



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Formação de Professores

Dayana Francisco Leopoldo

Comunidade quilombola São Pedro de Cima (MG): arenas político-pedagógicas e seus sujeitos

São Gonçalo

2016

Dayana Francisco Leopoldo

**Comunidade quilombola São Pedro de Cima (MG): arenas político-pedagógicas
e seus sujeitos**

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Políticas, direitos e desigualdades

Orientador: Prof. Dr. Renato Emerson Nascimento dos Santos

São Gonçalo

2016

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CEH/D

L598 Leopoldo, Dayana Francisco.
Comunidade quilombola São Pedro de Cima (MG): arenas político-
pedagógicas e seus sujeitos / Dayana Francisco Leopoldo. – 2016.
133f.

Orientador: Prof. Dr. Renato Emerson Nascimento dos Santos.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado
do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores.

1. Educação – Teses. 2. Quilombos – Minas Gerais – Teses. 3.
Negros – Educação – Teses. I. Santos, Renato Emerson Nascimento
dos. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de
Formação de Professores. III. Título.

CDU 37

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial
desta dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Dayana Francisco Leopoldo

**Comunidade quilombola São Pedro de Cima (MG): arenas político-pedagógicas
e seus sujeitos**

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração:

Aprovada em 12 de setembro de 2016.

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Renato Emerson Nascimento dos Santos (Orientador)
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

Prof^a Dra. Maria Tereza Goudard Tavares
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

Prof. Dr. Leonardo Carneiro de Oliveira
Universidade Federal de Juiz de Fora

Prof. Dr. Paulo Roberto Raposo Alentejano
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

São Gonçalo
2016

DEDICATÓRIA

Àqueles que me guardam e me protegem, Vó Maria e Vô João, a todos os meus antepassados. Àqueles que me acalmam nos momentos de dificuldade e ao desacreditar, João, Edina e irmãos. Aos amigos e amigas que por muito tiveram a minha ausência. Àqueles e àquelas que em mim depositaram confiança. A todas as mulheres e todos os homens negros deste país que não tiveram a oportunidade de ocupar os bancos das instituições de ensino. Àqueles e àquelas que vieram antes de mim e marcaram nas linhas e escritas da vida a necessidade de luta pelo direito de um povo. À Comunidade Quilombola de São Pedro de Cima, por anos de acolhida, respeito e aprendizagem. Aos pretos e pretas de São Pedro de Cima, que hoje compartilham desta conquista em outro plano: Sr. Pedro Malaquias, Sr. Joaquim e Sr. Vico (in memoriam). Que nossos tambores nunca se calem!

A bênção!

AGRADECIMENTOS

Estrada e poeira, dois elementos que marcam as idas e vindas para a comunidade quilombola de São Pedro de Cima e dois elementos que marcam a chegada até este momento. Sinto e sentirei eternas saudades dos momentos de vivência e convivência ao longo desses dez anos de academia, pois grande parte dela foi feita com movimentos sociais e em frentes de lutas que foram surgindo ao longo da jornada. Sempre me lembrarei de todas as vezes em que Sr. Antônio Dorico olhava para mim e lembrava com saudades da sobrinha que morava em Leopoldina/MG, me dizendo como eu era parecida com ela. Agradeço aos moradores da comunidade quilombola de São Pedro de Cima, são muitos os nomes e não quero cometer o erro de esquecer alguém, em especial, Nanny - mulher, preta guerreira e valente -, Maria, Sr. Antônio, Pedro, Paulão, Ivanete, Sônia, Celma e o Movimento Negro Avura.

A escolha deste tema não foi ao acaso, surge no momento e no local que ocupo como docente da rede pública. Vi, percebi e senti a necessidade de responder às questões que ainda não haviam sido levantadas em São Pedro de Cima e lá também percebi que a escrita era, para além da comunidade, também, uma revolução de vida, causada pelos mais diferentes sujeitos que passaram na caminhada.

Refiro-me aos colegas do Projeto de Extensão da Universidade Federal de Juiz de Fora: Vitor, Rafaela, Albert, Luciano, Mariana, Nathan, Thiago, Guilherme, Carina e à professora Maria Lúcia Pires, que rompeu as barreiras da universidade e tornou-se, além de professora, uma grande amiga, a quem devo respeito e admiração. Ao professor e também amigo Leonardo Carneiro, que me apresentou à comunidade, e lá pude proporcionar experiências inesquecíveis. Agradeço ao LATUR/UFJF, minha primeira casa, onde tivemos saborosas reuniões e grandes conquistas. À Associação de Geógrafos Brasileiros Seção Local/JF, obrigada! Agradeço ao NEGRAM, pelas informações, formações e pelos cafés que me proporcionaram, e aos amigos que fiz e muito contribuíram academicamente e pessoalmente: Cícero, Fausto, Ronald, Tinoco, Gabriel Fortunato, Gabriel Siqueira.

Aos amigos e amigas que mesmo não estando inseridos nestes anos de projeto contribuíram para a formação de vida: Viviane, Ricardo, Lili, Marcelinha e

Ana Paula. Aos queridos e queridas amigos e amigas que ganhei nas vivências de São Gonçalo, Niterói e Rio de Janeiro: Fabrícia, Lucas, Clementino, Gabi e Thiago. Em especial, agradeço à referência que se tornou real e permitiu um aprendizado sem nome: professor, amigo e mestre Renato Emerson, cujos paciência e conhecimento puderam tornar este momento possível. Obrigada por me lembrar daquelas que vieram antes de mim, a quem devo muito respeito. Agradeço também aos professores do mestrado que surgiram e brindaram com outras referências essenciais: Paulinho, Maria Tereza, Helô, Denilson, Andreelino Campos e Marcos Couto.

Por fim, agradeço àqueles que me guiam, erguem minha coluna e me fazem viva.

Asé!

Vozes Mulheres

*A voz de minha bisavó ecoou
criança
nos porões do navio.*

*Ecoou lamentos
de uma infância perdida.*

*A voz de minha avó
ecoou obediência
aos brancos-donos de tudo.*

*A voz de minha mãe
ecoou baixinho revolta
No fundo das cozinhas alheias
debaixo das trouxas
roupagens sujas dos brancos
pelo caminho empoeirado
rumo à favela.*

*A minha voz ainda
ecoa versos perplexos
com rimas de sangue
e
fome.*

(Conceição Evaristo)

RESUMO

LEOPOLDO, Dayana Francisco. *Comunidade quilombola São Pedro de Cima (MG): arenas político-pedagógicas e seus sujeitos*. 2016. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

Nos últimos anos, é crescente a disputa por e sobre debates que envolvam as questões raciais. Diante desta demanda, são disputados campos epistemológicos e práticos; grupos sociais e movimentos representativos se fazem presentes e trazem para o cotidiano suas necessidades de representatividade nos campos político, social, cultural, econômico e formativo da sociedade. Dentro desse conjunto, estão presentes territórios, formação e manutenção destes e processo de escolarização legítimo. O processo de escolarização em territórios quilombolas vem sendo disputado através da educação quilombola, uma educação diferenciada, um processo de educação disputado, ou seja, que seja orientado a partir da luta e formação de seus territórios, a qual reverencie e coloque como ponto central a disputa e a legitimidade desses. Diante desta perspectiva, a comunidade quilombola de São Pedro de Cima, localizada em Divino, no estado de Minas Gerais, tem na história de formação territorial várias nuances e fatores externos que farão com que o processo educacional, identitário, e a manutenção do território sejam cada vez mais disputados. É importante ressaltar que existe uma grande quantidade de artigos, monografias e dissertações já apresentada sobre este local. Trabalhos que trazem como ponto central: agricultura familiar, questões ambientais e formação do território. Durante a escrita desta dissertação, foram colocados como mote central fatores que levam à formação das arenas e dos sujeitos que disputam desde a formação do movimento negro local até seus momentos atuais. Foram contempladas a investigação sobre o processo de formação da escola e a disputa sobre ela, pontuando os momentos em que sujeitos durante alguns momentos se inserem ante a conquista da Escola Municipal Lia Marta afim de apontar as necessidades de representatividade nos bancos escolares. Com relação a este processo formativo, são apresentados objetos e instrumentos a serem disputados e tensionados - o currículo escolar é um destes elementos que foram ressaltados na pesquisa e aparece como um objeto central desta disputa. O currículo, enquanto um objeto orientador de práticas, é a todo momento disputado pelo movimento negro e seus membros para que sejam contemplados conteúdos que auxiliem seus sujeitos a compreenderem o processo de formação deste território. Atualmente, a sociedade brasileira vem passando por momentos de tensões políticas, com medidas e ações que podem interferir no diálogo dentro dos movimentos sociais, colocando um novo quadro político para ela própria, o qual irá interferir na condição escolar destes territórios e na condição da classe trabalhadora de escolas e universidades. Este momento delicado dificulta a articulação de movimentos sociais. Não muito diferente ocorre com o Movimento Negro Avura, que enfrenta um processo de cooptação tanto pela Prefeitura Municipal de Divino quanto pela Mineradora Samarco S/A, que oferece pequenos benefícios ora para o movimento como um todo, ora cooptando individualmente. Esses apontamentos puderam ser evidenciados durante entrevista semiestruturada, conversa informal, artigos, monografias e dissertações

apresentados sobre este território quilombola. Para a apresentação dos resultados, os dados foram analisados a partir de orientações metodológicas qualitativas.

Palavras-chave: São Pedro de Cima. Território. Movimento Negro Avura. Educação Quilombola e Currículo.

RESÚMEN

LEOPOLDO, Dayana Francisco. *Comunidade quilombo São Pedro de Cima (MG): escenarios político pedagógicas y sus sujetos*. 2016. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

En los últimos años, es creciente la disputa por y sobre los debates que involucran las cuestiones raciales. Delante de esta demanda, son disputados campos epistemológicos y prácticos, grupos sociales y movimientos representativos se presentan en diversas frentes y traen para el cotidiano sus necesidades de representatividad en el campo político, social, cultural, económico y formativo de la sociedad. Dentro de este conjunto de factores están presentes territorios, formación y mantenimiento de los mismos y proceso de escolarización legítimo. Dicho proceso en territorios quilombolas, ha sido disputado a través de la educación quilombola, una educación diferenciada, un proceso de educación disputado, es decir, un proceso que sea orientado a partir de la lucha y formación de sus territorios que subraye y coloque como eje central la disputa y la legitimidad de sus territorios. A partir de esta perspectiva la comunidad quilombola de São Pedro de Cima, en Divino, en Minas Gerais, tiene en su proceso de formación territorial diversos matices y factores externos que harán que el proceso educacional, de formación de identidad y mantenimiento del territorio sea cada vez más disputado. Es importante subrayar que ya existe una gran cantidad de artículos, monografías y disertaciones sobre este territorio, trabajos que presentan como eje central: agricultura familiar, cuestiones ambientales y formación del territorio. A lo largo de la escrita de esta disertación han sido destacadas como tema central factores que acarreten en la formación de los escenarios y de los sujetos que disputan, desde la formación del movimiento negro local hasta sus momentos actuales. Se han contemplado la investigación sobre el proceso de formación de la escuela y la disputa sobre ella, subrayando los momentos donde sujetos durante algunos momentos se insertan delante de la conquista de la Escuela Municipal Lia Marta con el objetivo de destacar las necesidades de representatividad en los pupitres escolares. Delante de este proceso formativo se presentan objetos e instrumentos que van a ser disputados y tensionados, el currículo escolar es uno de estos elementos que se han contemplado en la investigación y aparece como un objeto central de esta disputa. El currículo, desde la perspectiva de un objeto orientador de prácticas, es a todo momento disputado por el movimiento negro y sus miembros para que sean contemplados contenidos que reflexionen y auxilien sus sujetos a comprender el proceso de formación de este territorio. Actualmente la sociedad brasileña pasa por momentos de tensiones políticas, con medidas y acciones que interfieren en el diálogo con los movimientos sociales y forman un nuevo cuadro para la sociedad, lo cual interferirá en la condición escolar de estos territorios, en la condición de clase trabajadora de escuelas y universidades. Este momento delicado dificulta la articulación de movimientos sociales, como ocurre con el Movimento Negro Avura, que enfrenta un proceso de cooptación tanto por la Municipalidad de Divino como por la empresa de explotación minera Samarco S/A, que ofrece pequeños beneficios ora para el movimiento como un todo ora cooptando individualmente. Se pudieron

evidenciar estos apuntes durante entrevista semiestructurada, conversa informal, artículos, monografías y disertaciones presentadas sobre este territorio quilombola. Para la presentación de los resultados se analizaron los datos a partir de orientaciones metodológicas cualitativas.

Palabras clave: São Pedro de Cima. Territorio. Movimento Negro Avura. Educación Quilombola y Currículo.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Famílias linguísticas africanas e seus subgrupos	34
Figura 2 – Árvore genealógica da Família Malaquias	119
Figura 3 – Árvore genealógica da família Aprígeo	120
Figura 4 – Cópia da Certidão de autorreconhecimento de comunidade quilombola	121
Figura 5 – Cópia da publicação no DOU da Portaria n. 98, de 26 de novembro de 2007	122
Figura 6 – Declaração do Prefeito de Divino sobre as parceria prefeitura/Samarco	125
Figura 7 – Relação de Estabelecimentos de Ensino (ativos), segundo a SRE, o município, a dependência administrativa e a localização, por etapa, nível e modalidade de ensino	126
Figura 8 – Distribuição de escolas que se encontram em áreas quilombolas por UF	133

LISTA DE MAPAS

Mapa 1 –	Localização do município de Divino	31
Mapa 2 –	Comunidades Quilombolas da Zona da Mata Mineira	33
Mapa 3 –	Comunidades e territórios quilombolas auto-identificados em Minas Gerais	35
Mapa 4 –	Estradas de acesso	44
Mapa 5 –	Terreiros Familiares	47
Mapa 6 –	Migração da população	49
Mapa 7 –	Passagem do mineroduto da Samarco	62
Mapa 8 –	Rota de minerodutos da Samarco	63

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –	Diferenciações e enfoques das correntes curriculares	92
Quadro 2 –	Quadro Geral de comunidades remanescentes de quilombos segundo a FCP	127
Quadro 3 –	Quadro das CRQs que se encontram com processo aberto para certificação em Minas Gerais	128
Quadro 4 –	Lista das comunidades quilombolas certificadas em Minas Gerais	129

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABA	Associação Brasileira de Antropologia
ADCT	Ato das Disposições Constitucionais Transitórias
AGB	Associação dos Geógrafos Brasileiros
Anped	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
Cedefes	Centro de Documentação Eloy Ferreira da Silva
CF	Constituição Federal
Conaq	Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas
CPISP	Comissão Pró-Índio de São Paul
DOU	Diário Oficial da União
Emater	Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural
EMLMO	Escola Municipal Lia Marta de Oliveira
FCP	Fundação Cultural Palmares
FNB	Frente Negra Brasileira
GT	Grupo de Trabalho
Ibama	Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis

ICMBio	Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade
Incra	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
Iphan	Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LDBEQ	Lei de Diretrizes e Bases para Educação Quilombola
Lemto	Laboratório de Estudos de Movimentos Sociais e Territorialidade
MEC	Ministério da Educação
MG	Minas Gerais
MN	Movimento Negro
MNA	Movimento Negro Avura
MNU	Movimento Negro Unificado
PBQ	Programa Brasil Quilombola
PMD	Prefeitura Municipal de Divino
RTDI	Relatório Técnico de Delimitação e Identificação
Seppir	Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro

UFJF

Universidade Federal de Juiz de Fora

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	19
	Caminhos metodológicos e procedimentos metodológicos	24
1	DE SÃO PEDRO DOS CRIoulos A SÃO PEDRO DE CIMA: TRAJETÓRIAS E CONFLITOS DA COMUNIDADE	31
1.1	O processo de reconhecimento da comunidade de São Pedro de Cima	39
1.2	Malaquias, Pereiras e Aprígeos: Disputa por terra e histórias	46
1.3	Práticas racistas	50
1.3.1	<u>Práticas e ações racistas pela comunidade</u>	55
1.3.1.1	O sumiço da placa	55
1.3.1.2	O nome da escola	56
1.3.1.3	População negra na escola	56
1.3.1.4	Violência	57
1.3.2	<u>Práticas racistas: Mineração Samarco e o racismo ambiental</u>	58
2	MOVIMENTO NEGRO AVURA E ESCOLA LIA MARTA DE OLIVEIRA	66
2.1	Surgimento do movimento pelos seus sujeitos	69
2.2	História do Movimento Negro Avura	70
2.3	Inquietações, provocações e ações	73
2.4	Da Escola Estadual São Pedro à Escola Lia Marta de Oliveira: Currículo e disputas	75
3	DISPUTANDO OS CONCEITOS: QUILOMBO E CURRÍCULO	78
3.1	Território e territórios étnicos	87
3.2	Teorias curriculares: Problematizações	91

3.3	Tensionando sobre o currículo	95
3.4	Multiculturalismo: Possibilidade de representação	98
	CONSIDERAÇÕES FINAIS: ESCREVENDO OUTRAS HISTÓRIAS .	107
	REFERÊNCIAS	111
	APÊNDICE A – Família Malaquias	119
	APÊNDICE B – Família Aprígeo	120
	ANEXO A – Certidão de autorreconhecimento de São Pedro de Cima	121
	ANEXO B – Portaria n º 98, de 26 de novembro de 2007	122
	ANEXO C – Resposta ao email encaminhado ao Ministério do Desenvolvimento Agrário	123
	ANEXO D – Declaração do prefeito de Divino	125
	ANEXO E – Resultados do Censo de 2014, feito pela Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais	126
	ANEXO F – Quadro geral de comunidades remanescentes de quilombos	127
	ANEXO G – Lista das CRQs em Minas Gerais – Processo Aberto	128
	ANEXO H – Lista das CRQs em Minas Gerais – Certificadas	129
	ANEXO I – Escolas em área remanescente de quilombos até 2007 ...	133

INTRODUÇÃO

A liberdade não é uma dádiva, mas uma conquista. Essa conquista pressupõe que os negros redefinam a história, para situá-la em seus marcos concretos e entrosá-la com seus anseios mais profundos de autoemancipação coletiva e de igualdade racial.
(Florestan Fernandes)

O caminho teórico, prático e vivência que leva à interpretação territórios quilombolas é tão sinuoso quanto a sua formação e a compreensão de suas formações identitárias e seus sujeitos. Não diferente, a formação do território quilombola de São Pedro de Cima, outrora conhecido como São Pedro dos Crioulos¹, localizado no município de Divino, tem também uma história bastante sinuosa assim como a formação social e seus personagens. Neste trabalho de dissertação, serão apresentadas algumas destas sinuosidades que foram provocadas em momentos de convivência posteriores com a comunidade. As inquietações surgem a partir de demandas apresentadas durante projeto de extensão realizado na comunidade.

Sobre a comunidade estudada, já foram apresentados e escritos trabalhos. Dentre eles, alguns foram utilizados durante a escrita da dissertação. Porém os trabalhos apresentados e escritos não evidenciavam as questões referentes à educação, ou seja, ao currículo escolar e à educação quilombola dentro da comunidade sob a égide do processo educacional da escola municipal localizada dentro da comunidade – a Escola Municipal Lia Marta de Oliveira (EMLMO) – e como as relações de poder se dão. Justifica-se a importância da temática referente a dois pontos importantes:

A questão racial, que apresenta uma demanda crescente na produção acadêmica e nos debates políticos.

¹ A terminologia *Crioulo*, até onde foi conferida em entrevistas de campo, era uma referência à cor da pele dada *pelos de fora da comunidade* e incorporada pela comunidade como uma forma de identificação com seu território, que, posteriormente, teve o nome mudado para São Pedro de Cima.

A questão educacional, que faz menção à importância de se debater o processo formativo educacional, seus questionamentos, embates, enfrentamentos cotidianos e com as próprias políticas públicas do Estado que reverberam no dia a dia. Envolve as questões referentes às disputas territoriais, ao direito ao território quilombola, à manutenção destes pelos seus sujeitos de direito e aos movimentos sociais, que serão contemplados pela presença do Movimento Negro Avura (MNA)², trazendo desde a sua formação até períodos atuais as dificuldades enfrentadas para articular o movimento.

Dentro desta série de conceitos serão apresentados outros debates temáticos que problematizam e interferem diretamente no cotidiano da comunidade. Esse tipo de questionamento é trazido em função de vários elementos presentes na comunidade. Como principal deles, apresenta-se a influência do grande capital através da presença da empresa de mineração Samarco, responsável por deteriorar os recursos naturais da comunidade com seus minerodutos e compensações sociais, o que interfere na participação do Avura diante da comunidade. Dentro deste debate temático, apresentam-se também as questões referentes ao racismo e seus reflexos na identidade da comunidade, praticados tanto pela Samarco, através do racismo ambiental, quanto pela própria comunidade, tornando invisíveis elementos referentes à cultura negra.

A luta pela titulação e regularização de territórios quilombolas é conjunta, seja dos movimentos sociais, seja do próprio movimento negro (MN) e movimento quilombola de décadas, que, organizados e pautados na emancipação da população negra e/ou comunidades e populações tradicionais da sociedade brasileira, trazem os embates e as demandas para esta e para o poder público. A luta histórica para regularizar estes territórios vem da constante luta de homens e mulheres a fim de manter a sua resistência política e identitária para contrapor uma luta contra e ante a lógica colonialista. Essas resistências aparecem organizadas pela Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas (Conaq)³ e Movimento Negro Unificado (MNU). Em abril de 2012, o MNU divulgou um manifesto

² Avura, de acordo com entrevistas colhidas em campo, significa “bom demais”.

³ A Conaq foi criada no dia 12 de maio de 1996, em Bom Jesus da Lapa/BA, após a realização da reunião de avaliação do I Encontro Nacional de Quilombos. O MNU Movimento Negro Unificado, foi fundado em 1978, tendo como influência externa a luta a favor dos direitos civis estadunidenses sob as lideranças de Martin L.K., Malcon X, o movimento marxista dos Panteras Negras, movimentos de libertação de países africanos. Enquanto no plano interno, defende a pauta de que o sistema capitalista era o sistema que alimentava o racismo.

em defesa do Decreto n. 4.887, de 20 de novembro de 2003 (BRASIL, 2003b) que cumpre a deliberação da Organização Internacional do Trabalho 169 (OIT)⁴. Este decreto

Regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos de que trata o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. (BRASIL, 2003b, p. 4).

