, 2011  
MOLINA, Mônica C.; JESUS, Sonia Meire S. A. de (Org). **Contribuições para construção de um projeto de educação do campo**. Brasília: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2004.

MOTA, Isadora Moura. A Galinha estava morta e pronta e só faltava assar-se: A revolta escrava do Serro (Minas Gerais, 1864). **Revista de História Social**, Campinas/SP, n. 12, p. 35-51, 2006. Disponível em: [https://www.academia.edu/29236319/Rebeli%C3%A3o\\_Escrava\\_nos\\_Sert%C3%B5es\\_Diamantinos\\_Slave\\_Rebellion\\_in\\_the\\_Diamond\\_Hinterlands\\_Revista\\_do\\_Arquivo\\_P%C3%BAblico\\_Mineiro\\_50\\_1\\_Julho\\_Dezembro\\_de\\_2014\\_pp\\_62\\_77](https://www.academia.edu/29236319/Rebeli%C3%A3o_Escrava_nos_Sert%C3%B5es_Diamantinos_Slave_Rebellion_in_the_Diamond_Hinterlands_Revista_do_Arquivo_P%C3%BAblico_Mineiro_50_1_Julho_Dezembro_de_2014_pp_62_77) Acesso em: 03 mar. 2021.

MOURA, Clóvis. **Rebeliões da Senzala**. São Paulo: LECH, 1981.

\_\_\_\_\_. **Os quilombos e a rebelião negra**. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.

\_\_\_\_\_. **Quilombos**: resistência ao escravismo. São Paulo: Ática, 1987.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude Usos e Sentidos**. São Paulo: Ática, 1998.

NEVES, Ednéia dos Santos Cunha. **A formação continuada do professor no contexto das políticas públicas de educação básica**: uma análise das atividades extraclasse no Alto Jequitinhonha/MG. 122 p. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Diamantina, 2019.

O'DWYER, Eliane Cantarino. **Terra de quilombo**. Rio de Janeiro: ABA, 1995.

OLIVEIRA, Karla Silva; Pinho, Mateus Lima de; MIRANDA, Mariana Gomes de; LEITE, Matheus de Mendonça Gonçalves. A luta pela efetivação dos direitos étnicos e territoriais das comunidades quilombolas em conflitos socioambientais: reflexões críticas sobre a atuação extensionista na defesa dos direitos étnicos e territoriais da comunidade quilombola de

queimadas. **Conecte-se!** Revista Interdisciplinar de Extensão, v. 1, n. 1, 2017. Disponível em: <<http://periodicos.pucminas.br/index.php/conecte-se/article/view/16161/12357>>. Acesso em: 25 fev. 2022.

PASSOS, Maria Clara Araújo dos; PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. Do epistemicídio à insurgência: o currículo de colonial da Escola Afro-Brasileira Maria Felipa (2018-2020). **Cadernos de gênero e diversidade**, v. 7, n. 1, p. 118–135, 2021 Disponível em: <<https://doi.org/10.9771/cgd.v7i1.43442>>. Acesso em: 22 set.2022

PELLEGRINI, Tânia. Literatura, Cinema e Televisão. São Paulo: SENAC, 2003.

SACRISTÁN, José Gimeno (Org.). O que significa o currículo?. In: \_\_\_\_\_. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 16-35.

SANT'ANA, Ruth Bernardes de. A implicação do pesquisador na pesquisa interacionista na escola. **Psicol. rev.**, Belo Horizonte, v.16, n.2, ago. 2010. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/per/v16n2/v16n2a09.pdf>>. Acesso em: 02 mar. 2022.

SEE-MG. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. **Resolução Número 3.658 de 24 de novembro de 2017**. Disponível em: <https://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/3658-17-r.pdf> . Acesso em: 24 fev 2022.

SILVA, Djalma Antonio da. **The walk of quilombolas and the formation of the urban quilombo**. 2005. 432 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005. Disponível em: <<https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/4022>>. Acesso em: 02 mar. 2022.

SILVA, Delma Josefa da. Educação das relações étnico-raciais: um caminho aberto para a construção da educação intercultural crítica. **Revista Eletrônica de Educação**. São Carlos, v. 7, n. 1, p. 248-272, maio 2013.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 73-102.

\_\_\_\_\_. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SIQUEIRA, Maria de Lourdes. **Quilombos no Brasil e Singularidade de Palmares**. Prefeitura Municipal do Salvador, SMEC, Salvador, 2005.

SOUZA, João Valdir Alves de. **Vale do Jequitinhonha – Formação, História, Populações e Movimentos**.2019- Disponível em: <[https://issuu.com/mteles13/docs/vale\\_jequitinhonha](https://issuu.com/mteles13/docs/vale_jequitinhonha)>. Acesso em: 22 jul. 2021.

TEIXEIRA, Beatriz Bastos. Plano Nacional de Educação impõe PCNs às escolas. In: CAVALCANTE, Antônia Lúcia; PEREIRA, Jules Rodrigues; LIMA, Maria José Rocha. **Plano Nacional de Educação: algumas considerações**. Brasília: Núcleo de Educação Cultura, Desporto, Ciência & Tecnologia da Bancada dos Partidos dos Trabalhadores na Câmara dos Deputados, 2000.

UEMG. **Diamantina**. 2019. Disponível em: <<https://www.uemg.br/unidades-2019/157-diamantina>>. Acesso em: 10 out.2021

MOREIRA, A. F. B. O campo do currículo no Brasil: construção no contexto da ANPEd. Cadernos de Pesquisa, n. 117, p. 81-101, 2002a.

MOREIRA, A. F. B. Currículo, diferença cultural e diálogo. Educação & Sociedade, n. 79, p. 15-38, 2002b. MOREIRA, A. F. B. A escola e o desafio da crítica cultural. Cadernos de Educação, n. 13, p. 19-34, 1999.