Em defesa do decreto, o MNU afirma, em seu manifesto, que

[...] a derrota do Decreto 4.887/2003 significará um retrocesso no conjunto nas lutas e conquistas do povo negro, impulsionando o acirramento das relações raciais no Brasil e no mundo. Acirramento este que já é visível através da violência imposta aos quilombolas das mais diversas formas, assassinatos de lideranças, perseguições aos quilombolas nos caminhos e estradas, queima de residências de lideranças entre outras situações. (MOVIMENTO NEGRO UNIFICADO, 2012)⁵.

Na mesma linha, a Conaq apresenta como objetivos

[...] lutar pela garantia de propriedade de terra, pela implantação de projetos de desenvolvimento sustentável e pela implementação de políticas públicas levando em consideração a organização pré-existente das comunidades de quilombo, em vários estados brasileiros, tais como o uso comum da terra e dos recursos naturais, em harmonia com o meio ambiente, que são referências de vida. (COSTA, I. R., 2002?, p. 5)⁶.

Diante destes objetivos, a Conaq vem atuando nas frentes que lhe competem o enfrentamento, como o embate no ano de 2015 com representantes do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra)⁷ durante a 9ª Mesa Nacional da Política de Regularização Fundiária Quilombola, em que a presidente do instituto

⁴ Sistema das Nações Unidas da qual participam diretamente atores não governamentais, devido à sua formação tripartite. Dela fazem parte, em igualdade de condições, os Estados e as organizações de empregadores e trabalhadores de 178 países ao redor do mundo. O Brasil tem cadeira permanente no Conselho de Administração.

⁵ Disponível em: <<http://movimentonegrounificadomnu.blogspot.com.br/2012/04/em-defesa-do-decreto-4887-e-da-luta.html>>.

⁶ Disponível em:

<http://www.institutobuzios.org.br/documentos/CONAQ_UM%20MOVIMENTO%20NACIONAL%20DO%20QUILOMBOLAS.pdf>.

⁷ O Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra) é uma autarquia federal cuja missão prioritária é executar a reforma agrária e realizar o ordenamento fundiário nacional. Criado pelo Decreto nº 1.110, de 9 de julho de 1970, atualmente, o Incra está implantado em todo o território nacional por meio de 30 superintendências regionais. A superintendência do estado de Minas Gerais corresponde à Superintendência 06 (SR06) (INSTITUTO NACIONAL DE COLONIZAÇÃO E REFORMA AGRÁRIA, [c20--a]).

deu pouca importância às pautas demandadas pelos participantes que representavam comunidades e movimentos sociais e se ausentou da reunião.

Essas demandas apresentadas pelos movimentos sociais e suas representações são importantes para ampliar o debate sobre remanescentes de quilombos, que foi expandido com a inclusão do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT) n. 68 na Constituição de 1988, quando se legitima a luta pela igualdade racial e pela terra de grupos que com ela se identificam. Essa pauta ganha novas dimensões e arenas ideológicas quando analisamos as questões políticas que engendram as questões quilombolas.

Projetar um currículo horizontal, construído a partir das demandas advindas das comunidades tidas como subalternizadas, é de vital importância para que se coloque em xeque o pensamento hegemônico ocidental nas quais estão baseadas as práticas e a formação escolar. Estes desafios nos fazem pensar a respeito das relações do currículo como uma ideologia, transmissor e interferente direto sobre a cultura, uma disputa de/do poder e as questões políticas, apontando para a construção de um outro paradigma educacional. Baseado nesses aspectos, a leitura da Lei de Diretrizes Bases da Educação Quilombola se faz necessária, com uma construção coletiva e orgânica do currículo, para que possa atender às demandas culturais, sociais e econômicas dos grupos que o disputam.

O pensamento sobre bases curriculares e a formação curricular têm apresentado vários debates no campo da educação. Incorpora-se, assim, um dos objetivos centrais desta dissertação: investigar como a atual forma de educação é compartilhada na escola⁸ localizada na comunidade quilombola, onde um projeto de educação irá interferir e provocar as práticas culturais, políticas e econômicas dos sujeitos que nela vivem e atuam, bem como a manutenção do território.

Deixar de elucidar assuntos que atravessam sujeitos, em particular os formados dentro de uma comunidade quilombola, é negar a história da formação social do Brasil e, no caso específico, a participação da população negra na formação e na manutenção do território pesquisado. É, também, rejeitar discussões que trazem à tona as ações opressivas que criticam a identidade quilombola, como as discussões sobre democracia racial, que, presentes no discurso e na proposta de escola, atestam que vivemos sob o mito da democracia racial⁹, camuflando uma

⁸ Escola Municipal Lia Marta de Oliveira.

⁹ Desenvolvida em meados do século XX, a ideia de democracia racial, baseada principalmente na

forma de racismo: a própria negação de que ele exista. Pensemos, então, que é necessário um projeto de educação construído sob as bases de um currículo particular, para que a história desses povos não seja negada, para que outro pensamento social surja e esboce uma nova problemática. É preciso que a história seja contada pelos atores tornados invisíveis pelo próprio contar, escrever e olhar da história colonial perpetuada nas veias escolares e no pensamento social.

Comunidades e movimentos sociais quilombolas apresentam demandas próprias para uma formação escolar culturalmente orientada (CANDAU, 2010; MACEDO, 2006), fazendo uso de dispositivos legais, como a Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003 (BRASIL, 2003a) e o Programa Brasil Quilombola (PBQ) (BRASIL, 2013a), que colocam a escola como ponto central para a difusão de valores e identidades que corroborem para a importância desses sujeitos enquanto grupo social. A dissertação aborda conceitos e temas que permeiam a educação quilombola, debatendo temas referentes à construção destes territórios e às disputas identitária e curricular, haja vista a importância da educação nesta construção.

No debate curricular, é urgente uma leitura multicultural, identificando o que seja um processo integrado e tenha suas limitações, entendendo-se que, nos últimos anos, diante do processo globalizatório mundial, as identidades estão cada vez mais enfrentando um processo de sobreposição de culturas. Isso não é prejudicial *a priori*, pelo contrário, se praticado de forma a respeitar as diferenças e trocar conhecimentos, pode trazer um enriquecimento a todos os sujeitos. A crítica estabelecida aqui é à valorização de uma identidade em função da desvalorização das outras, no caso da pesquisa, os moradores de São Pedro dos Crioulos, e os novos sujeitos que se inserem na comunidade incentivados por projetos econômicos da esfera pública.

Podemos refletir também sobre o projeto de educação que temos e o projeto de educação que queremos: um que seja pautado nas demandas apresentadas por movimentos sociais, comunidade e sociedade. No contexto brasileiro, em que uma elite muito bem marcada queima e rasga os avanços educacionais, inflando vozes contra uma educação orgânica e popular com sentido voltado para a formação humana legitimada pelas construções sociais, a defesa de um projeto educacional

obra de Gilberto Freyre (em especial *Casa Grande & Senzala*, de 1933), diz que, em sendo o Brasil uma nação nascida da miscigenação desde os tempos da monocultura colonial, constituiu-se como uma sociedade de convívio racial harmonioso. Esta proposta foi muito criticada, por exemplo, por Florestan Fernandes.

que priorize o debate sobre as questões étnico-raciais que regulam a sociedade faz-se cada vez mais necessária. Em se tratando de um grupo étnico específico como o abordado nesta pesquisa, a demanda se faz ainda mais latente: basta observarmos as linhas de construção do pensamento social brasileiro que criou, friccionou, animalizou estes grupos, a partir de um imaginário e pensamento herdado do período colonial brasileiro. As concepções pessoais e acadêmicas sobre o debate da questão étnica vão para além do consenso entre as ciências, constituindo uma interpretação política.

De acordo com os posicionamentos adotados, a dissertação está estruturada em três capítulos. O primeiro capítulo, intitulado De São Pedro dos Crioulos a São Pedro de Cima: Trajetórias e Conflitos da comunidade, irá apresentar a história da comunidade, as práticas que colocam-na em conflito ora bem marcado no cotidiano, ora mascarado ou disfarçado pelo discurso da democracia racial. Neste capítulo, serão apresentadas também as principais famílias que moram na comunidade e a sua importância para a formação do território. O segundo capítulo é dedicado ao MNA e à EMLMO; na primeira parte do capítulo, será apresentada a história do MN e sua importância dentro da comunidade. Na segunda parte deste capítulo, serão apresentadas a escola e suas ações e participação dentro da comunidade e, finalizando, a apresentação dos capítulos, o terceiro capítulo traz as lutas quilombolas desde a disputa e a ressemantização do conceito.

Caminhos metodológicos e procedimentos metodológicos

A ideia central da pesquisa é gerar conhecimento partindo da interpretação de dados apreendidos em campo e conflitados durante a escrita. A investigação é desenvolvida não somente a partir das escolhas do pesquisador, as iniciativas devem ser escolhidas a partir da temática desenvolvida, levando em conta a coerência entre os referenciais e o pesquisador. A abordagem utilizada aqui é qualitativa, não excluindo métodos quantitativos para a tradução das informações apreendidas em campo. Este viés de pesquisa se dá pela pluralização dos resultados, voltando-se para a subjetividade dos sujeitos e os aspectos do modo de vida. Assim, a partir dos pontos de vista aqui tratados, demonstra-se que as pesquisas qualitativas são caracterizadas por se encontrarem em contínuo desenvolvimento e que essa orientação metodológica faz (re) pensar o objeto

estudado sempre por novos contextos e perspectivas sociais em que ele se baseia, enquanto a pesquisa quantitativa trará a tradução de algumas informações apreendidas em campo.

Será apresentado aqui o que foi extraído de uma revisão bibliográfica sobre a temática, orientada a partir das demandas que surgiram nos trabalhos de campo, de trocas com a comunidade, o que é foco central desta pesquisa. Estes trabalhos, desenvolvidos no período entre 2006 e 2010, proporcionaram o conhecimento das relações sociais, econômicas e culturais do grupo estudado.

O projeto de extensão universitária "*São Pedro de Cima: Diagnósticos dos saberes necessários para uma educação ambiental e patrimonial*" estava lotado na Universidade Federal de Juiz de Fora por meio da Pró-Reitoria de Extensão da mesma universidade. Contava com a participação de professores sob a coordenação da professora Maria Lúcia Pires Menezes e alunos de graduação dos cursos de geografia e ciências sociais.

Adequou-se aos preceitos da ciência geográfica, ao entendimento da construção do espaço e território mediados pelas interações de fluxos e diferentes realidades sociais, bem como exemplifica a interação social dada pelas diferenças entre urbano e rural, entre cidade e campo, entre popular e intelectual, entre agricultores e estudantes, assim formatando o amálgama da formação da sociedade brasileira, ao possibilitar, através de uma prática político-pedagógica, a troca de saberes e conhecimento entre comunidade e universidade, a geração de subsídios às políticas públicas culturais e a geração de produtos culturais locais. (MENEZES et al., 2008, p. 1)¹⁰.

Nesse primeiro momento, deixou-se em segundo plano o debate relacionado à educação. A relevância deste trabalho é estar destinado a um retorno acadêmico para a comunidade, abordando o tema diante dos momentos políticos por que passam as comunidades quilombolas, proporcionando uma leitura crítica do atual contexto.

A trajetória acadêmica foi um dos fatores responsáveis pelas inquietações que apareceram nestas linhas. As provocações e os questionamentos que aparecem nesta dissertação participam da memória da formação, dos posicionamentos políticos, da herança enquanto mulher afrodescendente, atuando, agindo e estando em espaços que me colocam na *zona do não ser* (LEÓN-PESÁNTEZ, 2008), que atendem a uma lógica racionalizada e pouco representativa,

¹⁰ Disponível em: < <http://www.ufjf.br/latur/files/2008/08/PROJETO-de-extens%C3%A3o-qui-f1.pdf>>.

na tentativa de enfatizar o quão precioso é um processo educacional representativo e estabelecido a partir de construções orgânicas.

Esta pesquisa remete a um mergulho e a um retorno ao trabalho com a comunidade quilombola de São Pedro de Cima, com uma nova modelagem, não descartando o que foi apreendido em outros tempos, mas com outra perspectiva política e com um maior amadurecimento metodológico a respeito da temática quilombola.

Planejar uma pesquisa qualitativa é propor-se a compreender uma realidade específica, e, dentro dela, há a tentativa de traduzir as suas especificidades, ou seja, uma comunidade quilombola que apresenta, ao mesmo tempo, suas especificidades e suas semelhanças com outras comunidades quilombolas a partir de seus processos históricos com a participação dos sujeitos que as compõem.

O conhecimento, que é um produto coletivo e crítico da comunidade acadêmica, deve ser compartilhado e apresentado, dar retorno e auxiliar a sociedade para uma mudança social a fim de emancipar a voz de populações oprimidas. Assim, Bhabha (2003) aponta a reflexão no sentido de que teorias críticas sinalizem para um equilíbrio entre a academia e a sociedade, respaldado por uma perspectiva crítica da teoria:

Pode ser possível produzir tal tradução ou transformação se compreendermos a tensão no interior da teoria crítica entre sua delimitação institucional e sua força revisionária. A referência contínua ao horizonte de outras culturas que mencionei anteriormente é ambivalente. É um lugar de citação, mas é também signo de que essa teoria crítica não pode manter para sempre sua posição na academia como o fio cortante antagônico do idealismo ocidental. O que se requer é demonstrar um outro território de tradução, um outro testemunho da argumenção analítica, um engajamento diferente na política de e em torno da dominação cultural. [...]. Constituem nada menos que uma desconstrução do momento do moderno, de seus valores legais, seus gostos literários, seus imperativos categóricos filosóficos e políticos.[...] e mais importante, devemos re-historicizar o momento da "emergência do signo", " a questão do sujeito" ou a construção discursiva da realidade social", [...] Isso só pode acontecer se recolocarmos as exigências referenciais e institucionais desse trabalho teórico no campo da diferença cultural – e *não da diversidade cultural*¹¹. " (BHABHA, 2003, p. 60-69).

¹¹ Bhabha apresenta na página 69 a diferença entre a diversidade cultural e a diferença cultural: "A diversidade cultural é o reconhecimento de conteúdos e costumes culturais pré-dados; mantida em um enquadramento temporal relativista, ela dá origem a noções liberais de multiculturalismo, de intercâmbio cultural ou da cultura da humanidade." Sobre diferença cultural, o autor afirma: "Por meio do conceito de diferença cultural quero chamar a atenção para o solo comum e o território perdido dos debates críticos contemporâneos. Isso porque todos eles reconhecem que o problema da interação cultural só emerge nas fronteiras significativas das culturas, onde significados e valores (mal) lidos ou signos são apropriados de maneira equivocada" (BHABHA, 2003, p. 69).

No primeiro viés, entende-se aqui que os métodos qualitativos são mais adequados às pesquisas que tenham como foco central a análise de um campo social que envolve sujeitos, práticas, ações, relações em um determinado espaço e a ligação destes elementos que traçam o que podemos *olhar*, e não apenas *ver* em campo.

Temos, como parte principal deste procedimento metodológico, pessoas, ou seja, um ambiente e uma conversa estruturada não fechada podem vir a facilitar a execução desta etapa. A princípio, os procedimentos pensados são as entrevistas semiestruturadas que exigem um roteiro prévio, enquanto as entrevistas abertas não exigem um roteiro previamente estabelecido, já que estas apresentam uma maior flexibilidade, maior liberdade na formulação dos questionamentos e intervenções do entrevistador. Os entrevistados foram mapeados de acordo com o objeto da pesquisa, influência e importância política dentro da comunidade.

Dialogamos com autores e autoras que delineiam a necessidade de estabelecer a medição com relação à utilização do método qualitativo e quantitativo. As formas como a junção destes métodos se dá são de vital importância para o andamento e a estruturação dos dados apreendidos em campo e durante as leituras que servem de referencial bibliográfico para o estudo.

Para tal linha de pensamento, devemos ter em mente os princípios que orientaram as ciências sociais e as pesquisas na educação. Sobre isso, vem sendo desenvolvida, nos últimos tempos, uma variedade de formas, que nos permite pensar em modelos de investigação cada vez mais apropriados para a pesquisa qualitativa, servindo para apresentar procedimentos condizentes e uma confiabilidade nas conclusões apresentadas (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 2004). O pesquisador condizente com os métodos qualitativos compreende símbolos e significados designados pelos atores e eventos dos quais participam, permitindo-lhe “[...] entender a ‘cultura’ de um grupo ou organização, no qual coexistem diferentes visões correspondentes aos subgrupos que os compõem (construtivismo social), então o relativismo não constitui problema [...]” (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 2004, p. 142).

Para aqueles e aquelas adaptados ao debate, esta questão sobre os métodos aplicados às pesquisas pode parecer bastante nítida. Não interessa nos atermos aqui à questão entre o qualitativo e o quantitativo, mas convém ressaltar que existem

divergências acerca dos objetivos e do conhecimento acumulado ao longo das pesquisas, apontando existir a necessidade de se estabelecerem regras e normas para o que é e o que não é considerado um método válido de pesquisa (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 2004).

Este ponto de questionamento é de vital importância para compreender o delinear da pesquisa, vista como um acúmulo de campos teóricos e metodológicos, refletindo sobre ela formações diferenciadas.

[...] tomamos por base as características do debate no âmbito da pesquisa em educação, assumindo que este campo, por sua natureza interdisciplinar, na medida em que congrega profissionais das diversas áreas das ciências sociais, reflete aspectos básicos pertinentes a todas elas. (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 2004, p. 130).

Em conjunto com a abordagem qualitativa da pesquisa, um dos pontos que dão sentido à investigação é referente ao paradigma adotado. Para elucidar o conjunto de termos adotados e a estrutura de pensamento da qual a pesquisa faz parte, traremos a contribuição da leitura sobre a descolonialidade¹² (QUIJANO, 2005), ou decolonial (WALSH, 2009). A forma mais representativa da escrita seria decolonialidade, pois seria uma maneira de adotar outra perspectiva

Suprimir la “s” y nombrar “decolonial” no es promover un anglicismo. Por el contrario, es marcar una distinción con el significado en castellano del “des”. No pretendemos simplemente desarmar, deshacer o revertir lo colonial; es decir, pasar de un momento colonial a un no colonial, como que fuera posible que sus patrones y huellas desistan de existir. La intención, más bien, es señalar y provocar un posicionamiento – una postura y actitud continua – de transgredir, intervenir, in-surgir e incidir. Lo decolonial denota, entonces, un camino de lucha continuo en el cual podemos identificar, visibilizar y alentar “lugares” de exterioridad y construcciones alternativas. (WALSH, 2009, p.14-15).

Esta perspectiva epistemológica implica uma inversão do papel da teoria e da prática, tal como as referências às quais se aponta. O autor faz uma contramemória, em que são apontados os processos coloniais enquanto fundantes da sociedade, e pela qual se estabelecem temas de pesquisa como as questões raciais. A colonialidade do pensamento e das práticas faz-se ainda mais presente, pois ela é mantida e baseada na classificação da sociedade enquanto seres humanos/seres desumanizados, legítimos/ilegítimos. Sustenta-se na imposição de uma classificação

¹² Para Quijano (2005), seria superar a lógica redutora, que exclui, oprime, subalterniza e coisifica estudos e pensamentos.

racial/étnica da população do mundo como pedra angular do referido padrão de poder e opera em cada um dos planos, meios e dimensões, materiais/subjetivos, da existência social cotidiana da escala societal (WALSH, 2009).

A necessidade da descolonialidade se mostra necessária quando interpretamos o eurocentrismo como fruto não apenas do colonizador, mas do colonizado, sob a égide do capitalismo e do pensamento eurocêntrico. Convém, neste ponto, explicitar a crise do paradigma dominante, arcabouço teórico que alimentou e alimenta tendências de pesquisa, visto que o paradigma dominante é um modelo global cujo fundamento (SANTOS, B. S., 2010) é totalitário, que desconsidera outras formas de pensar e olhar conhecimentos que não sejam derivações dele mesmo, principalmente os não baseados em modelos matemáticos.

Este paradigma encontra-se em crise. Surge uma tendência nas ciências sob a perspectiva de conhecer e unificar as formas produzidas de conhecimento. O conhecimento científico e as ciências sociais orientam esta pesquisa no sentido de não podermos falar em uma dicotomia paradigmática. Boaventura Souza Santos (2010) referencia-se em considerar uma não dualidade. O desafio lançado é não apontar a superação das ciências naturais e das ciências sociais, e sim ser provocado a pensar o que se fazer pela superação desse pensamento. Ter a ciência como única maneira de se produzir conhecimento reforça a ideia de um único meio de fazê-lo, favorecendo a unidade dos sistemas das ciências naturais. As ciências humanas vêm apresentando uma variedade de paradigmas epistemológicos a contribuir com uma renovação do sentido da pesquisa e da produção científica.

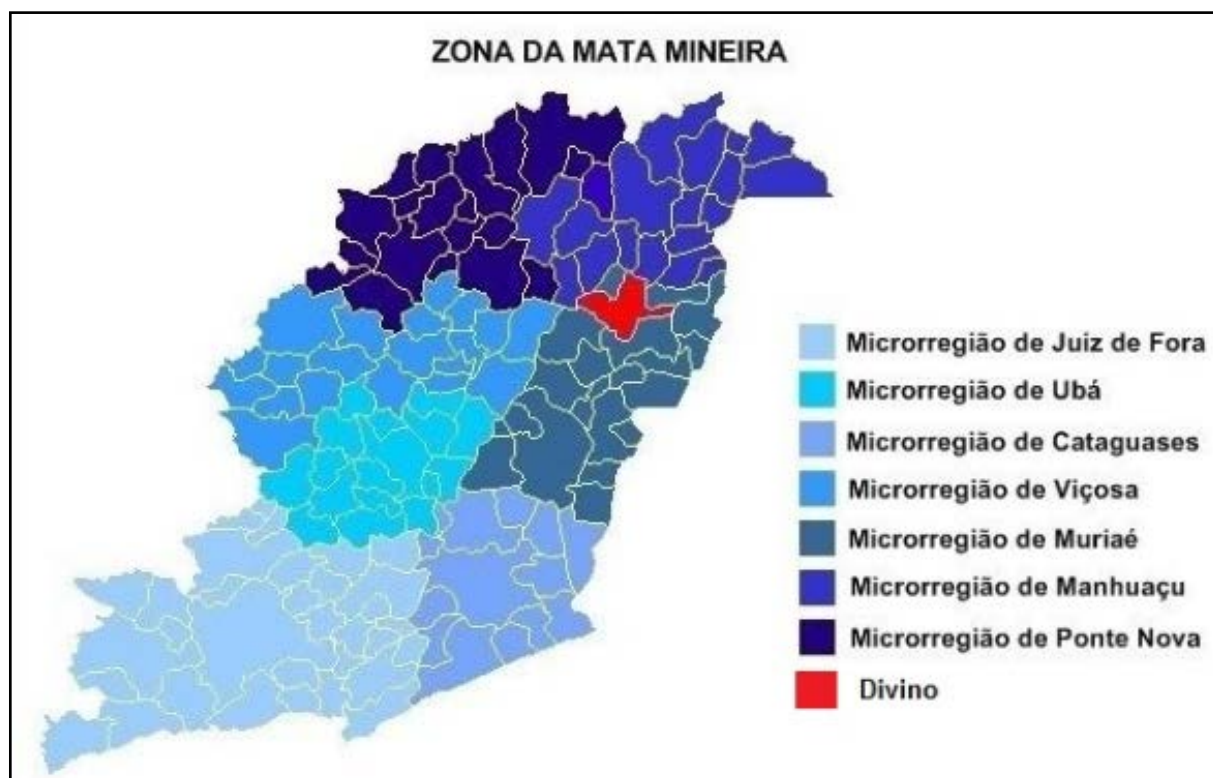
Durante o processo de leitura de textos e obras que servem como referência para a pesquisa, foram feitos levantamentos com a cautela de serem adotadas contribuições teóricas que respondessem à nossa demanda. As orientações bibliográficas deste trabalho vão para além de seu vínculo acadêmico, porque são também comprometidas com a veracidade e com a atuação política, tendo como um dos focos centrais contribuir para os tensionamentos sobre o tema que se dão nos meios escolares. Assim, somos referendados por Gramsci (2001), quando este sinaliza a importância do intelectual para a história e para a sociedade, a fim de formar um pensamento que demonstre uma evidência concreta sobre o enfrentamento entre as classes sociais. O pesquisador e sua tendência político-ideológica são, portanto, indissociáveis para o fazer científico. Assim, os autores e

as autoras escolhidos têm seus pontos de vista convergentes com nossa investigação.

Algumas das referências mencionadas já foram visitadas em outros momentos da trajetória acadêmica, porém, após um amadurecimento acadêmico, foram revistas e analisadas acerca de suas reais contribuições. Os conceitos e temas que balizam a pesquisa serão trabalhados com intensidade e de forma complexa, entendendo que a pesquisa sobre um determinado território não pode ser feita de forma superficial e fantasiosa, caso contrário, estaríamos legitimando o pensamento sobre os territórios quilombolas como um território pitoresco, um estandarte. Os temas centrais a serem investigados demonstram a complexidade do tema e envolvem uma tentativa de responder às questões a serem pesquisadas a fim de dar um retorno para a comunidade investigada e, sobretudo, para as pesquisas e os sujeitos que atuam nestes espaços.

1 DE SÃO PEDRO DOS CRIoulos A SÃO PEDRO DE CIMA: TRAJETÓRIAS E CONFLITOS DA COMUNIDADE

Mapa 1 – Localização do município de Divino



Fonte: Adaptado de skyscrapercity.com¹³

Neste capítulo, a proposta é apresentar a comunidade de São Pedro de Cima (Mapa 1) a partir da história contada e apresentada pelos seus moradores.

No decorrer do capítulo, será apresentada a história e como se deram e continuam se dando as lutas para a consolidação da educação quilombola e a manutenção do território feita e questionada por alguns moradores. Os elementos sobre os quais ela se apoia serão fundamentais para entender qual é o significado deste território para a comunidade, tendo como pontos tensionadores que serão desmembrados em outros pontos as questões raciais e identitárias. Trata-se, portanto, de dissertação baseada em um estudo de caso, ou seja, irá apresentar uma abordagem metodológica investigativa, a fim de compreender, explorar ou

¹³ Disponível em: <<http://www.skyscrapercity.com/showthread.php?t=952100>>.

tentar descrever situações e acontecimentos complexos nos quais estão relacionados diferentes fatores (ARAÚJO et al., 2008), apesar de já existir e de estar disponível uma gama de trabalhos já publicados sobre a comunidade – algumas questões como a educacional ainda não foram contempladas.

De acordo com o Centro de Documentação Eloy Ferreira da Silva (Cedefes) (2008), para manter um controle aurífero na região das minas, era proibida a abertura pela Coroa de novos caminhos nos então chamados Sertões do Leste - a atual Zona da Mata Mineira.

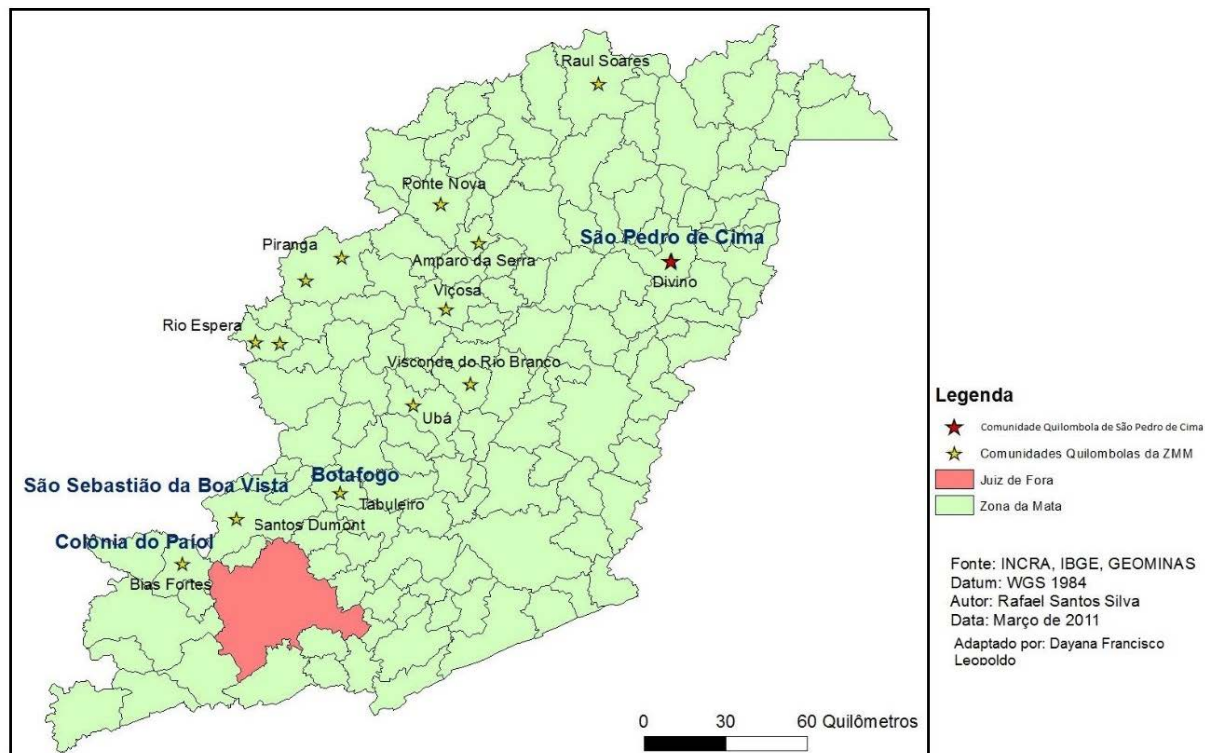
Nas últimas décadas do século XIX, a expressiva produção cafeeira torna a Zona da Mata a região mais rica do estado. Paralelamente, o plantio de café produz o violento e contínuo processo de destruição da Mata Atlântica. [...] Junto com o capital obtido com o ouro, trazem consigo seus cativos, o que provoca o chamado comércio interprovincial de escravos. A mão de obra escrava foi a principal forma de trabalho adotada pelas fazendas até a abolição; havia fazendas que concentravam plantéis de até trezentos escravos. Segundo alguns historiadores, esse foi também um dos últimos redutos do escravismo no Brasil. Até os dias atuais, a linguagem, a religiosidade e a música dos negros presentes na Zona da Mata conferem com as da região central de Minas. E verifica-se sua forte influência tanto nas formações urbanas como nas áreas rurais. Desde a edição da lei de terras de 1850, no entanto, esta população vem sendo expulsa dos seus territórios que ocupou tanto anteriormente quanto após a abolição. Dessa forma, muitas comunidades negras rurais foram desalojadas de suas terras e seus integrantes tiveram de mudar para cidades. [...] A tradição dos congados, das folias de reis e outras manifestações permanecem presentes na vida dos arraiais e cidades de toda a Zona da Mata Mineira. (CENTRO DE DOCUMENTAÇÃO ELOY FERREIRA DA SILVA, 2008, p. 368).

Assim como as demais comunidades quilombolas do estado, as áreas da Zona da Mata Mineira (Mapa 2) foram povoadas majoritariamente por negros de origem *Bantu*¹⁴ (Figura 1) e, ainda de acordo com o Cedefes, durante trabalhos desenvolvidos com as comunidades quilombolas mineiras, evidencia-se uma grande quantidade delas no estado de Minas Gerais (MG), de acordo com informações (Mapa 3) apresentadas pelo Laboratório de Estudos de Movimentos Sociais e Territorialidade (Lemto). Não diferente de outras comunidades quilombolas do Brasil, São Pedro de Cima foi constituída por negros que resistiam e se rebelavam contra o sistema escravocrata e está localizada taticamente em área de difícil acesso. Cabe ressaltar que as comunidades quilombolas não eram constituídas apenas por rebelados negros, mas também por aqueles que de alguma forma eram classificados

¹⁴ Povos originários do sul da África, atualmente, a África do Sul (MURRAY, 1997).

como marginais pela ordem escravocrata do período; entre eles estavam brancos e indígenas (CENTRO DE DOCUMENTAÇÃO ELOY FERREIRA DA SILVA, 2008).

Mapa 2 – Comunidades Quilombolas da Zona da Mata Mineira



Fonte: Adaptado de Latur/UFJF

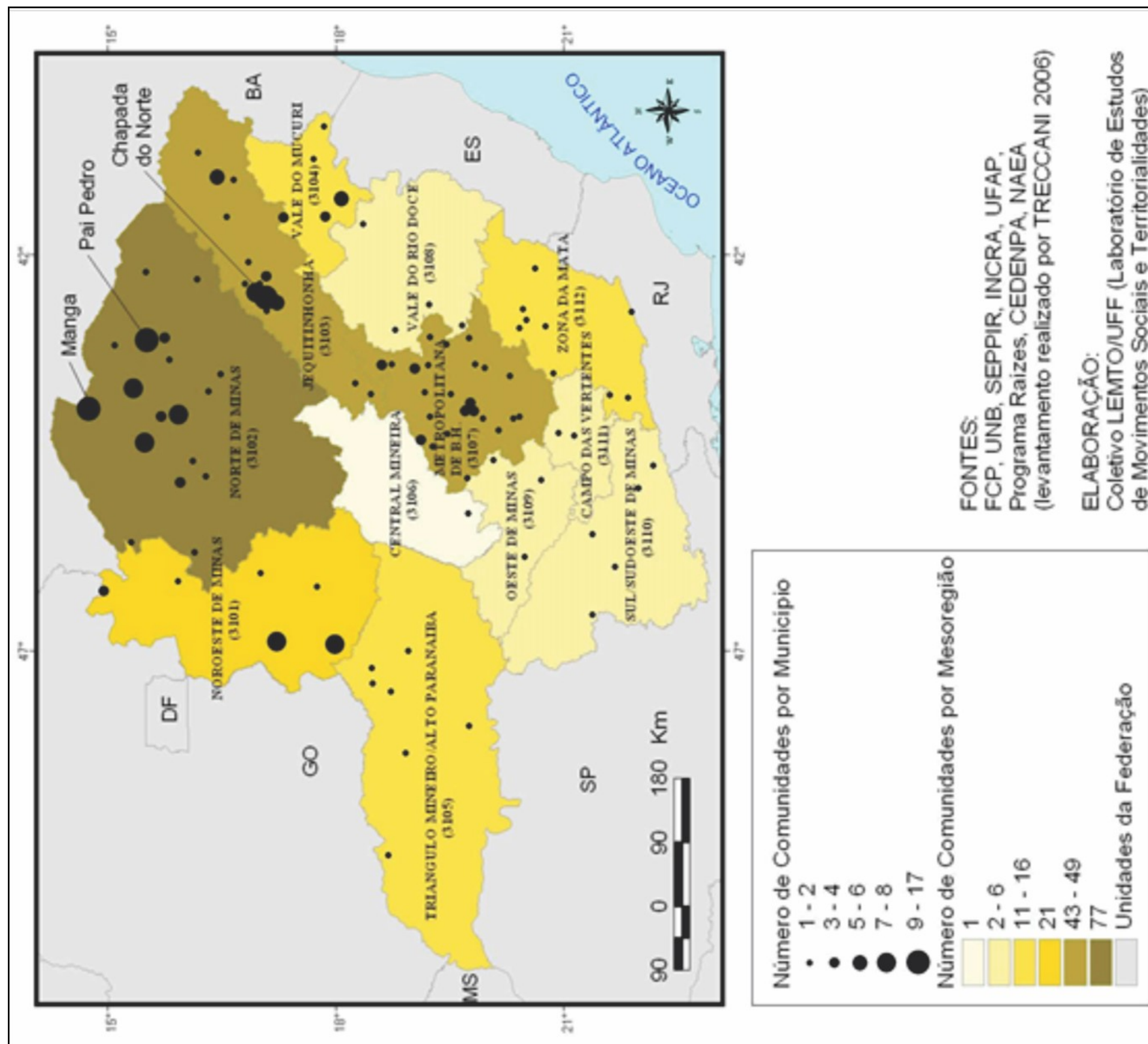
¹⁵ Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/L%C3%ADnguas_africanas>.

Figura 1 – Famílias linguísticas africanas e seus subgrupos



Fonte: Adaptado de Línguas Africanas¹⁵

Mapa 3 – Comunidades e territórios quilombolas auto-identificados em Minas Gerais¹⁶



Fonte: Coletivo Lemto/UFF16

¹⁶ Disponível em: <<https://pablolima210.wordpress.com/2014/08/>>

De acordo com o Cedefes, existem cerca de 400 comunidades quilombolas distribuídas por cerca de 160 dos 853¹⁷ municípios que existem no estado de MG. Segundo o Incra-MG, existem atualmente 171 processos abertos para a regularização de comunidades quilombolas no estado de MG, enquanto a Fundação Cultural Palmares (FCP) apresenta outro número: 226 comunidades quilombolas reconhecidas no estado de MG. A comunidade de São Pedro de Cima foi certificada pela FCP há 10 anos, no dia 28 de julho de 2006 (Anexo A). A comunidade enfrenta problemas para a regularização da terra, situação não excepcional, posto que muitas comunidades quilombolas possuem entraves semelhantes devido ao avanço do grande capital no campo. Essa ação do grande capital no campo é responsável por colocar os recursos destes territórios em degradação. No caso da comunidade quilombola de São Pedro de Cima, o grande capital manifesta-se através da empresa Samarco Mineração S/A.

O processo de reconhecimento das comunidades quilombolas é um caminho longo com muitas dificuldades colocadas. São apresentados tanto conflitos externos quanto conflitos existentes dentro da própria comunidade. Para obter o título da terra enquanto uma comunidade remanescente de quilombo, existem várias etapas para serem cumpridas, é uma série de burocracias que pode tanto respaldar a comunidade como travar o seu processo de reconhecimento. As etapas são divididas entre comunidade, FCP, Incra, entre outros órgãos.

O caminho para a titulação das terras quilombolas é composto por 12 "etapas", pois ficam totalmente dependentes de órgãos públicos. Nas linhas a seguir, serão apontadas as etapas do processo e, em seguida, a situação na qual se encontra a comunidade quilombola de São Pedro de Cima. O processo inicia-se com a abertura do processo esta etapa vai partir de interesses de sujeitos que se identificam enquanto quilombolas ou de entidades que os representem. As etapas são:

- a) Abertura do processo, que pode ser feita através da solicitação de qualquer interessado, entidade ou associações que representem o interesse da comunidade, de acordo o Comissão Pró-Índio de São Paulo (CPISP). Na maioria das vezes, os processos atendem às demandas quilombolas. (Fundada em 1978, a CPISP tem entre inúmeras conquistas a participação na constituinte de 1986 e 1988 e

¹⁷ Dados obtidos junto ao IBGE.

a luta contra megaprojetos hidrelétricos e a favor dos atingidos pelas barragens. A primeira titulação da terra que teve a participação da comissão foi em 1995. A comissão busca contribuir com a garantia dos direitos territoriais de povos indígenas e das comunidades quilombolas, fortalecer indígenas e quilombolas para que se tornem capazes de participar da construção de projetos e políticas públicas que os afetam, construir conjuntamente relações entre homens e mulheres quilombolas e indígenas e combater a discriminação racial e étnica);

Certidão emitida pela FCP, de acordo com a Instrução Normativa de número 49 de 2008, cujo texto trata sobre a identificação, o reconhecimento e a delimitação, que passou a ser de competência da fundação, ou seja, a comunidade somente terá posse do título da terra com a emissão de uma certidão, e esta somente será emitida caso haja o cumprimento da Portaria n. 98 de 2007 (BRASIL, 2007), em que devem ser apresentadas as atas de assembleias nas quais a comunidade aprovou o seu reconhecimento enquanto quilombola. Esta é uma das etapas mais importantes, pois é somente a partir do reconhecimento da comunidade que se dará o andamento do processo (Anexo B);

Relatório Técnico de Identificação e Delimitação (RTID) é de responsabilidade da superintendência regional do Incra. No caso de MG, a SR06 e a comunidade têm direito de participar de todo o processo de elaboração do relatório de estudo, são notificados vários órgãos, como Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan), Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis (Ibama), SPU, CDN, entre outros, a fim de cooperarem para um estudo sobre o território reivindicado;

Análise do relatório pelo comitê de decisão regional, o RTID pode ser aprovado ou reprovado por este comitê;

Arquivamento, caso o RTID descreva que a área em questão não pode ser reconhecida enquanto um território quilombola. Poderá ser pedido, através do comitê, um estudo complementar. Caso seja decidido o arquivamento, será feita uma notificação à comunidade

através do Incra, que será publicada em Diário Oficial da União (DOU), sendo que a comunidade poderá recorrer da decisão de arquivar o processo. E é nesta etapa que encontra-se a comunidade de São Pedro de Cima, como mostra o email de contato feito com a Secretaria Regional do Incra (Anexo C), assim como a notícia Secretaria de Comunicação Social da Procuradoria Geral da República (BRASIL, 2013b);

Aprovado pelo comitê, o relatório é enviado para a publicação acompanhado de um memorial descritivo da área;

Consulta a órgãos e entidades, quando aprovado pelo Comitê de Decisão Regional do Incra, o RTID deve ser encaminhado para outros órgãos públicos como: Ibama, Iphan, Secretaria de Patrimônio da União (SPU), Funai, CDN (Secretaria Executiva do Conselho de Defesa Nacional), FCP, Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade (ICMBio) e Serviço Florestal Brasileiro (SFB). Caso haja divergência, estes órgãos têm o prazo de 30 dias para se manifestarem. Caso contrário, é de entendimento do Incra que não há impedimento para a titulação das terras;

A análise fundiária que consiste em verificar se o território se sobrepõe a áreas de segurança nacional. Caso haja a sobreposição, o processo é encaminhado para a CDN. Não havendo acordo no processo, este sai da esfera do Incra e passa para a jurisdição da Casa Civil. Havendo a discordância entre o Incra e os demais órgãos, ele será encaminhado para a Advocacia-Geral da União (AGU), que buscará soluções;

O processo de identificação pode ser encerrado com a publicação da portaria pelo (a) presidente do Incra, reconhecendo e declarando os limites do território, e deve ser feito com, no máximo, de 30 dias. Nesta etapa, o processo pode passar por quatro diferentes situações que podem emperrar o processo:

a.1)O processo de desapropriação: ocorre quando o território está sobre o domínio de particulares, e o Incra deverá dar início à desapropriação de terras;

a.2) Anulação de títulos e casos de ilegitimidade, praticados por um processo de "grilagem"; sendo evidenciado o ato, o Incra deverá proceder para o cancelamento do título. Somente após o cancelamento a terra poderá ser titulada;

a.3) O Reassentamento de Posseiros – quando evidenciada a presença de posseiros, o Incra deverá providenciar sua retirada, atribuindo a eles um pagamento indenizatório pelas suas contribuições para a terra;

a.4) O envio para a SPU (Secretaria de Patrimônio da União) ocorre em caso de o território requerido estar sobre o território da marinha, então, o processo será encaminhado para a pertença do Ministério de Planejamento, Orçamento e Gestão;

Demarcação física deverá ser realizada através do Incra por meio de picadas, torões e/ou marcas;

A outorga do título é feita pelo Incra e define que as terras não poderão ser divididas, vendidas, loteadas ou qualquer outra situação; e, por último

O processo somente é validado quando registrado em cartório; o registro do título pode ser feito em serviços da comarca de localização do território quilombola.

Diante da apresentação dessas 12 etapas, evidencia-se que as comunidades e entidades que representem as comunidades quilombolas estão totalmente dependentes de interpretações que são dadas pelos órgãos públicos. Os processos podem ser prejudicados por influências políticas, leituras divergentes e outros interesses.

1.1 O processo de reconhecimento da comunidade de São Pedro de Cima

Entender o processo de reconhecimento da comunidade de São Pedro de Cima não se trata apenas de uma busca documental, pois muitos destes documentos simplesmente não existem ou não são encontrados. É uma crítica severa que deve ser feita, pois aqui não estamos apontando uma situação menor:

estamos falando de um atropelamento do processo para se reconhecer um território de uma comunidade quilombola.

Estabelecemos, então, um mapa político dos entrevistados¹⁸. De acordo com estruturas já pensadas, foram definidos os seguintes sujeitos a serem entrevistados, individualmente ou em grupos. Os dados das entrevistas são elementos que foram apreendidos em outros momentos de campo durante o projeto de extensão:

- a) Nanny¹⁹, personagem de grande importância na comunidade e na escola, foi professora de história na Escola Municipal Lia Marta e esteve presente nas primeiras reuniões do MNA e hoje reside na cidade de Divino;
- b) Maria, ex-diretora da mesma escola, moradora de Divino e também esteve presente nas primeiras reuniões do MNA;
- c) Salvador Malaquias, aluno que provocou os questionamentos a respeito da identidade negra dentro da escola e também participou das reuniões do MNA.

Para relatar o convívio escolar, foi entrevistada a atual diretora da escola. Foram entrevistados também moradores da comunidade que não estejam diretamente ligados ao MN ou a alguma função direta na escola.

É importante salientar que as falas somente serão reproduzidas com a autorização dos participantes, e o sigilo de seus nomes será salvaguardado.

Em várias situações referentes ao reconhecimento de comunidades quilombolas, o processo tem início por requerimento da própria comunidade. Trata-se de uma participação ampla dos moradores do local, um esclarecimento sobre e para a própria comunidade e, principalmente, uma iniciativa dela. Porém não é o que observamos quando recuperamos a história do processo para a titulação do território quilombola de São Pedro de Cima.

Em entrevistas realizadas em campo, durante o projeto de extensão e até mesmo durante a escrita desta dissertação, estes questionamentos foram uma dúvida em algumas situações. Foi constatado que o início do processo deu-se literalmente da noite para o dia. Como isso foi reconhecido? Foram poucos os

¹⁸ Por se tratar de uma comunidade ampla com relação à quantidade de pessoas, durante as etapas de orientação, estabeleceu-se um mapa, linha hierárquica de entrevistados para abordar os temas da pesquisa. Não dando uma maior ou menor importância para o sujeito, apenas foram selecionados aqueles que mais poderiam contribuir com as informações necessárias.

¹⁹ O nome Nanny refere-se à líder da revolução quilombola jamaicana entre os anos de 1680 e 1730 e será um nome atribuído a uma entrevistada, por questão de segurança.

sujeitos da comunidade que participaram das reuniões, e muitos e muitas foram proibidos e proibidas de participar delas.

Assim como relatado em entrevista de campo, o processo para o reconhecimento não se deu com o protagonismo da comunidade, principalmente da população negra, em maior número, a família Pereira. Ainda de acordo com entrevista relatada em campo, o processo foi protagonizado por agentes da Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural (Emater)²⁰ e uma assistente social da Secretaria de Assistência Social do Município de Divino.

Durante o início do processo, foi dito em entrevista que poucos moradores da comunidade estiveram presentes em reuniões junto com Emater e a secretaria de assistência social de Divino, o que evidencia um processo de colonialidade de nulidade²¹ do protagonismo do negro da comunidade. Estiveram presentes como representantes da comunidade apenas três pessoas que participavam das reuniões, dentre eles, um senhor analfabeto. Foi negada a participação daqueles e daquelas que, de alguma maneira, poderiam problematizar ou exigir maiores esclarecimentos sobre o que significava naquele momento aquelas terras serem reconhecidas como um território quilombola.

– E como está a relação do movimento com a escola?

– [...] começou em Divino e viemos pra cá, tudo começou porque eu cismeiei de trabalhar a lei 10.639, foi onde eu comecei a trabalhar aqui. E dai um pessoal... uma assistente social veio pra escola, me usou (risos) pra vir pra escola pra poder expandir as ideias dela, ela ficava na época em Divino. Então, é, depois disso, foi evoluindo, só que fizeram reunião com a comunidade daqui, assistente social.... o pessoal da Emater na época. Eles que decidiram lá com o pessoal daqui a questão de pedir o reconhecimento...

– Eles lá...?

– Assistente social com o pessoal daqui...

– E quem é a assistente social, Nanny?

– A Ione, ela é de lá de Manhumirim, ela veio trabalhar em Divino e....

– Ô, Dayana, vou te falar porque você é negra também... A questão negra é aquela coisa, a pessoa tem decisões pelos negros, fazem coisas pelos negros, não consulta os negros, o medo que o negro tem, não levam isso

²⁰ "A Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural do Estado de Minas Gerais (Emater-MG) é a maior empresa pública do setor no Brasil. Fundada em 1948, ela também foi a primeira a ser criada no Brasil. Atualmente, a Emater-MG está presente em cerca de 790 municípios do Estado, e seu trabalho virou referência nacional. Vinculada à Secretaria de Estado de Agricultura, Pecuária e Abastecimento, do Governo do Estado de Minas Gerais, a empresa é responsável pelo atendimento a aproximadamente 400 mil agricultores mineiros. Ao longo dos anos, a Emater-MG construiu uma sólida parceria com setores público e privado. Um trabalho que rende frutos aos municípios de Minas Gerais, junto com Poder Legislativo, prefeituras, secretarias de Estado, ministérios, entidades de classe, associações, cooperativas e organizações não governamentais". Disponível em: <http://www.emater.mg.gov.br/portal.cgi?flagweb=site_tpl_paginas_internas2&id=3#.WEkn5PkrKUK>.

²¹ No sentido de: incapacidade de criar, de realizar coisas; inexistência de talento.

em consideração, entendeu? A inferioridade nossa, infelizmente, nós somos inferiores em questões políticas, jurídicas, nós somos mais fracos, então, pra enfrentar uma situação igual aqui, aí reuniram com o pessoal, conversaram, decidiram na época, eu dava aula aqui mas falaram que eu não poderia participar das reuniões. As reuniões eram à noite aqui, não participei das reuniões, me proibiram... não me proibiram... falaram que era melhor eu não participar pra não influenciar...

– Então... reconhecer enquanto comunidade quilombola não partiu da própria comunidade?

– Não... Foi dessa assistente social, a Lone! Essa é uma questão que eu não entro muito justamente por isso, porque eu não participei das reuniões, entendeu, a Maria articulou a vinda deles pra cá... as reuniões aconteciam. Eu quis participar uma vez, ela disse: não, é melhor você não participar pra não influenciar...

– Como? De que maneira você poderia influenciar...?

– Não sei... então, quando fizeram o documento e os meninos daqui assinaram, eu tenho as minhas dúvidas. Eles tinham certeza do que eles estavam pedindo? Entendeu... Conversei com Léo muito... Se eu tivesse sabendo do que eles estavam querendo eu tinha... tentado fazer alguma coisa pra tentar alguma coisa melhor pro pessoal... porque você vê isso aqui hoje, é dividido, o pessoal não gosta do termo, não é do termo... A preocupação deles é a divisão das terras, entendeu? Mas o pessoal do Braga (família Malaquias), mas os Braga é uma mistura muito grande, é negro que casou com branco. Até existe uma história que esse sobrenome Braga é uma herança de um senhor escravo antigo...

– E uma preocupação... Tem essa preocupação porque é uma comunidade quilombola que não se reconhece....

– Não sabe que é quilombola, a Cristina da Emater, foi embora, a Lone foi embora. Elas que fizeram isso... E na época elas foram na minha casa, pediram pra eu dar uma volta com elas, mas no dia eu não podia vim, aí o Zé Maria que veio, rodou aí tudo com elas, isso aí tudo. Tiraram foto, é o que eu falo: cadê as fotos ... A única foto que eu consegui encontrar dentro do processo foi uma foto de um forno de barro, a única foto, e tiraram várias fotos pra comprovar, né... pra mim foi uma coisa mal feita, entendeu? Foi uma coisa... Tudo bem que partisse delas, mas que os negros, principalmente, que os negros tivessem entendido, vontade de realizar, mas eles não sabem... o que aconteceu... (Entrevistada)

O que podemos evidenciar a partir deste trecho de entrevista é que a comunidade foi silenciada, invisibilizada, ou seja, o processo torna-se pouco legítimo. Antes chamada e conhecida como São Pedro dos Crioulos, São Pedro de Cima é uma comunidade quilombola de agricultores, que se localiza no extremo norte do município de Divino e faz divisa com os seguintes municípios: Luisburgo, Manhauçu, Orizânia e São João do Manhauçu.

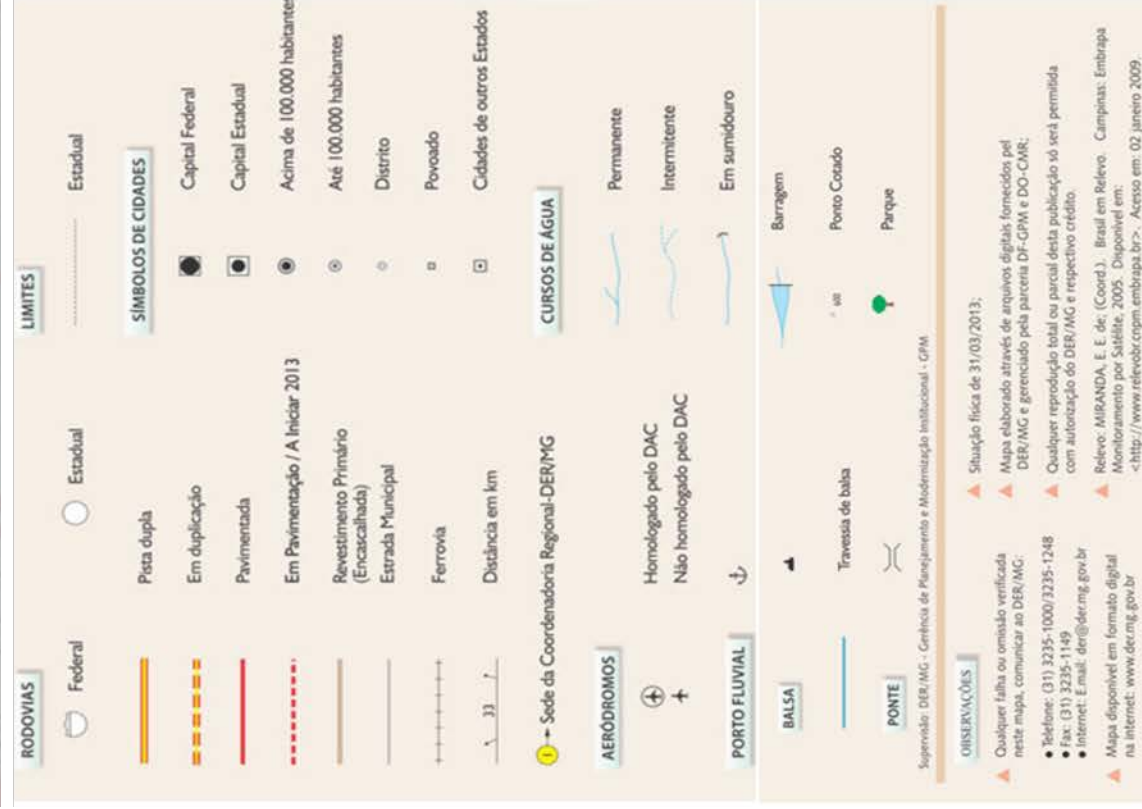
Apresenta um clima *tropical de altitude*, o que favorece o plantio de café, invernos rigorosos e verões amenos, e as chuvas são concentradas no verão.

O acesso à comunidade é através da BR-116, pelo município de Orizânia sentido Rio de Janeiro, entrada do trevo para região central do município de Divino, a 60km de Realeza, MG-265, estrada que liga Divino a São Pedro, entrada pelo

bairro Nossa Senhora das Dores. Ou pela MG-111, pelo município de Manhumirim (Cedefes) (Mapa 4).

²² Disponível em: <<http://www.der.mg.gov.br/mapa-rodoviario>>

Mapa 4 – Estradas de acesso



Fonte: Adaptado de DER-MG²²

Como a coleta de informações sobre a comunidade deu-se a partir da oralidade, as datas sobre a ocupação do território são imprecisas e conflituosas, o que não tira o crédito das informações concedidas pela comunidade. Segundo moradores entrevistados, a ocupação do território deu-se aconteceu em meados do século XIX, tendo como sujeito iniciante o Sr. Pedro Malaquias, que, por sinal, era dono de grande parte das terras de São Pedro. Os relatos apreendidos em campo, principalmente com os mais velhos, afirmavam que na época trabalhava-se muito, sobretudo em fazendas vizinhas, sobre o poder do coronelado mineiro (ITABORAHY, 2014).

A propósito, o nome da comunidade tem correlação tanto com o nome de seu fundador quanto com o do santo católico, pois que Pedro Malaquias segundo dizem era um homem muito religioso. Além disso, o complemento "de cima" se acrescenta delimitando de certa forma o limite com outra localidade (atual São Pedro de Baixo) que à época era de maioria branca contrastando com São Pedro de Cima (também chamado durante um período de São Pedro dos Crioulos). (DANTAS, 2011, p. 22).

Segundo Dantas (2011), os núcleos familiares foram fundamentais para o fator de territorialização e a adoção de uma interessante estratégia coletiva de sobrevivência e (re) produção para os primeiros se fixarem no local, a partir do trabalho compartilhado, das relações recíprocas e solidariedades (SILVA, C. E. M., 2007), como a "troca-dia", que estabelece a troca de dias trabalhados em comunidades e terreiros vizinhos. Não existe o pagamento em dinheiro, mas sim em dias trabalhados, a fim de potencializar a colheita de determinado produto, além da troca de saberes, enfatizados através do trabalho coletivo.

A história da comunidade é complexa, heterogênea, com capítulos ainda não contados, linhas ainda não escritas e realidades ainda não descritas. Apresenta uma complexidade em torno de seus sujeitos e disputas: territoriais, culturais, econômicas e políticas traçadas historicamente. Durante trabalhos de campo realizados na comunidade, na vigência do projeto de extensão, foi feito um amplo trabalho com seus moradores (aqueles que se dispuseram) e confeccionada uma árvore genealógica da comunidade. O grupo de pesquisa chegou à conclusão de que a comunidade demonstra um tronco familiar complexo (Apêndice A e Apêndice B), apresentando as famílias: Malaquias ou Braga, Pereira, Aprígeo e Souza. Debateremos as três principais famílias que cooperam para pensarmos os conflitos

territoriais da comunidade – Malaquias, Pereira, Aprígeo - diante de informações obtidas.

1.2 Malaquias, Pereiras e Aprígeos: Disputa por terra e histórias

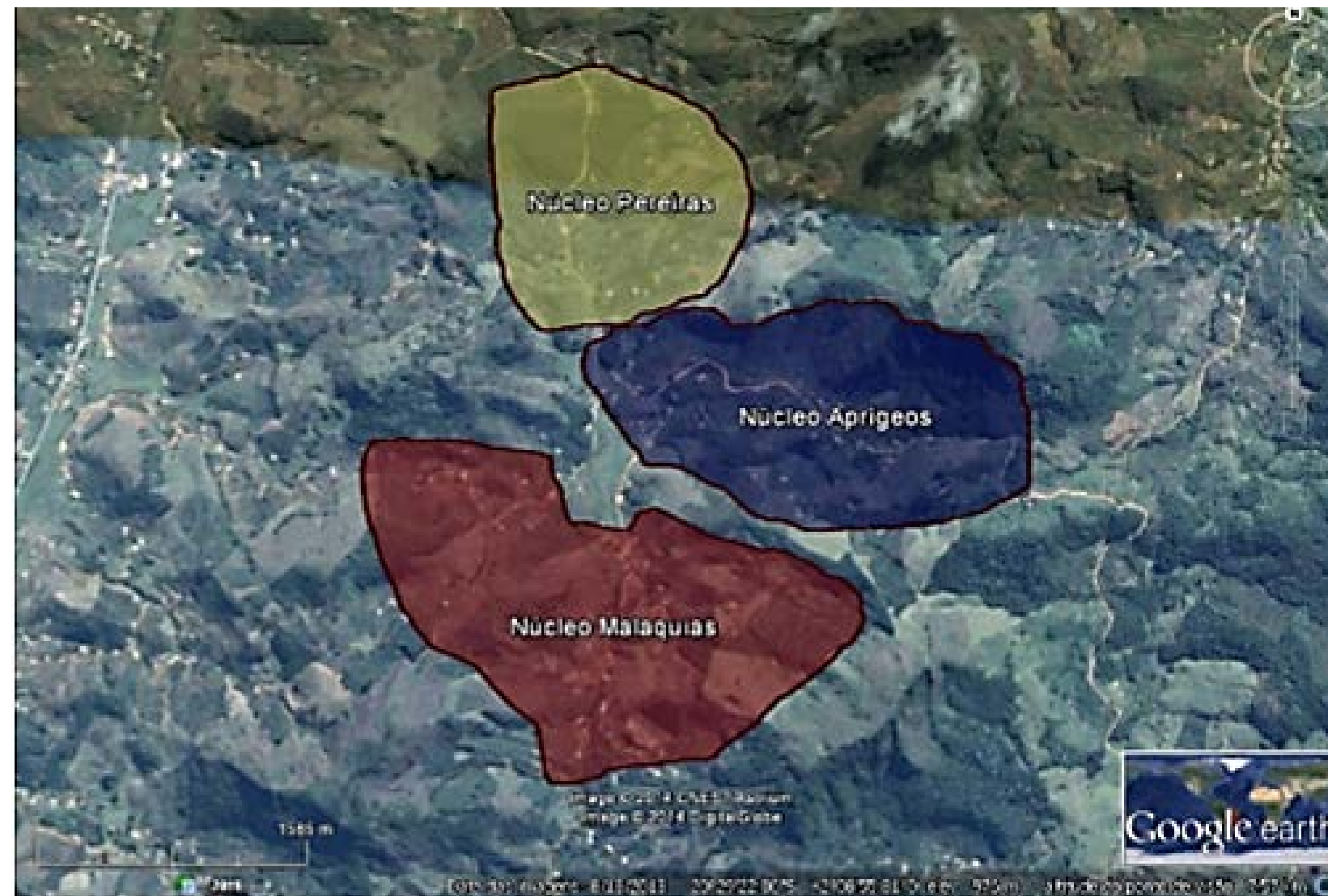
As famílias Pereira e Malaquias foram as primeiras a ocuparem a região de São Pedro de Cima e passaram a configurar a comunidade como um território quilombola. Sua maioria se reconhece enquanto quilombola e afrodescendente, ainda que essa identificação identitária seja vista de maneira pejorativa. Em relação à família Aprígeo, parte reconhece o território, mas não se vê enquanto quilombola, e este fato foi um dos maiores problemas para a comunidade para resolver suas questões internas.

Foi apresentado em trabalhos de campo, durante a extensão e na investigação para a dissertação, que existem conflitos na ocupação deste território, principalmente quando se referem aos moradores atuais da comunidade que chegaram em períodos posteriores ao local. Há conflitos que não são revelados por muitos e ficam nas entrelinhas, mas existem relatos de assassinatos e roubo de terra. Ainda hoje tais fatos ocorrem, talvez em menor proporção, porém foi relatado por participantes do projeto de extensão que houve ameaças, pois a pesquisa poderia levar o território a ser dividido, e, assim, eles poderiam perder suas terras. Também foi evidenciada a presença de entraves políticos dentro da própria escola para o êxito do projeto de extensão.

Naquele momento, o Ecomuseu representava poder, pois tinha um diálogo direto com a universidade. Grupos familiares foram favorecidos com estes tensionamentos, sobretudo os Aprígeos e os Souzas, que demonstravam um maior descaso com a pesquisa e com a questão racial, pois, assim, poderia haver uma discussão sobre a legitimidade das terras ocupadas - os tensionamentos ajudam histórias a não serem contadas e terras a não serem reclamadas.

Os grupos familiares de São Pedro de Cima são famílias que se localizam em pontos distintos no território do quilombo (Mapa 5).

Mapa 5 – Terreiros Familiares

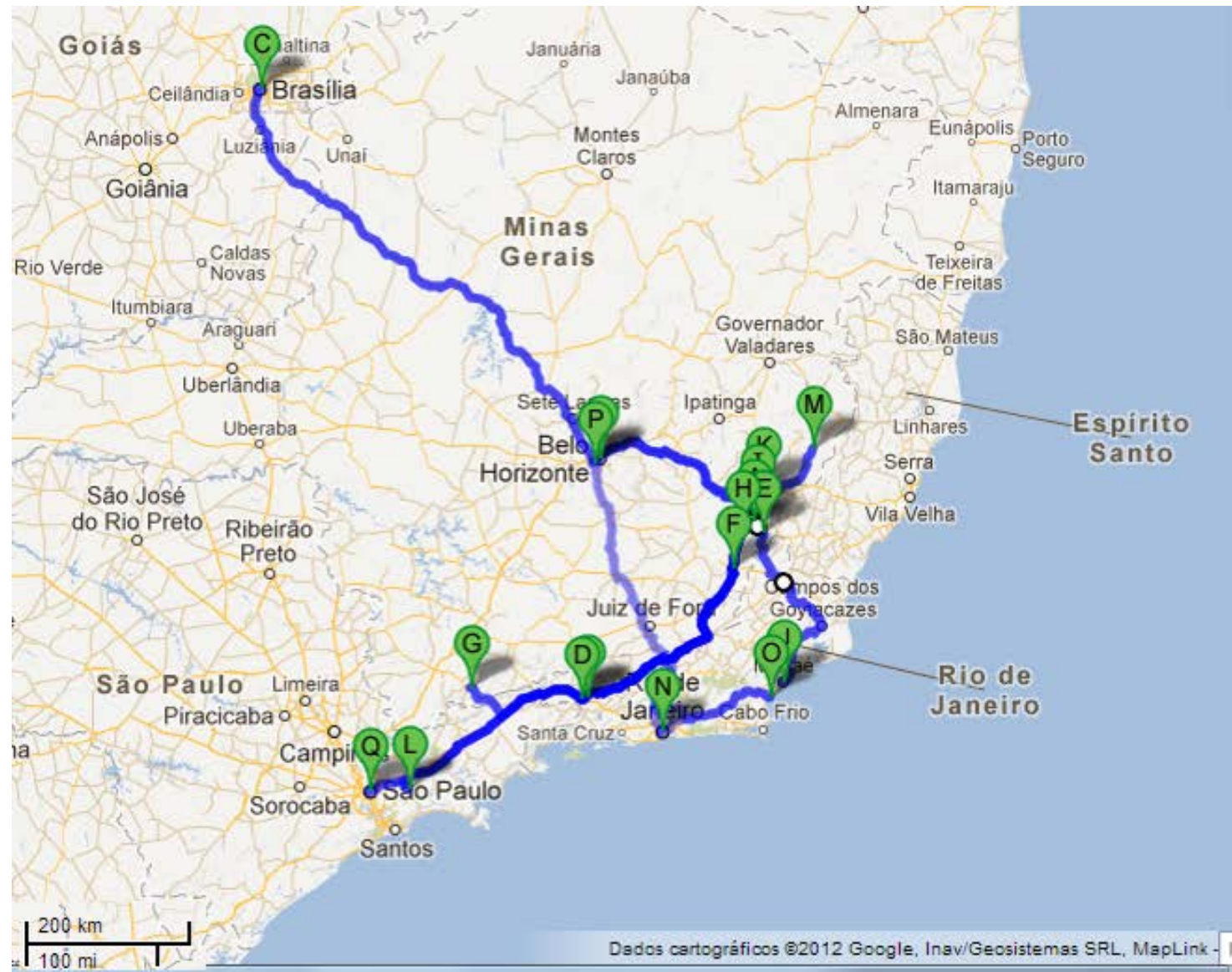


-  Núcleo dos Malaquias
-  Núcleo dos Aprigeos
-  Núcleos dos Pereiras

Fonte: Zanoni, Nathan. Arquivo Pessoal

Segundo o mapa a Família Malaquias localiza-se em área perto da várzea do São Pedro, bastante próxima da entrada da comunidade na porção extremo sul. Os Aprígeos ocupam a parte mais central da comunidade, e a família Pereira, o alto do São Pedro (DANTAS, 2011). As primeiras áreas a serem ocupadas foram dos Pereiras e dos Malaquias. O conflito com a população posterior deu-se em função de estas famílias ocuparem áreas de melhor reserva hídrica e um solo de melhor qualidade. Com uma nova caracterização da comunidade, hoje, a família Pereira encontra-se em área mais afastada do centro da comunidade, ou seja, distante da escola, do posto de saúde e de igrejas que lá se localizam. Diante do avanço do grande capital nesta área e em locais ao redor, existe um esvaziamento da população jovem desta comunidade. É cada vez mais crescente o contingente de jovens quilombolas de São Pedro de Cima que deixam o local em busca de *melhores* condições de vida em municípios próximos ou que migram para os grandes centros (Mapa 6).

Mapa 6 – Migração da população



Legenda

- | | | |
|---|---------------------------------|---|
| A | Divino - MG | x |
| B | Belo Horizonte - MG | x |
| C | Brasília - DF | x |
| D | Barra Mansa - Rio de Janeiro | x |
| E | Carangola - Minas Gerais | x |
| F | Domelas, Muriaé - Minas Gerais | x |
| G | Itajubá - Minas Gerais | x |
| H | Fervedouro - Minas Gerais | x |
| I | Luisburgo - Minas Gerais | x |
| J | Macaé - Rio de Janeiro | x |
| K | Manhuaçu - Minas Gerais | x |
| L | Mogi das Cruzes - São Paulo | x |
| M | Mutum - Minas Gerais | x |
| N | Rio de Janeiro - RJ | x |
| O | Rio das Ostras - Rio de Janeiro | x |
| P | Santa Margarida - Minas Gerais | x |
| Q | São Paulo | x |
| R | Volta Redonda, Rio de Janeiro | x |

1.3 Práticas racistas

Pensar no racismo e em suas práticas é pensar na maneira em que diferentes tipos de raças, manifestações culturais ou religiões são considerados inferiores em relação a outras. Já existente há séculos, vem se modificando e criando braços em outros espaços, seja nas linhas escritas e em pensamentos da ciência, seja na disputa ambiental e até mesmo em disputas institucionais.

O termo *raça*, antes de aparecer como um conceito fechado, fixo e natural, é entendido como um objeto de conhecimento, cujo significado estará sendo constantemente renegociado e experimentado [...], que tanto investiu em modelos biológicos de análise. (SCHWARCZ, 2005, p. 17).

Assim compreendemos que as discussões sobre o racismo passam primeiro por compreender o termo *raça*, que é introduzido por Cuvier no início do século XIX, e Schwarcz (1993) aponta que a discussão de *raça* amplia o debate referente à humanidade:

Com efeito, o termo *raça* é introduzido na literatura mais especializada em inícios do século XIX, por George Cuvier, inaugurando a ideia da existência de heranças físicas permanentes entre vários grupos humanos (Stocking, 1968:29).⁸ Esboçava-se um projeto marcado pela diferença de atitude entre o cronista do século XVI e o naturalista do século XIX, "a quem não cabia apenas narrar, como classificar, ordenar, organizar tudo que se encontra pelo caminho". (Sussekind, 1990: 45). Delineia-se a partir de então certa reorientação intelectual, uma reação ao Iluminismo em sua visão unitária da humanidade. Tratava-se de uma investida contra os pressupostos igualitários das revoluções burguesas, cujo novo suporte intelectual concentrava-se na ideia de *raça* que em tal contexto cada vez mais se aproximava da noção de povo. O discurso racial, surgia, dessa maneira, como variante do debate sobre a cidadania, já que no interior desses novos modelos discorria-se mais sobre as determinações do grupo biológico do que o arbítrio do indivíduo entendido como "um resultado, uma retificação dos atributos específicos da sua *raça*". (Galton, 1869/1988:86). (SCHWARCZ, 1993, p. 47).

A discussão sobre a questão racial, sobretudo a respeito do termo *raça*, se faz cada vez mais urgente na sociedade brasileira, principalmente quando se confunde com a discriminação de classe. Neste sentido, Guimarães (2002) aponta para a necessidade de se elucidar que a discriminação racial no Brasil é atribuída à discriminação de classe, assim, o autor afirma:

Ficamos, portanto, presos em duas armadilhas sociológicas, quando pensamos o Brasil contemporâneo. Primeiro, o conceito de classes é concebido como podendo referir-se a uma certa identidade social ou a um grupo relativamente estável, cujas fronteiras sejam marcadas por formas diversas de discriminação, baseada em atributos como a cor - afinal é esse o sentido do dito popular, de senso comum de que a discriminação é de classe e não de cor. Segundo, o conceito de "raças" é descartado como imprestável, não podendo ser analiticamente recuperado para pensar as normas que orientam a ação social concreta ainda que as discriminações a que estejam sujeitos os negros sejam, de fato, orientadas por crenças raciais. (GUIMARÃES, 2002, p. 47).

Deve-se elucidar que o termo raça não pode ser colocado como uma *noção estranha à realidade brasileira*. Costa e Werle (1997), Mônica Grin (2001) e Yvone Maggie (1999) são autores criticados por Guimarães (2002) devido ao seu posicionamento referente ao termo. Colocar o conceito de raça nesta condição de não mais pertencer à realidade brasileira é esvaziar as questões referentes às violências racistas e à existência real do racismo. Ainda na linha de raciocínio de Guimarães (2002)

Repito aqui a posição que tenho adotado: "raça" é não apenas uma categoria política necessária para organizar a resistência ao racismo no Brasil, mas é também categoria analítica indispensável: a única que revela que as discriminações e desigualdades que a noção brasileira de "cor" enseja são efetivamente raciais e não apenas de "classe". (GUIMARÃES, 2002, p. 50).

Apesar de aparecer em circunstâncias históricas, o racismo é um conceito bastante praticado e disputado atualmente. Munanga (1990) elucidada que o racismo está pautado em dois pilares:

[...] o primeiro é o racismo de assimilação, baseado na redução da pluralidade dos modelos coletivos de vida ao único modelo europeu, considerado como superior em relação aos outros povos. É uma espécie de antropofagia capaz de provocar morte cultural dos outros povos, ou seja, um etnocídio. A lógica desse modelo de racismo é ilustrada pela dominação colonial imperialista legitimada por um projeto paternalista de educação dos povos ditos inferiores, a famosa "Missão Civilizadora". Segundo tipo, ou seja, o racismo diferencialista, é baseado ou na eliminação física dos que são diferentes [...] centrado no primeiro de preservação de identidade própria, o racismo diferencialista supõe a fobia à mestiçagem [...]" (MUNANGA, 1990, p. 53).

Ainda de acordo com Kabengele, o conceito de racismo já passou por várias definições e será interpretado a partir do conceito de raça. Baseado nessa relação, ele define que

O racismo seria teoricamente uma ideologia essencialista que postula a divisão da humanidade em grandes grupos chamados raça contrastadas que tem características físicas hereditárias comuns, sendo estas últimas suportes das características psicológicas, morais, intelectuais e estéticas e se situam numa escala de valores desiguais. (MUNANGA, 2004, p. 24).

Assim, entendemos que o racismo se mantém a partir de privilégios. O racista, nas suas práticas, tem por princípio agir sobre um determinado grupo social que ele julga, com suas identidades étnicas, linguísticas e culturais, ser inferior a ele.

As teorias e correntes que aplicam o conceito de racismo são respaldadas por uma construção histórica e por muitos justificadas religiosamente²³ quando ligadas ao modernismo ocidental.

De suma importância para a —"história do racismo" foi uma reinterpretação de um trecho do Velho Testamento em que a palavra —"escravo" aparece pela primeira vez (Gênesis: IX). A maldição de Noé — que condenou Canaã, filho de Ham, por causa de um comportamento imoral, a ser —"o último dos servos dos seus irmãos!" — relacionava culpa e imoralidade com o fenômeno da escravidão. Interesses políticos e econômicos fariam com que, já em textos de importantes letrados medievais, os descendentes de Ham se transformassem em —"negros". Sabemos que os jesuítas brasileiros, —"ideólogos" do projeto colonial, incentivariam o transporte de escravos africanos para o Novo Mundo como uma empresa de —"resgate" que visaria a —"salvar as almas" de —"gentes enegrecidas" — o objetivo declarado era a sua integração na grande família da cristandade. (HOFBAUER, 2011)²⁴.

Durante construções do pensamento nos séculos XX e XXI, as questões raciais, principalmente as referentes ao racismo, constituem uma demanda crescente entre os movimentos sociais e correntes acadêmicas, porém o racismo não recua. O que presenciamos no século XXI não se diferencia nas práticas, mas no foco a ser atingido. É um racismo que mina e traumatiza o corpo negado. A prática irá se diferenciar, pois o foco é exterminar as diferenças culturais e suas formações identitárias.

²³ A partir de passagem bíblica no décimo capítulo do Livro de Gênesis. Sabemos que o conceito "negro" seria usado durante muito tempo para designar os mais diferentes "grupos pagãos" (até húngaros e suecos). É importante ressaltar que a construção ideológica que tendia a igualar o "ser escravo" com a "cor negra" não era usada exclusivamente para caracterizar as populações do continente africano. Enquanto os indígenas do Novo Mundo foram vítimas de escravizações, eles eram qualificados não apenas como "índios" ou "gentios", mas também eram chamados simplesmente de "negros". A denominação de "negro" para indígenas foi inicialmente usada também pelos jesuítas (cf., por exemplo, as cartas e textos escritos por Manuel da Nóbrega), que chegaram a apoiar "guerras justas" contra populações indígenas (HOFBAUER, 2011).

²⁴ Disponível em: <https://andreashofbauer.files.wordpress.com/2011/08/branqueamento-e-democracia-racial_finalc3adssima_2011.pdf>.

Essa reflexão acerca do racismo sobre a cultura e as manifestações identitárias afeta o processo educacional e traz consigo uma série de mitos que cooperam com ele dentro das instituições escolares, e isso interfere na manutenção do território.

Diante do foco central da dissertação, que traz como ponto importante o debate sobre a educação quilombola e seu território, ainda persiste nestes espaços o ideal de branqueamento dos conteúdos, das práticas escolares e espaços da comunidade, que ainda continuam reproduzindo o negro no período escravista. Branqueamento é definido como um projeto da elite branca com a intenção de eliminar o que chamam de problema do negro, ou seja, a presença do negro na sociedade. É um termo que tem se tornado nos assuntos relacionados às questões raciais no Brasil. Para Bento (2002),

Na verdade, quando se estuda o branqueamento, constata-se que foi um processo inventado e mantido pela elite branca brasileira, embora apontado por essa mesma elite como um problema do negro brasileiro. Considerando (ou quiçá inventando) seu grupo como padrão de referência de toda uma espécie, a elite fez uma apropriação simbólica crucial que vem fortalecendo a autoestima e o autoconceito do grupo branco em detrimento dos demais, e essa apropriação acaba legitimando sua supremacia econômica, política e social. O outro lado dessa moeda é o investimento na construção de um imaginário extremamente negativo sobre o negro, que solapa sua identidade racial, danifica sua autoestima, culpa-o pela discriminação que sofre e, por fim, justifica as desigualdades raciais. (BENTO, 2002, p. 25).

Azevedo (1987) também defende a existência do projeto de branqueamento²⁵ para a população brasileira

Sob a influência das teorias científicas raciais que então se produziam na Europa e nos Estados Unidos e açodados pela percepção de que o fim da escravidão se avizinhava cada vez mais, vários reformadores passaram a tratar do tema do negro livre não mais do ângulo inicialmente proposto — o da coação do ex-escravo e demais nacionais livres ao trabalho —, mas sim da perspectiva de sua substituição física pelo imigrante tanto na agricultura como nas diversas atividades urbanas. (AZEVEDO, 1987, p. 60).

Desse modo, entendemos que a educação quilombola é uma tentativa de resistir a essa forma de branquear a população, assim como o processo educativo na comunidade.

De acordo com Schwarcz (1993), as teorias raciais europeias foram muito bem recebidas aqui no Brasil, sobretudo nas instituições de ciência, que, na época,

²⁵Entende-se por branqueamento a ideia racista de superioridade branca.

eram constituídas por um grupo reduzido da elite nacional. Ainda segundo Schwarcz (1993), é importante indagar sobre tais teorias raciais que limitam a ocupação do espaço por determinados grupos.

Paradoxo interessante, liberalismo e racismo corporificaram, nesse momento, dois grandes modelos teóricos explicativos de sucesso local equivalente e no entanto contraditório: o primeiro fundava-se no indivíduo e em sua responsabilidade pessoal; o segundo retirava a atenção colocada no sujeito para centrá-la na atuação do grupo entendido enquanto resultado de uma estrutura biológica singular. (SCHWARCZ, 1993, p. 19-20).

A teoria da democracia racial é bastante difundida nos discursos elitistas brasileiros e apresenta a visão de que o Brasil, por ser um país amplamente miscigenado, escapou das égides racistas, e, por isso, a população brasileira consegue viver harmoniosamente. Apesar de ter ganhado uma maior visibilidade na obra de Gilberto Freyre "*Casa Grande & Senzala*" (1933), ela surge a partir do ponto de vista do direito, livre e minimamente igualitário, ou seja, tanto a abolição quanto a proclamação da República foram momentos que cooperaram para que o mito da igualdade entre brancos e negros fosse difundido (BERNARDINO, 2002). Mas, na verdade, o que se apresenta é uma série de intervenções que confirmam que a teoria da democracia racial no Brasil deve ser considerada um mito. Assim sendo, o mito da democracia racial é amplamente criticado por setores da sociedade, como no protesto do MN.

É verdade que esse ideal de democracia impede as manifestações demasiado brutais, disfarça a raça sob a classe, limita os perigos de um conflito aberto. Se a isso acrescentarmos certa bondade natural do brasileiro, o hábito adquirido há séculos de viver com os negros, e mesmo, por vezes, uma certa displicência, compreenderemos melhor que o preconceito não se exprima abertamente, mas de um modo mais sutil ou encoberto. Os estereótipos recalçados agem nas fronteiras indecisas do inconsciente, menos por construções sociais, um ritual institucionalizado, do que por repulsões instintivas, tabus pessoais. (BASTIDE, 2008, p. 155).

Essa teoria, defendida por anos, aponta para uma sociedade brasileira vista e reconhecida como mista e pacífica (CAVALLEIRO, 1998), ou seja,

Afinal, aqui as relações raciais eram isentas de preconceitos, essencialmente distintas daquelas vigentes nos Estados Unidos afirmavam enfaticamente alguns reformadores, orgulhosos da suposta benignidade dos senhores brasileiros para com os seus escravos. (AZEVEDO, 1987, p. 76).

Dentro do campo escolar, aparece como inibidora de ações e mascara práticas e falas racistas. Para Moura (1994), a ideologia é questionada a partir de suas estratégias e táticas: “[...] não podemos ter democracia racial em um país onde não se tem plena e complementar democracia social, política, econômica, social e cultural. Um país que tem na sua estrutura social vestígios do sistema escravista [...]” (MOURA, 1994, p. 160).

1.3.1 Práticas e ações racistas pela comunidade

A partir da reflexão sobre o racismo e o projeto de branqueamento, quando voltamos os olhares para a comunidade de São Pedro de Cima, podemos marcar quatro pontos de práticas racistas elaborados e coordenados por membros da comunidade que podem ser traduzidos como ações raciais na tentativa de invisibilizar o território. São eles:

1.3.1.1 O sumiço da placa

Quando reconhecida como comunidade quilombola, foi elaborada uma placa com os dados sobre a comunidade, e foi decidido que o melhor lugar para colocá-la seria dentro da escola. Esta placa ficou nesse lugar do período entre 2006 e 2009. O local não foi escolhido à revelia, foi designado por ficar em área central e por ser um ponto onde a maioria dos moradores transita e frequenta. Em um determinado dia, na calada da noite, a placa desapareceu; alguns disseram que ela havia sido retirada para ser refeita, e outros disseram que ela foi literalmente roubada, pois alguns moradores não aceitavam ser considerados ou consideradas quilombolas.

Após muita discussão, finalmente, foi elaborada uma nova placa e também colocada dentro dos limites da escola.

1.3.1.2 O nome da escola

A escola, quando era de responsabilidade do estado, recebia o nome de Escola Estadual São Pedro - o atual nome da escola, Lia Marta de Oliveira, é uma homenagem a uma senhora já falecida. Consta em entrevista de campo que Lia Marta morreu jovem, era uma ótima funcionária e, por prestar excelente serviço para a escola, o nome foi dado como uma homenagem. Ainda hoje temos descendentes de Lia Marta estudando e residindo em São Pedro de Cima. De alguma maneira, estes moradores e estudantes fazem uso deste nome para ter algumas vantagens na escola. Lia Marta era branca e pertencente à família Aprígeo.

Assim, ao analisarmos estes episódios, podemos notar a existência da violência simbólica (BOURDIEU, 1999), que é classificada como "invisível", exercida pelos meios de conhecimento, tendo como resultado uma dominação, ou seja, podemos compreender a violência simbólica no sentido do constrangimento a determinados sujeitos – no caso da EMLMO, o nome dado em homenagem a uma mulher branca e externa à formação do território quilombola.

Para Bourdieu (1999), violência simbólica pode ser entendida como: “[...] suave, insensível, invisível a suas próprias vítimas, que se exerce essencialmente pelas vias puramente simbólicas da comunicação e do conhecimento, ou, mais precisamente, do desconhecido, do reconhecimento [...]” (BOURDIEU, 1999, p. 7-8).

Mesmo com os enfrentamentos racistas colocados para e pela comunidade por uma minoria branca, é importante ressaltar neste momento a presença do MNA, que se constitui como um movimento de resistência na comunidade.

1.3.1.3 População negra na escola

A escola, que se localiza dentro de um território, certificado enquanto comunidade quilombola pela FCP, apresenta questões relacionadas à presença negra dentro da escola. Para chegar até o local, existe um ônibus que sai da cidade de Divino e se dirige até a comunidade. Durante o trajeto, o ônibus vai apanhando vários alunos e alunas. Ressalto aqui que são alunos brancos, ou seja, ele atende

demandas de fora da comunidade, trazendo alunos de áreas vizinhas para estudar na escola dentro da comunidade. A população negra que reside no local e que mora em áreas mais afastadas da escola, na sua maioria crianças, faz um longo deslocamento a pé e realiza o mesmo caminho de retorno, ou seja, a comunidade é dividida: estabeleceu-se quem tem e quem não tem direito a estudar e a não frequentar a escola. (Essas famílias foram as mesmas que não estiveram presentes nas reuniões para o título da comunidade.)

Se você passar daqui pra cima (como referência bar que fechou próximo à escola, se referindo à família Pereira), onde está a maioria dos negros, pra você ver como é as coisas, eles descem a pé da virada! Ônibus vem da rua até aqui pegando alunos, e eles vêm a pé! Eu questiono isso tem 12 anos... vir da virada até aqui a pé? E eles são frequentes, a maioria deles são frequentes... Os Pereira... Às vezes, quando eu vou na casa da Maria e tudo, eles são negros muito fechados, são muito fechados. Hoje eles são mais abertos mas são muito fechados, eles não entendem isso, não sabem o que aconteceu, não foram chamados pra participar dessas reuniões, acredito que não! (Nanny)

1.3.1.4 Violência

Já foram muitos os casos de agressões raciais físicas e verbais ocorridas na comunidade. Um desses casos foi relatado em entrevista de campo.

Tem uma senhora que trabalha na escola, a filha dela era minha aluna e o rapaz era meu aluno... Eles foram paquerar, o pai da moça deu um cacete. Deu uma m. do caramba, porque o rapaz na época queria namorar a filha dele, a filha dele era mais clara, e o rapaz era negro, negro mesmo... Hoje ele é casado, tem três filhinhos aqui na escola, uns neguinhos lindo aqui na escola no prezinho... Quer coisa pior do que isso, uma comunidade onde todo mundo se conhece espancar o outro porque ele é... Isso foi há 12 anos... (Nanny)

Diante destes quatro episódios, notamos que foram tomadas atitudes que reverberaram na comunidade de tal modo que surgiu a necessidade de tentar criar alternativas às situações que eram colocadas no seu cotidiano. É possível entender, do ponto de vista teórico, que o sistema capitalista aliado a práticas racistas geram desigualdade na distribuição de renda, ensino e território disputado. Assim, de acordo com as situações elencadas acima, fica claro como a comunidade tem disparidades referentes à importância das terras quilombolas de São Pedro de Cima.

O fato de a placa ter sido retirada do local central da comunidade mostra àqueles e àquelas que se reconhecem enquanto quilombolas que aquele território não é legítimo, podendo as ações que podem vir a partir do reconhecimento. Isso interfere diretamente nas identidades, confirmando uma negação de pertença à comunidade. Como é corroborado com a discussão Cavalleiro (2010):

A escola constitui apenas mais uma instituição social na qual as características raciais negras são usadas para depreciar, humilhar e excluir. Assim, depreciadas, humilhadas e excluídas pela prática escolar e consumidas pelo padrão racista da sociedade, as crianças negras têm sua energia, que deveria estar voltada para o seu desenvolvimento e para a construção de conhecimento e socialização, pulverizada em repetidos e inócuos esforços para se sentirem aceitas no cotidiano escolar. (CAVALLEIRO, 2010).²⁶

A escola, em relação ao nome, não é questionada na comunidade. O fato de a escola ter o nome de uma pessoa branca não quilombola atesta uma violência simbólica, quando o nome da escola poderia ser referente a lideranças negras.

1.3.2 Práticas racistas: Mineração Samarco e o racismo ambiental

Missão, Visão e Valores

A Samarco acredita e pratica a mineração responsável, por meio de seus pilares de gestão: Excelência, para fazer sempre mais e melhor; Crescimento, visando gerar e compartilhar valor com solidez e competência; e Conformidade, para nos manter sempre em sintonia com as diretrizes, normas e leis. Temos em nosso DNA a participação no desenvolvimento das comunidades vizinhas, a construção de relação de confiança com nossos parceiros, e, acima de tudo, o respeito à vida. Esses conceitos sintetizam os objetivos traçados em nossa Missão, Visão e Valores organizacionais, garantindo que o desenvolvimento da Samarco se reflita também nas regiões onde atuamos e com os públicos com os quais nos relacionamos.²⁷

No Brasil, a discussão sobre o racismo ambiental também é feita como injustiça ambiental e está relacionada às injustiças praticadas socialmente e ambientalmente, que recaem de maneira desproporcional sobre grupos sociais e etnias historicamente vulnerabilizadas.

²⁶ Disponível em: <<http://www.geledes.org.br/dia-da-consciencia-negra-por-um-estado-que-proteja-criancas-negras-apedrejamento-moral-cotidiano-escolar/#gs.yZUVNWE>>.

²⁷ Disponível em: <<http://www.samarco.com/institucional/a-empresa/>>.

O reconhecimento do racismo ambiental, discutido como conceito autônomo – ainda que compreendido como uma forma de injustiça ambiental –, coloca em evidência a necessária análise dos fatores raciais nas situações de injustiça, vez que uma abordagem predominantemente classista acabaria por encobrir e naturalizar o racismo em nossa sociedade. Para nós, significa dizer que ainda que o racismo e as questões raciais possam não ser a base de análise de todas as situações em que se identifica a ocorrência de injustiça ambiental, haverá certamente aquelas que serão incompreensíveis sem sua consideração. (SILVA, L. H. P., 2012).²⁸

A conceituação de "racismo ambiental" nos remete a pensar em qualquer política ou ação que afetem em diferentes escalas, voluntariamente, pessoas ou grupos sociais motivados por cor ou raça. Quando colocamos a presença da Samarco dentro da comunidade, estamos afirmando que políticas públicas e práticas industriais podem favorecer estes setores de forma que o racismo ambiental fique reforçado e influencie na utilização local da terra, nas normativas ambientais e, de forma concreta, nas relações de trabalho de convívio social.

O racismo ambiental fortalece a estratificação das pessoas (por raça, etnia, status social e poder), o lugar (nas cidades principais, bairros periféricos, áreas rurais, áreas não incorporadas ou reservas indígenas) e o trabalho (por exemplo, se oferece uma maior proteção aos trabalhadores dos escritórios do que aos trabalhadores agrícolas). (BULLARD, 2005)²⁹.

Enquanto vantagens e privilégios são dados a estas empresas, isso prejudica moradores locais, colocando em risco também áreas outrora ambientalmente e socialmente preservadas. Seguindo esta linha de raciocínio, o campo do racismo ambiental envolve perda de territórios das populações (COSTA, L. M., 2011).

No Brasil, historicamente, a população negra representa uma parcela significativa da sociedade, ou seja, uma maioria dos grupos étnicos vulnerabilizados, sendo assim, a mais atingida por práticas de racismo ambiental. Nos centros urbanos, a população de baixa renda, composta em sua maioria pela população negra, também sofre com o racismo ambiental, ocupando áreas com maior taxa de poluição e com baixa infraestrutura, o que não é diferente nas áreas rurais, onde comunidades enfrentam ocupações e transformações do espaço através da apropriação de seus recursos naturais. Assim destaca L. H. P. Silva (2012)

²⁸ Disponível em: <<http://eces.revues.org/1123>>.

²⁹ Disponível em:

<http://ambientes.ambientebrasil.com.br/educacao/textos_educativos/etica_e_racismo_ambiental.html>.

Estes espaços são concebidos de maneira simbolicamente distinta por estes dois grupos, e o ambiente torna-se assim um campo de disputa não somente simbólica, mas também material, vez que se estabelecem conflitos referentes à sua ocupação e destinação. (SILVA, L. H. P., 2012)³⁰.

Neste sentido, pode-se afirmar que, à medida que avançam as práticas de racismo ambiental, com grupos marcados pela vulnerabilidade, maiores serão as rupturas causadas pelos investimentos no modo de vida social destas comunidades. Diante da análise sobre o que é e como o racismo ambiental estratifica um grupo social, podemos evidenciar que a presença da empresa Samarco dentro da comunidade quilombola de São Pedro de Cima, representa um processo racista de gerir os recursos, ou seja, ela limita o uso dos recursos naturais preservados, seleciona economicamente indivíduos a serem privilegiados com compensações e retoma o processo de colonialidade sobre o atrasado e o moderno para estes territórios.

O tensionamento, a partir de agora, se dá por meio de discursos já consolidados nas bocas e mentes dos moradores com pontos de vista diferentes; o primeiro faz alusão à importância da Samarco para o desenvolvimento da comunidade e, o segundo ponto, a como a empresa pode prejudicar ambientalmente a comunidade e suas plantações.

A empresa mineradora Samarco S/A inicia um capítulo de cooptação da comunidade oferecendo algum capital para algumas de suas áreas para que possa implantar os seus minerodutos, e são oferecidos benefícios a fim de facilitar o acesso da empresa à comunidade, como a distribuição de equipamentos para a construção de viveiros de mudas de eucalipto.

A Samarco emprega o transporte dutoviário de polpa de minério de ferro desde o início de suas operações, em 1977. O primeiro mineroduto utilizado, denominado Linha 01, possui extensão de 398km e atravessa 15 municípios em Minas Gerais, além de outros 10 no Espírito Santo que são: Ouro Preto, Mariana, Barra Longa, Ponte Nova, Santa Cruz do Escalvado, Urucânia, Santo Antônio do Gramma, Abre Campo, Pedra Bonita, Matipó, Santa Margarida, Orizânia, Divino, Luisburgo e Espera Feliz em Minas Gerais e Dores do Rio Preto, Guaçuí, Alegre, Jerônimo Monteiro, Cachoeiro do Itapemirim, Vargem Alta, Itapemirim, Rio Novo do Sul, Piúma e Anchieta no Espírito Santo.³¹

³⁰ Disponível em: <<https://eces.revues.org/11231>>.

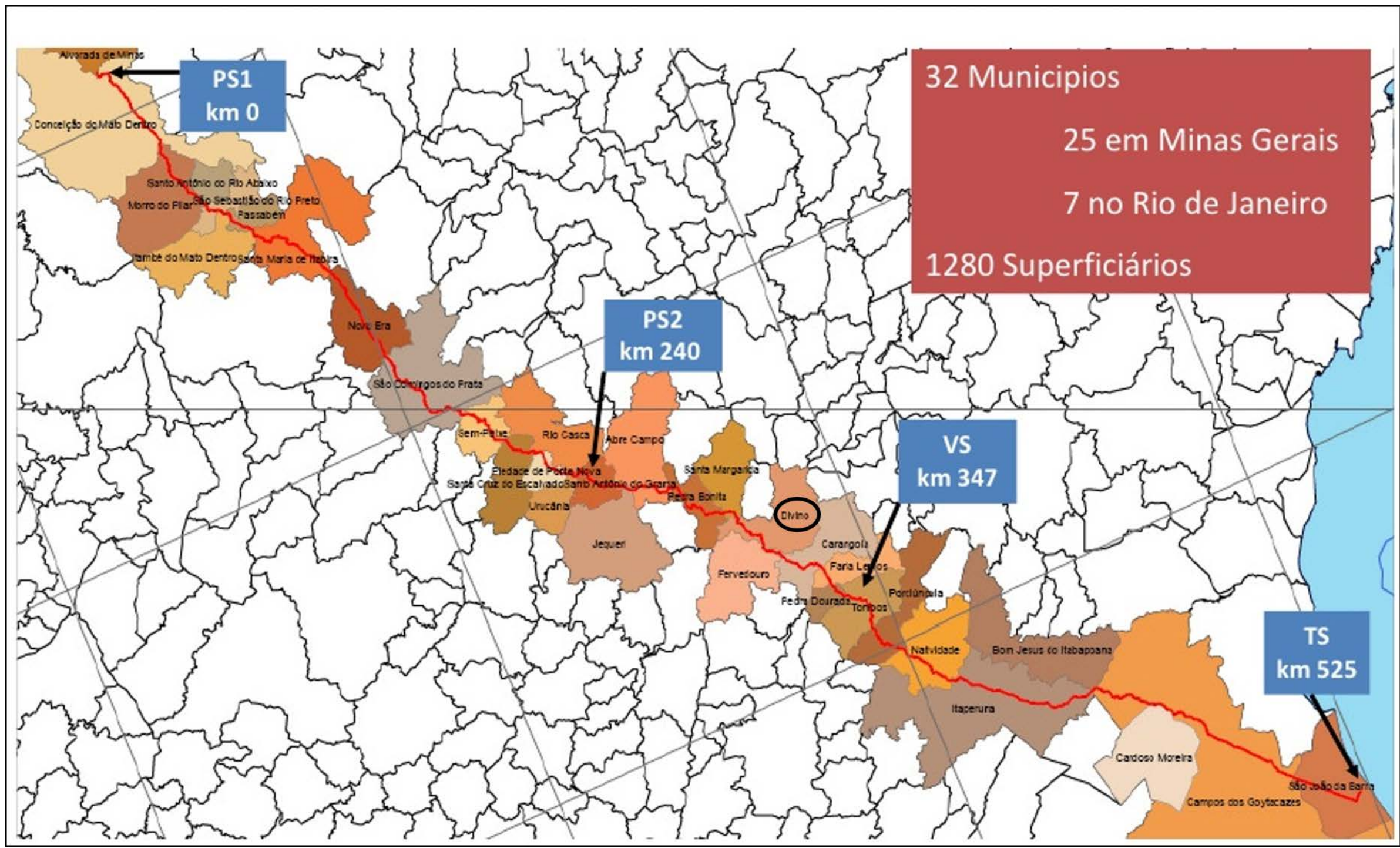
³¹ Disponível em: <<http://www.cetem.gov.br/images/palestras/2015/mariana/poemas-2015.pdf>>.

Durante a construção de passagem para este mineroduto (Mapas 7 e 8), ocorreram grandes impactos ambientais, cortes de morros foram feitos, provocando grande perda nas áreas de várzeas, e elas foram assoreadas, perdendo suas plantações de arroz.

Com esse processo, uma forma de cultivo foi extinta da comunidade, e a indenização paga aos moradores foi absurdamente inferior ao que na verdade era de direito. Com a passagem desse mineroduto, várias encostas ainda hoje movimentam grande quantidade de massa, provocando desbarrancamento que prejudica a passagem da produção e dos pedestres. Só que quando isso acontece nem as pessoas da comunidade nem a prefeitura podem arrumar, fazendo com que os moradores esperem a própria empresa Samarco arrumar o estrago feito ficando à mercê da empresa, enquanto o poder público finge que não vê (SOUZA et al., 2010.)³².

³² Disponível em: <<http://www.ufjf.br/nugea/files/2010/09/rafael-quilombola.pdf>>.

Mapa 7 – Passagem do mineroduto da Samarco



Fonte: ANGLO AMERICAN³³

³³ Disponível em: <<http://pt.slideshare.net/DecisionScience/case-anglo-american-9561517>>

Mapa 8 – Rota de minerodutos da Samarco



Fonte: PERDIGÃO, 2015³⁴

³⁴ Disponível em: <<http://www.revistaecologico.com.br/materia.php?id=91&secao=1536&mat=1746>>.

Ainda segundo Dantas (2011):

Contudo o primeiro marco de alteração e degradação dessa paisagem que se tem relatos refere-se ao final da década de 70, quando a iniciativa privada teve sua parcela de contribuição na degradação do ambiente da comunidade. O assoreamento das várzeas na parte central da comunidade onde se fazia o cultivo de arroz foi resultado da movimentação de terra oriunda da implantação de um mineroduto pela empresa Samarco [...] A implantação do primeiro mineroduto foi realizada em 1977, tem como objetivo o transporte do minério de ferro, que possui 396 km de extensão. O processo inicia no município de Mariana – MG e percorre vários outros municípios, inclusive Divino, até chegar ao seu destino final em Anchieta – ES. Segundo relatos dos moradores da comunidade de Divino, o local onde foi implantado o mineroduto provocou a retirada do solo e este não foi revolvido. Com o início do período de chuvas, todo este material foi transportado e levado para o rio provocando o assoreamento do rio e inundação do mesmo. Os membros da comunidade então, não puderam mais exercer, durante algum tempo, as atividades que realizavam, como por exemplo, a pesca. Em 2007, houve a implantação de um segundo mineroduto e novamente ocorreu a mesma situação: retirada do solo e o mesmo não foi revolvido, deixando-o exposto e conseqüentemente o aparecimento de ravinas. (ARAÚJO apud DANTAS, 2011, p. 28).

L. O. Carneiro e Dantas (2011) ainda relatam sua percepção de que

Nos capeamentos sedimentares encontravam-se áreas de várzeas, onde anteriormente se faziam o plantio de arroz, a pesca e a coleta de taboa para a manufatura de esteiras e colchões e para a cobertura das residências. Hoje essas várzeas se encontram totalmente assoreadas tendo se transformado em áreas de terras firmes cortadas pelo córrego São Pedro. (CARNEIRO, L. O.; DANTAS, 2011 p. 3).

Diante desses relatos, podemos afirmar que a Samarco é um entre outros fatores que contribuem para a desarticulação de pequenos municípios, neste caso específico, da comunidade quilombola de São Pedro de Cima. A presença da mineradora na comunidade é fruto de um convênio (Anexo D) assinado em 2013 com a Prefeitura Municipal de Divino (PMD) na promessa de aumentar os investimentos na cidade e na região. Esse convênio autoriza a Samarco a construir telecentro na região e a quadra poliesportiva da Escola Municipal Lia Marta. Esta empresa atua na região instalando minerodutos que a prejudicam ambiental e economicamente. Durante relato de campo, foi constatada a insatisfação de moradores com as ações da Samarco na região. Como o mercado global de dependência do minério de ferro tem se intensificado, o Brasil participa dos países que exportam minério, alimentando muitos outros, como a China. No Brasil, MG se destaca como um dos maiores fornecedores de minério. O grupo de trabalho (GT)

da Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB) da seção local de Viçosa/MG fez um estudo sobre *Mineroduto e mineração: a lógica desenvolvimentista e seus impactos socioambientais na microrregião de Viçosa (MG)*. Neste estudo, o GT traz os danos socioambientais causados a partir da extração de minério na região de Viçosa. Os danos socioambientais são semelhantes nas regiões onde atuam as empresas mineradoras.

O que ocorre, em muitos casos, é uma transferência de impactos ambientais para regiões mais pobres ou vulneráveis politicamente. Dessa forma, estas regiões acabam pagando um preço alto decorrente da má utilização da natureza em prol do chamado “progresso econômico”. Muitas vezes, o grande capital emprega um discurso calcado em ações mitigadoras do meio ambiente, porém, sem maiores preocupações com populações locais, que são as mais atingidas pelos impactos socioambientais. Nesse sentido, na utilização e no acesso desigual ao território, dos impactos e riscos resultados de práticas dominantes de apropriação dos recursos naturais evidenciam-se os conflitos materiais e simbólicos. (GRUPO DE TRABALHO EM MEIO AMBIENTE, [20--], p. 5).

Essas obras de intervenções, preservam as áreas urbanas e “privilegiam” as áreas rurais por considerarem essas áreas como vazios demográficos.

2 MOVIMENTO NEGRO AVURA E ESCOLA LIA MARTA DE OLIVEIRA

Quanto à regularização da terra e aos processos educativos, teremos um importante ator que coloca estas questões para a comunidade e propõe táticas e estratégias para a luta por território: o MNA. Ele surge como uma associação no município de Divino, tendo como pautas as questões raciais referentes à população da cidade. Passará a fazer intervenções dentro da escola, expondo demandas de educandos que se reconheceram enquanto afrodescendentes e, contrariados com tantos *nãos*, sentiram a necessidade de uma maior representatividade na instituição. Porém a luta do Avura foi para além destes muros e passou a constar de sua pauta a questão territorial quilombola.

Serão apresentados neste capítulo os sujeitos que adotam e adotaram táticas a fim de reivindicar, além de seu território, as práticas escolares entendidas como fundantes para um processo escolar emancipatório.

As ciências humanas não apontam consensualmente o que são ou o que não são movimentos sociais. Assim, existem grupos na sociedade que entendem a reflexão de maneira positiva, pensando significados mais adequados a uma determinada realidade social. É uma categoria que vem passando por releituras, devido a algumas implicações estabelecidas a ela e à realidade da sociedade brasileira.

Durante a segunda metade dos anos 1900, os movimentos sociais eram referenciados a partir dos movimentos relacionados às questões urbanas que tinham alguma ligação com estruturas do Estado, como os movimentos sindicalistas.

Nós temos, desde pelo menos o final dos anos 1960, ou, tomando-se como referência o Brasil, o fim dos anos 1970 e início dos anos 1980, portanto, ainda no período de resistência à ditadura e de luta pela (re)democratização do País, a emergência de uma série de movimentos sociais, que tiveram como uma de suas características mais importantes levantar bandeiras, demandas, formas de atuação, repertórios de ação que não se enquadravam no formato clássico, tanto em termos da sociologia como da nossa prática histórica, como movimentos dos "de baixo", no sentido de levantar demandas sociais, demandas por cidadania, por reparação de justiça, etc. Outra característica desses movimentos é que muitos deles tematizavam aspectos referentes às questões que se resolviam no nível do cotidiano, no nível das relações interpessoais, no nível da subjetividade das pessoas, e não exatamente no nível das macrorrelações sociais, da posição econômica ocupada pelas pessoas na estrutura da produção. (BURITY, 2008, p. 113-114).

A releitura do conceito de movimentos sociais deve-se, sobretudo, à inserção de práticas sociais em menor escala que envolvam as mesmas questões empíricas e práticas referentes aos movimentos de menor abrangência territorial. Trata-se de fenômenos diferenciados e bastante fragmentados (MELUCCI, 2001). Podemos elencar elementos que atribuem um valor epistêmico para o campo conceitual, partindo da premissa de que movimentos sociais são como grupos do mesmo estrato social que estão em desacordo com o sistema político, econômico e social no qual estão inseridos. Ao nos dispor a estudar as questões sociais e os movimentos sociais que se articulam a fim de romper com questões perturbadoras, nos deparamos com os mais variados setores da sociedade e, como dito anteriormente, sobre escalas diferenciadas.

No caso do MNA, atribuímos a leitura do surgimento de uma ação coletiva partindo de um espaço constantemente disputado, pois está diretamente associado a uma crise sistêmica. Os movimentos sociais são responsáveis por inserir uma emergência de identidade, uma vez que esta surge a partir de um conflito que é posto socialmente (BURITY, 2008), e se dá no momento em que um determinado grupo social mantém práticas que têm a intenção de tornar invisíveis os outros grupos, tidos como minoritários ou marginais.

[...] nesse sentido, ampliaram o gradiente de lugares sociais em que a luta pela cidadania - ou a luta pela inclusão social - poderia se dar em diversos movimentos, a saber: movimentos de mulheres, movimentos de negros, movimentos de povos indígenas, movimentos de gays e lésbicas, movimentos relacionados a tradições culturais, regionais ou locais, movimento ecológico. (BURITY, 2008, p. 114).

Podemos pensar e refletir os movimentos sociais na leitura de Thompson, onde o autor defende que os movimentos sociais são fundamentais para se pensar a sociedade humana. Quando considerados movimentos sociais quando realizam as ações coletivas, mobilizam outros sujeitos e grupos por meio de suas ações, ou seja, uma manifestação do ser e agir do humano enquanto um coletivo (BOSETTI, 2011).

Sobre a releitura dos movimentos sociais, nesta pesquisa, faz-se necessário pensar na participação dos sujeitos anônimos, por vezes rejeitada, uma vez que estes são caracterizados como meros consumidores de ideias e ideais secundários, esvaziados de acúmulos políticos. Esses sujeitos, ao apresentarem demandas particulares, articulam-se em grupos para a reivindicação e traçam pautas que

atendam a demandas de enfrentamento cotidiano, de formação identitária, passando a disputar um espaço apropriado e estabelecido por uma ordem social que a eles foi negada (CERTEAU,1990). Neste diálogo, as práticas minúsculas (CERTEAU, 1990) devem ser levadas no bojo do debate, pois é dentro deste conjunto minúsculo de práticas que são reverberadas as táticas e estratégias adotadas pelos grupos para disputarem um território, uma ideologia, construções pedagógicas, dentre outros elementos de formação.

A definição mais comumente observada no debate sobre movimentos sociais refere-se a um grupo de pessoas que, descontentes com alguns projetos políticos hegemônicos, criam estratégias e táticas (CERTEAU, 1990) para disputarem estes projetos (idem, ibidem). Os conjuntos de táticas e estratégias apropriados e implantados pelos movimentos sociais apontam para a disputa entre as partes do sistema (MELUCCI, 2001).

Cabe nas linhas seguintes destacar a diferença entre táticas e estratégias no debate de Certeau (1990), a fim de compreender as ações do MNA em relação à comunidade. As estratégias são definidas “como algo próprio [...] a base de onde se podem gerir as relações com uma exterioridade” (CERTEAU, 1990, p. 99), e a tática refere-se à

[...] ação calculada que é determinada pela ausência de um próprio. Então nenhuma delimitação de fora lhe fornece a condição de autonomia. A tática não tem por lugar senão o do outro. E por isso deve jogar com o terreno que lhe é imposto tal como o organiza a lei de uma força estranha. (CERTEAU, 1990, p. 99).

A junção das táticas e das estratégias resulta nas práticas do cotidiano. No caso dos movimentos sociais, suas práticas do cotidiano são diretamente relacionadas aos projetos políticos. Portanto, retornando à definição de movimentos sociais, deve-se partir de uma linha de raciocínio dialética pelas quais eles são constituídos e galgados sobre a relação de processos históricos que marcam as dinâmicas da diversa sociedade. Os movimentos sociais, independentemente da sua escala de ação, surgem com novos atores e sujeitos partindo de uma avaliação de categoria. Visto isso, presume-se que as estruturas políticas e sociais em crise (Melucci,1989) permitem e motivam a ascensão de novos sujeitos e novos grupos sociais, o que necessita de uma nova observação e participação destes a partir de sua posição espacial e territorial. Suas ações devem ser referenciadas em uma

equação fundamental: de onde falam e para onde falam. A autonomia dos sujeitos em direção à construção de práticas para as novas formas de organização deve-se, sobretudo, à falta de representatividade dos grupos, afastando-se das estruturas e organizações centralizadoras e priorizando a sua autonomia ao construir táticas e estratégias próprias - ainda que essa autonomia represente uma invisibilidade espacial.

Para definir o movimento de grupos que engendram a disputa na sociedade sob a forma de movimento social, é necessário fazer uma análise sobre vários elementos. Melucci (1989) aponta alguns, que não podem ser discutidos de maneira dissociada, uma vez que os espaços de construção política, cultural e econômica são um emaranhado de processos históricos, individuais e coletivos. As ações, os sujeitos, a organização e a atuação são categorias complexas, pois aqui são levados em consideração os aspectos empíricos de seus fenômenos coletivos, o que dificulta conceituá-los analiticamente. Os movimentos sociais são desencadeados por ações coletivas ordenadas em três momentos:

- a) Solidariedade, o reconhecimento da classe, ou os símbolos com que os sujeitos se identifiquem com os outros;
- b) O desenvolvimento de conflitos através da leitura social, para romper ou alterar um sistema político que adota práticas de isolamento, pautas e reivindicações que possam reverberar em um ato materializado; e
- c) O rompimento com os limites do sistema político pouco representativo a estes grupos, a fim de que seja possível alguma transformação para esse estrato social (MELUCCI, 1989).

2.1 Surgimento do movimento pelos seus sujeitos

Assim como outros movimentos sociais, o Movimento Negro Avura surge a partir de um sistema de relações sociais constituintes de uma sobreposição de fatos históricos não pontuais: a partir de uma demanda da própria comunidade e fruto de um momento de tensamentos nas questões identitárias da comunidade.

A comunidade quilombola teve seu reconhecimento como tal e, no momento em que sente a necessidade de maiores esclarecimentos, pergunta-se: o que é quilombo? O que é ser quilombola?

Esses questionamentos foram colocados por alguns moradores da comunidade que estudavam na Escola Municipal Lia Marta e mantiveram uma discussão sobre o assunto na comunidade a partir de ações do MN local. É de extrema importância ressaltar que estas pautas e estes questionamentos ocorreram no ambiente escolar a partir dos alunos negros que não se sentiam representados, seja pela direção, pelos professores ou mesmo por seus pares.

2.2 História do Movimento Negro Avura

Movimento negro é 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, 2007, p. 101).

O Movimento Negro Avura teve seu início dentro da comunidade em meados de 2005/2006 e contou com as falas e atuações da professora de história, Nanny, e da diretora da escola, que, naquele momento, era a Maria, e alguns membros da comunidade. Não podemos deixar de ressaltar a importância destas duas mulheres enquanto lideranças na escola naquela época. São mulheres negras, que estavam à frente de um processo de construção identitária. O papel de Nanny e Maria ainda é de vital importância para a representatividade feminina na comunidade, pois se faz cada vez mais necessária a participação de mulheres negras à frente de movimentos de tomadas de decisão para, mais uma vez, romper com uma lógica machista, por serem mulheres, e racista, por serem negras. Assim como foi dito em entrevista,

[...] a verdade é essa... a associação de Divino funciona porque nós duas carregamos nas costas, não é puxar mérito mas assim, se vai fazer alguma coisa... por exemplo, chega a época de comemorar o dia da consciência, todos os negros que nos conhecem e dão referência começam a cobrar... vai ter a missa, vai ter isso... entendeu? Aí já vêm as cobranças, mas infelizmente se botar esse tempo todo a gente queria formar liderança, mas as pessoas que a gente confiava de ser líder foram tudo embora...

entendeu? Foram pra Macaé, foram pra Rio das Ostras... entendeu? Seria fantástico, seria excelente, estar agora puxando o movimento, mas por necessidade de trabalho foram todos embora daqui de Divino, entendeu? Lá de Divino tinha a V. e a A. duas meninas fantásticas, mas foram embora... (Nanny, entrevistada)

Na discussão de Gramsci (2001) sobre os intelectuais orgânicos, são apresentados os sujeitos responsáveis e habilitados a exercerem funções formativas, culturais e educativas, o que o autor define como a hegemonia social da classe a ser representada, diretamente ligada ao papel a ser desempenhado pelos intelectuais locais. Como exemplo de intelectuais orgânicos, podemos destacar a professora de história e a diretora à época, já citadas, que são personagens que trazem consigo marcas identitárias de mulheres negras e foram fundamentais para a manutenção do MNA e para as questões que eram colocadas.

Para contextualizar, S. Carneiro (2003) ressalta que

Ao politizar as desigualdades de gênero, o feminismo transforma as mulheres em novos sujeitos políticos. Essa condição faz com esses sujeitos assumam, a partir do lugar em que estão inseridos, diversos olhares que desencadeiam processos particulares subjacentes na luta de cada grupo particular. Ou seja, grupos de mulheres indígenas e grupos de mulheres negras, por exemplo, possuem demandas específicas que, essencialmente, não podem ser tratadas, exclusivamente, sob a rubrica da questão de gênero se esta não levar em conta as especificidades que definem o ser mulher neste e naquele caso. Essas óticas particulares vêm exigindo, paulatinamente, práticas igualmente diversas que ampliem a concepção e o protagonismo feminista na sociedade brasileira, salvaguardando as especificidades. Isso é o que determina o fato de o combate ao racismo ser uma prioridade política para as mulheres negras [...] (CARNEIRO, S., 2003, p. 119).

No início do MNA, eram realizadas reuniões mensais para se discutirem temas de interesse coletivo e de relevância para a comunidade de São Pedro de Cima e da própria cidade de Divino.

A partir do momento em que as arenas tornam-se sensíveis, a presença do MN se faz importante, tanto para (re)afirmar a disputa territorial, auxiliando a comunidade, quanto para que ela se reconheça enquanto território quilombola, no primeiro momento, através de processo pela FCP, e, no segundo momento, para os enfrentamentos que surgem na escola. Neste sentido, sobre o papel da escola na comunidade, cabe o debate sobre os princípios que regem a educação voltada para o território onde está inserida.

A relação entre movimentos sociais e educação é o ponto central. Para se pensar a atuação da educação para além dos limites físicos da escola, são traçadas ações coletivas que fundam projetos sociais e lutas por maior e melhor representação identitária na educação (ARROYO, 2003). As reivindicações dos movimentos sociais que disputam direitos têm como direcionamento materializar a garantia destes partindo do princípio educativo dos movimentos sociais. O papel pedagógico dos movimentos sociais sobressai para que velhos conceitos, aspectos e posicionamentos políticos sobre os quais se baseiam o pensamento e o processo educacional sejam desmontados e reescritos. O que está posto para os movimentos sociais e para a educação é o desafio para um trabalho articulado entre movimentos sociais e escola, quando se falam sobre formação humana, identidade, trabalho, moradia e terra. Colocar estes aspectos reais fora do processo de formação escolar é esvaziar o debate sobre o fazer pedagógico (ARROYO, 2003).

A educação das relações étnico-raciais tem por alvo a formação de cidadãos, mulheres e homens empenhados em promover condições de igualdade no exercício de direitos sociais, políticos, econômicos, dos direitos de ser, viver, pensar, próprios aos diferentes pertencimentos étnico-raciais e sociais. Em outras palavras, persegue o objetivo precípua de desencadear aprendizagens e ensinamentos em que se efetive participação no espaço público. Isto é, em que se formem homens e mulheres comprometidos com e na discussão de questões de interesse geral, sendo capazes de reconhecer e valorizar visões de mundo, experiências históricas, contribuições dos diferentes povos que têm formado a nação, bem como de negociar prioridades, coordenando diferentes interesses, propósitos, desejos, além de propor políticas que contemplem efetivamente a todos. (SILVA, P. B. G., 2007, p. 490).

O MNA, através de membros inseridos dentro do espaço escolar, traça e coloca em disputa as práticas escolares em um contexto estabelecido para reverberar na comunidade, tendo, assim, como pauta inicial “[...] trazer as vivências de educandos e educadores, e suas experiências sociais como objeto de pesquisa, de atenção de análise e de indagação” (ARROYO, 2011, p. 115).

[...] a escola vai deixando de ser vista como uma dádiva da política clientelística e vai sendo exigida como um direito. Vai se dando um processo de reeducação da velha cultura política, vai mudando a velha autoimagem que os próprios setores populares carregavam como clientes agraciados pelos políticos e governantes. (ARROYO, 2003, p. 30).

Dentro do que se propõe, faz-se a tentativa de estabelecer estas relações, criando uma ponte entre MN/escola e escola/comunidade. No período de 2005/2006,

quando o MNA tem a presença de membros dentro da escola, a relação entre ambos era mais latente, mais visível, diferentemente de períodos atuais.

O MNA fez intervenções culturais dentro da comunidade, a fim de valorizar a identidade negra, intervindo na escola, com docentes e discentes. Foram ministradas oficinas e realizados encontros, palestras e momentos de troca de saberes entre os membros da comunidade e da escola, assim como desfiles para a valorização da beleza negra nestes ambientes.

A preocupação inicial do MN na escola é com o modo como se dão as manifestações identitárias dentro da escola e como elas reverberam na comunidade. A maneira como este debate é estabelecido dentro da escola interfere diretamente na formação e na manutenção da identidade quilombola da comunidade. Como dado importante pode ser citada a presença de poucos membros do corpo docente no movimento (Nanny e Maria). Os tensionamentos enfrentados foram diversos, desde a aceitação até a rejeição das pautas colocadas pelo movimento, devido a um grande período de tempo quando houve o silenciamento da identidade quilombola na comunidade. Problemas como a falta de verba, espaço físico e a própria dificuldade de articulação dos moradores comprometeram a manutenção do MNA, abrindo espaço para que outros agentes tensionadores adentrassem na comunidade, por exemplo, a empresa de mineração Samarco.

Atualmente, o MNA encontra-se em momento de desarticulação com a comunidade, o diálogo se esvaiu. Neste sentido, a colonialidade está em curso no movimento local. Trata-se de se estabelecer uma relação de dependência com aqueles que se colocam como detentores da maneira correta. Uma colonialidade que aparece não de maneira pontual, mas como um processo construído e legitimado pela desarticulação e aceitação da própria comunidade.

2.3 Inquietações, provocações e ações

Sobre as inquietações e tensões percebidas por sujeitos que integravam o Avura, sobretudo a professora de história Nanny e a diretora Maria, o ambiente de ensino passa a disputar o imaginário social e político apontado sobre o que muitos

chamaram de “fracasso escolar” de alunos e alunas, sobretudo de alunos negros que frequentavam a escola.

Manter os nomes, a classe, raça, o gênero, o lugar apenas nas listas e estatísticas dos reprovados, lentos, desacelerados, com problemas de aprendizagem e condutas, de déficit mental e moral é uma postura infame, indigna de qualquer teoria pedagógica e didática, gestora e curricular ou de ensino-aprendizagem e avaliação, indigna de uma postura ética. (ARROYO, 2003, p. 59).

Neste momento, a escola reage a uma longa e marcante história de esquecimento e de subalternização dos negros e da comunidade local. Desta maneira, surge uma postura nova a fim de somar as provocações estabelecidas às questões raciais internas e externas da comunidade. Isso se dá devido a uma presença extremamente afirmativa e positiva do movimento social dentro da comunidade.

Podemos traçar, a partir deste mapeamento político, um posicionamento local: as problematizações grafadas pelo Movimento Negro Avura, que podem ser divididas em pautas que se entrecruzam, pois tratam de conceitos que devem ser seguidos de práticas. Como linha de organização inicial deste processo, foram tomadas iniciativas que protagonizassem os alunos e as alunas da comunidade, trabalhando a importância da sua história e presença dentro da escola.

Criar estratégias que valorizem as experiências dos mestres e educandos, dos coletivos de origem, que não as ignorem; que são currículos, o material didático, as disciplinas que ensinamos incorporem as experiências sociais; que não selecionem, valorizem umas e rejeitem outras. Que experiências sociais, políticas, culturais, de que coletivos são ignoradas ou reconhecidas como produtoras de conhecimento? (ARROYO, 2003, p. 118).

As inquietações foram alinhadas a partir de:

- a) Problematizações do reconhecimento identitário entre alunos e escola;
- b) Reconhecimento e valorização da história de formação da comunidade;
- c) A política educacional local voltada para o território em questão.

Foram realizados oficinas e fóruns para a valorização da cultura, corpo e história negra na comunidade e comunidades rurais vizinhas, na tentativa de aproximar seus membros de sua própria história.

2.4 Da Escola Estadual São Pedro à Escola Lia Marta de Oliveira: Currículo e disputas

Lia Marta de Oliveira,
 Minha escola tão querida.
 Ela não é perfeita
 Mas faz parte da minha vida.
 O ensino aqui progride,
 Temos até internet instalada,
 É uma grande conquista,
 Para nossa escola admirada.
 Localiza-se na zona rural,
 É minha querida escola!
 Orgulho de Minas
 Com a conquista da nossa internet esperada,
 Hoje em dia dela desfrutamos,
 Somos pessoas privilegiadas!
 Lia Marta de Oliveira,
 Tem sua simplicidade.
 Mas nem pela dificuldade
 Perde a capacidade
 Buscamos sempre o melhor,
 Uma perfeita educação.
 Belos futuros teremos
 Com a nossa educação!
 Sempre batemos de frente,
 Com enorme dificuldade.
 Mas estamos aí firmes
 Nessa dura realidade.
 (*Adilaine Cazute*)

A EMLMO localiza-se no território da comunidade quilombola de São Pedro de Cima. Atende tanto a moradores de São Pedro do Cima como de São Pedro de Baixo e, de acordo com o Censo de 2016, feito pela Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais (Anexo E), oferece as etapas do ensino fundamental - anos finais e anos iniciais. Durante a investigação feita sobre a mesma escola em sites do serviço educacional do estado de MG, FCP e Incra, a referida escola não se encontra cadastrada como comunidade quilombola, assim como no site da Prefeitura do Município de Divino, não é feita qualquer menção a ela. É um dado preocupante que merece destaque e deve ser problematizado. Por quais motivos ou políticas uma escola localizada no interior de uma comunidade quilombola não se enquadra na categoria de escola quilombola? Podemos pensar em três pontos; o primeiro pode

ser apontado como uma falta de interesse e conhecimento da comunidade; segundo, uma falta de interesse da prefeitura de Divino, e o terceiro ponto é sobre o reconhecimento do território enquanto uma comunidade quilombola.

A educação escolar destinada à população remanescente de quilombos encontra-se em situação adversa, marcada pela inexistência de escolas localizadas nas comunidades ou pelo funcionamento precário das escolas existentes. (MIRANDA, 2012, p. 374).

É importante ressaltar que a educação quilombola não é uma excentricidade. Ela não foi dada, é uma conquista do movimento quilombola e do MN, portanto é um direito e, assim como um direito, deve ser garantido. Diante dessa ressalva, cabe aqui apontar os resultados da investigação e sobre qual ponto se orientará a aplicação desta política pública na comunidade.

Entende-se que educação quilombola é uma proposta política de um currículo construído com os quilombolas e para os quilombolas, baseado em seus saberes, conhecimentos e matrizes culturais; é uma modalidade de educação diferenciada em que se trabalha a realidade do território a partir de sua história de lutas, ou seja, o espaço escolar quilombola e as escolas localizadas em comunidades quilombolas atendem a estas demandas e outras apresentadas pela e para a comunidade. Dentro do campo jurídico, a educação quilombola aparece respaldada por um conjunto de políticas públicas educacionais no campo das diversidades cultural, econômica e política transcritas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996). Em conjunto com este aporte jurídico no qual se insere a educação quilombola, no ano de 2009, com elementos apresentados a partir do Plano Nacional de Implementação da Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003 (BRASIL, 2003a), há a definição da modalidade de educação quilombola na Resolução n. 4, de 2010, determinando as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (BRASIL, 2014). Assim, a educação quilombola, de acordo com o artigo 41, é:

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

Parágrafo único. Na estruturação e no funcionamento das escolas quilombolas, bem com nas demais, deve ser reconhecida e valorizada a diversidade cultural. (BRASIL, 2010a, p. 827).

Para que chegasse até este ponto, desde 1996, com a LDB, vêm ocorrendo debates para uma mudança metodológica de aplicação de políticas públicas voltadas para a educação de maneira mais específica. Portanto podemos resgatar alguns momentos de discussão que levaram a implementar as diretrizes para uma educação quilombola, e, de acordo com o texto referência (BRASIL, 2011), vêm ocorrendo mudanças no atual contexto das comunidades quilombolas. Podemos começar com o I Seminário Nacional de Educação Quilombola, realizado em 2010, conjuntamente com a FCP e a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir), com o apoio do Incra e da Conaq, que reuniu para o debate gestores, professores, pesquisadores e movimentos sociais defensores da educação e debateu temas como: currículo; avaliação; transferência obrigatória e políticas para educação quilombola; formação continuada de professores (as); educação infantil; ensino fundamental; ensino médio; material didático e práticas pedagógicas, e universidades e programas de educação superior. O relatório final deste encontro apresenta o objetivo de construir conjuntamente alicerces do Plano Nacional de Educação Quilombola e apresentar subsídios para a Conferência Nacional de Educação a fim de produzir as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola.

Ocorreram ainda outros dois seminários. O II Seminário Nacional de Educação Quilombola ocorreu em 2012 e reafirmou as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola, atendendo a deliberações da Conferência Nacional de Educação realizada em 2010. No ano de 2014, ocorreu o III seminário.

No caso do estado de MG, são totalizadas 226 (Anexo F) comunidades remanescentes de quilombos, sendo que 196 ainda se encontram com processo em aberto (Anexo G), e 185 comunidades estão certificadas (Anexo H). De acordo com o Ministério da Educação (MEC), até 2007 são reconhecidas no estado de MG 81 escolas em áreas remanescentes de quilombos, totalizando cerca de 6.845 matrículas, com a participação de 441 (Anexo I) docentes.

3 DISPUTANDO OS CONCEITOS: QUILOMBO E CURRÍCULO

Podemos costurar o pensamento tendo os quilombos como um contraespaço que vem sendo modificado pelo fato de ser construída uma resistência territorial à disputa pela terra, "alternativa primeiro utópica ao espaço 'real' existente" (LEFEBVRE, 2006, p. 310).

O espaço do quilombo é pensado historicamente a partir de uma única organização, tendo como exemplo o palmarino. Porém o Quilombo dos Palmares foi apenas uma entre tantas outras formas de organização espacial e territorial período colonial brasileiro.

É preciso que os conceitos sejam compreendidos como construções dentro de um processo histórico e político. Quando partimos para o debate sobre quilombos, estamos fazendo uma visita a um período de lutas étnicas na história da formação da sociedade brasileira. Passando por uma série de implicações e disputas, o conceito de quilombo é disputado em várias instâncias, passando pela acadêmica, pela área jurídica e por aquela compreendida pela militância negra.

O termo quilombo adquire, então, uma ressemantização conceitual e irá apontar para um debate que passa sobre uma ampliação de sua aplicação sobre os sujeitos de direito, abrangendo, para além do indivíduo, as entidades que representam estas populações. Isso irá especificar os sujeitos de direito, deixando de ser um vocábulo abstrato e sintético, de caráter meramente patrimonialista cultural.

Esse debate conceitual engendra uma discussão que leva a pensar as diferenças culturais e políticas sobre os sujeitos de direito e sua identidade, reverberando em uma identidade por muitos negada (O'DWYER, 2002). Inicia-se uma nova configuração sobre os temas que se referem a processos formativos de identidades. Tratar-se-á de uma inversão de papéis sobre o próprio termo quilombo, utilizado historicamente como um complemento cultural, ou seja, um espaço congelado historicamente ou até mesmo exótico e pitoresco na formação social brasileira do campo e da cidade. Essa ressemantização do conceito de quilombo da qual tratam estas curtas linhas refere-se ao fruto e esforço tanto de movimentos intelectuais quanto políticos, que procuram estudar a formação do Brasil no século XX sob duas óticas: o quilombo como resistência cultural e como resistência política.

A resistência cultural implica uma luta histórica pela preservação das identidades étnicas, que, constantemente, sofrem com práticas racistas, as quais ignoram e apagam uma matriz cultural fundamental para a formação histórica da sociedade brasileira. Essa luta por uma cultura formadora de uma identidade está diretamente relacionada à ideia de pertencimento, que vai para além da questão de uso da terra. Essa ideia de resistência quanto à sua identidade cultural, ligada ao pertencimento, reverbera diretamente nos laços de manutenção de comunidades tradicionais, neste caso, as comunidades quilombolas, que irão partir de laços como parentescos.

Para analisar as questões referentes aos quilombos, é preciso entender a história da ocupação do território brasileiro, marcada pela colonização das populações indígenas e africanas. Portanto devemos revisitar alguns elementos que condicionaram o surgimento desses locais, analisando suas configurações no passado e como foram interpretados ao longo do tempo.

O estudo destes territórios se faz urgente pela importância política de disputar espaços na academia com leituras emergentes³⁵, em função de as produções acadêmicas ainda estarem repletas de leituras coloniais, reproduzindo relações de poder baseadas nas opressões e na pouca representatividade, refletindo uma reprodução de lógicas racistas e historicamente racializadas (MOORE, 2008). A discussão sobre a escravidão, em grande parte dos trabalhos acadêmicos, aborda a temática racial adotando, nas entrelinhas, um viés romantizado do negro, animalizado e com certa excentricidade, sustentado pelo fato de a formação dos acadêmicos e da população brasileira ser, em grande parte, formada a partir do olhar do colonizador³⁶: o olhar do de fora.

Entender as formações identitárias diferenciadas lendo-as com o olhar do colonizador é reflexo de uma acumulação histórica. No caso da população negra no período colonial brasileiro, é reafirmar a negação do negro enquanto ser humano, dando a ele o estigma de ser desumanizado, uma mera peça na engrenagem do sistema econômico colonial e sob as rédeas do escravismo. Desta maneira, a desigualdade e a exclusão são estipuladas como regras da sociedade econômica, cultural e política, estabelecidas por um grupo dominante muito bem marcado.

³⁵ Boaventura de Souza Santos (2010) define leituras emergentes como possibilidade da existência de um conhecimento na leitura dos invisibilizados.

³⁶ Vide *Ontologia do ser e do não ser na leitura de Frantz Fanon* (2008).

Ainda neste raciocínio, a questão da terra no Brasil é fundamental para pensar a marginalização da população negra: primeiro, os negros foram escravizados, tidos como engrenagem de um sistema agroexportador e, depois, quando libertos, foram alienados dos mecanismos de acesso à terra e ao convívio social (SILVA, S. R., 2012). As regras de convívio social estabeleceram também a gestão dos recursos, ou seja, uma gestão monopolista racista dos recursos, garantindo os privilégios e a continuidade da marginalização de uma população agora liberta. Como gestão monopolista e racista dos recursos entendemos a manutenção dos bens oligárquicos que gerenciavam o sistema (PORTO-GONÇALVES, 2006).

Contra a ordem estabelecida para a gestão dos recursos, dos territórios e das populações, houve, apesar de pouco referenciadas, diversas formas de resistência negra. O escravo não era estático, indiferente quanto às mazelas que o oprimiram (oprimem). Ele se rebelava e se organizava contra o sistema colonial e a marginalização dos seus e, além disso, lutava contra a discriminação racial e as formas de preconceito.

O escravo não foi aquele objeto passivo que apenas observava a história. Não foram os escravos “testemunhos mudos de uma história para a qual não existem senão como uma espécie de instrumento passivo” [...], pelo contrário, um componente dinâmico permanente no desgaste do sistema através de diversas formas e que atuavam, em vários níveis, no processo de seu desmoronamento. (MOURA, 1987, p. 8).

Os quilombos e os territórios remanescentes de quilombos são emblemas de uma forma de resistência organizada, e as lutas encampadas contra o sistema deixam em evidência sua capacidade organizativa diante do contexto socioeconômico no qual estavam inseridos (CARRIL, 2006) e no qual hoje se inserem.

Compreender o processo de construção tanto dos territórios quilombolas quanto do conceito aplicado é entender um processo de formação que alia identidade e memória. No primeiro momento, iremos nos ater a elucidar o conceito de quilombo e sua ressemantização³⁷ para um sentido positivo, remetendo a uma leitura para além da fetichização vigente por um longo período, seja na academia, no plano jurídico e/ou nos próprios movimentos sociais.

³⁷ A ressemantização do conceito de quilombo será vista mais adiante com a contribuição de Arruti (2002).

Sobre o conceito de quilombo, iniciamos com a diferença entre os quilombos africanos e os quilombos no Brasil. Munanga (1996) esclarece:

A palavra quilombo tem a conotação de uma associação de homens, aberta a todos sem distinção de filiação a qualquer linhagem, na qual os membros eram submetidos a dramáticos rituais de iniciação que os retiravam do âmbito protetor de suas linhagens e os integravam como co-guerreiros num regimento de super-homens invulneráveis às armas de inimigos. O quilombo amadurecido é uma instituição transcultural que recebeu contribuições de diversas culturas: lunda, imbangala, mbundo, kongo, ovimbundo etc. (MUNANGA, 1996, p. 59).

Os quilombos eram, então, lugares onde os povos bantu se organizavam politicamente.

E segue:

Seguindo a tradição bantu, o termo quilombola foi trazido pelos africanos e apropriado pelos afrodescendentes para designar território de resistência quanto ao sistema escravista colonial brasileiro. Diante de todos os conflitos apresentados historicamente e uma constante disputa pela gestão ou participação dos recursos, esses territórios passam a ser reivindicados por povos originários. (MUNANGA, 1996, p. 59).

Hoje, esses locais são apontados como comunidades remanescentes de quilombolas ou de quilombos, e, assim como uma releitura histórica de sua formação, existe também um movimento que pensa uma ressemantização ao significado do conceito de quilombo. Aqui usaremos o termo ressemantização, diferente de resignificar, pois o primeiro é formulado a partir de outros arcabouços de pensamento que se fazem presentes, enquanto o segundo seria excluir as contribuições culturais, políticas e sociais dos territórios a fim de dar a eles um outro significado (ARRUTI, 2002).

Para Arruti (2002), é necessário recobrar as regulações jurídicas que colocam o critério de autoatribuição para os remanescentes de quilombos desconsiderando o elemento terra dos debates, apoiados no discurso de que ela não é um elemento fundante para a organização deste grupo social. São apontados outros elementos que fazem refletir sobre o conceito de quilombo partindo do arcabouço jurídico. Coloca-se, então, o debate para críticas, pois, para um grupo se organizar, entende-se que existe a necessidade do elemento terra; e, diante de um processo de ressemantização, as noções de territórios tradicionais ou territórios étnicos são para

além de bens culturais materiais e imateriais, ou seja, refletem as disputas de poder que se dão sobre o território ocupado (ARRUTI, 2002).

A ressemantização emerge enquanto há uma reelaboração de estudos e teorias, o que permite pensar em fatos e contextos outrora ocultos. A necessidade de ressemantização do conceito de quilombo é a de perceber e valorizar a história dos africanos transportados para o Brasil. É importante para oficializar a abolição da escravatura (ARRUTI, 2002) e para desconstruir os estereótipos, como o de que os quilombos eram isolados em relação à cidade ou a grupos vizinhos: nunca houve de fato esse isolamento social, muito pelo contrário, o que havia eram articulações e relações com outros espaços da sociedade (GOMES, 1995 apud GOMES; REIS, 2005, p. 13).

O processo de ampliar o conceito de quilombo tem muitos objetivos. O primeiro é a luta contra o racismo, que historicamente persegue a população negra. A luta antirracista, com relação às comunidades quilombolas, é uma das formas de mostrar que não existe no Brasil uma democracia racial, mas, sim, uma desqualificação racial construída, que coloca marcas identitárias nestes grupos³⁸. Os embates galgados pela luta antirracismo em comunidades quilombolas vão contra um processo de invisibilidade histórica e garantem a luta pelos seus territórios. Em segundo lugar, a ampliação do conceito de quilombo coloca a importância da identidade aliada à memória. A violência simbólica (BOURDIEU; PASSERON, 1970), praticada e referendada pelas elites que gestam os recursos, é responsável pela descaracterização identitária destes grupos a tal ponto de estes não se enxergarem mais como os sujeitos de direito dos espaços disputados; a identidade, então, remete diretamente a conflito, confronto, dualidade e passa a existir quando há algo que ameace determinados sujeitos. A memória, individual ou coletiva, deve ser trabalhada para que os indivíduos revivam fatos históricos que os formaram sujeitos e atores. É complexa e exige que seja reinterpretada de acordo com o momento em que é exigida, e uma determinação cultural de outros grupos coloca em risco a sua manutenção e a interiorização da identidade (BOURDIEU, 1999).

O conceito de quilombos, atualmente, se dá a partir de uma leitura sobre os “remanescentes de quilombo” como atores influenciados pelas redações constitucionais. Essa leitura foi, ao longo dos últimos 20 anos, formulada e reformulada, feita e refeita pelo esforço de estudiosos interessados no tema. Houve

³⁸ Vide negação do racismo em: FANON, F. *Pele Negra, Máscaras Brancas*. Salvador: EdUFBA 2008.

o pioneirismo da antropologia, que, em um primeiro momento, afirma que a existência de territórios quilombolas é como uma cultura engessada no tempo, uma reprodução da África em alguns territórios. Após revisão prática e temporal, a mesma disciplina passa a aplicar e defender em seus laudos que estes territórios não são homogêneos, o que vai demandar uma reorientação conceitual sobre o termo. Assim, existe uma desconstrução do imagético construído historicamente com relação a quilombos (O'DWYER, 2007).

Estão presentes, na disputa conceitual do vocábulo, as questões jurídicas que interferem diretamente tanto no reconhecimento de territórios quilombolas como na identidade étnica destes grupos. A classificação que vigora atualmente, ainda que receba críticas, é respaldada especificamente pelos laudos antropológicos elaborados pela ABA, que são documentos reconhecidos pela ordem jurídica como um instrumento para auxiliar no reconhecimento ou não de territórios quilombolas, em acordo com o ADC da Constituição Federal (CF) de 1988.

Após muitas lutas, o MN se articula politicamente e conquista a promulgação do Decreto n. 4.887, de 20 de novembro de 2003 (BRASIL, 2003b), que registra serem considerados “remanescentes das comunidades dos quilombos” os grupos que se autoatribuem enquanto quilombolas, baseados na ancestralidade e na resistência ao sistema escravista. O ato anteriormente citado contempla também os povos indígenas, uma vez que a demarcação destes territórios fica a critério de sua autoatribuição. Daí temos uma cooperação entre as demandas apresentadas pelas populações tradicionais, povos indígenas e quilombolas que enfrentam questionamentos sobre a legitimidade de seus territórios.

O ADCT 68 traz o termo “remanescente”, o que implica pensar na extinção ou pouca representação desses grupos na sociedade brasileira, causando a problemática do esvaziamento político, quando interpretado no ADCT como pequenos grupos ou indivíduos. Esse reducionismo já é dado pela definição do Conselho Ultramarino, atribuindo características organizacionais espelhadas no modelo do Quilombo dos Palmares (LEITE, 2002). Esta redução histórica foi reproduzida por anos nos bancos escolares, retirando as nuances de formação dos mais variados territórios quilombolas.

Em resposta a esta diminuição conceitual histórica, as comunidades negras trazem a necessidade de regularização de suas terras, o que, por parte do Estado brasileiro, sempre foi muito dificultada para estes grupos, haja vista a necessidade

de apresentação de documentos³⁹ que comprovassem a posse da terra, valorizando os grupos privados e dificultados de manterem a gestão de seus recursos. A ausência do elemento terra na análise jurídica dos territórios quilombolas provoca uma invisibilidade e um conflito de aportes jurídicos. A invisibilidade é uma das formas de silenciamento e manipulação de símbolos que identificam os grupos subalternizados, neste caso, as comunidades quilombolas, cuja identidade é, em grande parte, construída pelo conflito.

Para fazer frente a estas questões de identidade étnica que confrontam e tensionam Estado e sociedade civil, fazem-se presentes organizações que enriquecem os debates e aumentam o volume de vozes outrora caladas: os movimentos sociais. A Frente Negra Brasileira (FNB), entre os anos 1930 e 1970, recuperou a história das lutas de resistência da população negra. Nessa organização, refletia-se, debatia-se e reivindicava-se o acesso da população negra à educação. Sob seu jugo, criaram-se escolas para alfabetizar crianças, jovens e adultos. Foi a pioneira quanto à disputa do protagonismo negro a frente da luta pelos seus direitos (DOMINGUES, 2007), constituindo-se, portanto, como uma voz que o Estado repressor não conseguiu calar. A FNB teve a capacidade organizativa de contribuir e engrossar fileiras para consolidar o MNU. Os debates iniciados com o MNU, em meados dos anos 1970, tinham como pauta central a denúncia ativa, enfática e sistemática das práticas de racismo, entendido como um elemento regulador da sociedade. Compôs uma luta obrigatória de seus militantes no que se refere à garantia dos direitos das comunidades rurais negras e sobre preservação das suas manifestações culturais e manutenção de seus territórios (DOMINGUES, 2007).

No Programa de Ação, de 1982, o MNU defendia as seguintes reivindicações mínimas: desmistificação da democracia racial brasileira; organização política da população negra; transformação do Movimento Negro em movimento de massas; formação de um amplo leque de alianças na luta contra o racismo e a exploração do trabalhador; organização para enfrentar a violência policial; organização nos sindicatos e partidos políticos; luta pela introdução da História da África e do Negro no Brasil nos currículos escolares. (DOMINGUES, 2007, p. 105).

Após pressões exercidas sobre o Estado brasileiro, que, próximo ao fim da ditadura militar, via-se pressionado a se redemocratizar, põe-se em pauta a

³⁹ Vide a Lei de Terras de 1850.

possibilidade de se redigirem alguns artigos e textos da atual Constituição Federal. A prática de racismo é transformada crime passível de punição, e é criada a Fundação Cultural Palmares (FCP), em 1988.

Para que comunidades quilombolas sejam reconhecidas judicialmente, existe um longo caminho até a titulação. De acordo com o Instituto Nacional da Reforma Agrária (Incra), cabe à FCP emitir o certificado de autorreconhecimento (BRASIL, 2007). Para isso, as comunidades encaminham uma declaração na qual se identifiquem como descendentes de quilombolas. O responsável legal pelo processo de titulação das comunidades quilombolas é o Incra, que se tornou como competente para isso pelo Decreto n. 4.887 de 2003.

Para que o Incra inicie os trabalhos em determinada comunidade, ela deve apresentar a Certidão de Registro no Cadastro Geral de Remanescentes de Comunidades de Quilombos, emitida pela Fundação Cultural Palmares. A primeira parte dos trabalhos do Incra consiste na elaboração de um estudo da área, destinado à confecção do Relatório Técnico de Identificação e Delimitação (RTID) do território. Uma segunda etapa é a de recepção, análise e julgamento de eventuais contestações. Aprovado em definitivo esse relatório, o Incra publica uma portaria de reconhecimento que declara os limites do território quilombola. (INSTITUTO NACIONAL DE COLONIZAÇÃO E REFORMA AGRÁRIA, [c20--b]).⁴⁰

A última etapa do processo é quando se emite o título da propriedade, em nome da associação de moradores do quilombo. A este processo dá-se o nome de regularização fundiária.

As linhas acima evidenciaram que o debate e a disputa conceitual acerca do termo quilombo vêm passando por uma série de transformações. Quando nos referimos a quilombos e seus remanescentes, falamos de um processo construtivo de cunho prático e social, que deve ser visto não somente no que diz respeito à questão fundiária, mas também como uma associação de movimentos de sujeitos de direito envolvidos na luta antirracista (ARRUTI, 2002). Os quilombos expressam uma dimensão para além do imagético construído e esvaziado: é uma dimensão política. É um debate sobre a formação do território brasileiro a partir das novas interpretações. Diante da proposta de uma nova leitura de conceitos, aplica-se o termo ressemantizar, que tem como significado atrelar as ações do passado, em muitos momentos colocadas como engessadas, às do presente, responsáveis por transformações no espaço (SANTOS, R. E. N., 2012).

⁴⁰ Disponível em: <<http://www.incra.gov.br/estrutura-fundiaria/quilombolas>>.

Existe a reelaboração de forma positiva de teorias e estudos que nos permitem refletir sobre posicionamentos e contextos que outrora foram distorcidos ao longo da construção da localização geográfica estrategicamente apontada pelos quilombolas. A organização dos quilombos em unidades políticas estrategicamente colocadas se deve a uma intenção em se "isolar geograficamente", ponto de vista que leva a ignorar as relações econômicas, sociais e culturais estabelecidas com o entorno das comunidades (SANTOS, R. E. N., 2012). Assim, estratégias epistemológicas foram consolidadas, afirmando que essas comunidades eram povos congelados e isolados em um determinado período da história.

Enquanto se diz que a população negra que foi traficada para o Brasil aceitou as condições de trabalho por ser apta ao trabalho forçado, existem comprovações de momentos de resistência e rebeliões contra o Estado repressor durante o período escravocrata, como uma forma de negar a organização colonial. Foram trazidas heranças culturais em sentido amplo, mas os quilombolas africanos se apresentavam, em sua formação original, diferentes no que se refere à formação dos territórios quilombolas no Brasil.

Os quilombos coloniais no Brasil eram dos mais diversos tamanhos e estruturas, que variavam de acordo com o número de rebelados. Os grupos menores apresentavam uma característica armada enquanto os maiores possuíam uma estrutura mais complexa. Relata a História que Palmares, em Alagoas, chegou a contar com uma população de 20 mil habitantes; os de Campo Grande e Ambrósio, ambos em MG, apresentavam uma população de dez mil a mais (MOURA, 1987). Eram considerados um importante passo na organização social vigente no período. Apesar de oculta, a relação dos quilombos com a reprodução social das áreas de onde eram excluídos ocorria de forma direta; as relações econômicas eram estabelecidas com as cidades (CARRIL, 2006).

Carril (2006) esclarece que “[...] nem índios, africanos ou homens livres pertencentes à classe social mais pobre tiveram acesso à terra e a uma autonomia [...]” (CARRIL, 2006, p. 221).

Entende-se que os quilombos, manifestavam-se como uma resistência ao regime escravocrata no Brasil. Estas formas de resistência foram surgindo de maneiras gradativas ao longo do século, por uma necessidade de expor a ausência de identificação cultural, social e econômica entre as classes e as classes marginalizadas que eram representadas através dos movimentos sociais.

O conceito de quilombo vem sendo discutido pelo MN desde os anos 1970, que, além do reconhecimento dos territórios quilombolas, reivindicava melhores condições de vida. Cabe ressaltar que, por se tratarem de processos identitários, os redimensionamentos do termo passam pelos próprios membros que constroem as comunidades negras rurais, através de suas resistências e experiências. Neste debate, houve uma importante contribuição do MN e da Antropologia, deixando-se de se referir a quilombo não apenas como sítios arqueológicos, baseando-se na argumentação cronológica ou comprovação biológica:

Essa ressignificação conceitual surge, de um lado, motivada pela necessidade de compreender os recentes processos de reivindicação política de inúmeras comunidades quilombolas em todo o Brasil e, de outro, pela luta por direitos sociais dessas comunidades que passa necessariamente, por uma discussão séria em torno de questões fundiárias e de terras tradicionalmente ocupadas por essas comunidades. (HAERTER; NUNES; CUNHA, 2013, p. 270-271).

A ressemantização incorpora outro sentido à luta das comunidades quilombolas: não apenas a terra, mas o uso e a importância de seus significados. Para a reflexão sobre a possibilidade de uma educação voltada para as particularidades culturais de comunidades quilombolas, é preciso fazer uma revisão sobre os conceitos que irão orientar a construção deste campo de pesquisa. Para tanto, serão feitas uma apresentação e discussão conceitual de quilombo, território e currículo – e, além disso, as questões jurídicas referentes ao direito dos sujeitos, com referência às conceituações jurídicas em contraponto às conceituações acadêmicas e dos movimentos sociais que representam a temática, a identidade étnica, o racismo e a influência desses elementos sobre a educação, sobretudo na base curricular.

O termo quilombo no Brasil foi apropriado e utilizado por africanos e seus descendentes para caracterizarem territórios étnicos ou territórios de resistência.

3.1 Território e territórios étnicos

Para se debaterem as questões étnico-raciais, é necessário fazermos um breve relato teórico sobre um dos conceitos recorrentes na pesquisa, tendo em vista

que esse sentido baseia-se em ser o território relacionado às questões de disputa. Não se pretende, nestas curtas páginas, esgotar o debate sobre esse conceito, que, enquanto uma categoria de análise das dinâmicas espaciais, coopera para a materialização de disputas neste objeto de pesquisa. A cada apresentação teórica será feita a explanação no contexto do estudo que será apresentado sobre a comunidade Quilombola de São Pedro de Cima.

Neste ponto da pesquisa, não poderia haver melhor definição para iniciarmos o debate sobre o conceito de território do que uma curta frase que traz suas nuances e saudáveis problematizações conceituais, que afirma ser o território um pedaço de terra apropriado, patrimônio visivelmente percebido no local estudado. A linha que separa os conceitos de espaço e território é uma linha tênue. Ambos podem ser facilmente confundidos. Assim, um dos arcaibouços teóricos defende que:

É essencial compreender bem que o espaço é anterior ao território. O território se forma a partir do espaço, é o resultado de uma ação conduzida por um ator sintagmático (ator que realiza um programa) em qualquer nível. Ao se apropriar de um espaço, concreta ou abstratamente (por exemplo, pela representação), o ator "territorializa" o espaço. [...] O território, nessa perspectiva, é um espaço onde se projetou um trabalho, seja energia e informação, e que, por consequência, revela relações marcadas pelo poder. (RAFFESTIN, 1993, p. 50).

O conceito de território vem sendo discutido e desenvolvido nas mais variadas abordagens. No caso estudado, somos contemplados por uma linha de pensamento que concebe indivíduo, grupos de indivíduos e instituições (RAFFESTIN, 1993) como relações rizomáticas (DELEUZE; GUATTARI, 2010) que formam o (s) território(s). Neste sentido, território é dado pelas formas como as relações de poder – elemento primário para a existência do território – entre diferentes atores e com diferentes funções se apropriam do espaço, imprimindo e marcando nele suas características e relações, seguindo uma objetivação, seja individual, grupal ou institucional e influenciando nas ordens cultural e política. É uma construção conceitual a partir da noção de espaço. O autor relata que, para haver a produção de territórios, é necessário que se haja relações de produção, ou seja, relações de poder.

Pode ser uma interação política, econômica, social e cultural, que resulta em jogos de oferta e procura, que provém dos indivíduos e/ou grupos. Isso conduz a sistemas de malhas, de nós e redes que se imprimem no espaço e que constituem, de algum modo, o território. (RAFFESTIN, 1993, p.150).

Para Raffestin (1993, 2001), o território é um espaço onde se projeta o trabalho. O espaço pode ser considerado a origem, e o território, a construção executada pelo homem, ou seja, o poder é e está materializado através do trabalho e das relações sociais humanas, que são os atores principais das transformações espaciais e territoriais. Não podemos abortar a ideia da aplicação equivocada do conceito de território por outras ciências que tornam o conceito um setor, embora deva ser visto de forma multidimensional (HAESBAERT, 2004). Neste caso, cabe a defesa de Haesbaert (2004) por um maior rigor na definição/utilização do conceito de território. Ele destaca também as ambiguidades e o caráter metafórico com que esse conceito tem sido apropriado por outras ciências.

Assim, diante da territorialização ou reterritorialização, que se firma enquanto resultado eminente da expansão do território, a territorialidade é o reflexo das manifestações e representações do território e a construção dos referenciais simbólicos e identitários (seja material ou imaterial), dando unidade a um recorte estabelecido pelos sujeitos.

[...] o território traz consigo a dimensão tanto do simbólico quanto do material. Desde a origem, o território nasce com uma dupla conotação, material e simbólica, pois etimologicamente aparece tão próximo de terra-territorium quanto de terreo-terror (terror, aterrorizar), ou seja, tem a ver com dominação (jurídico-política) da terra e com a inspiração do terror, do medo – especialmente para aqueles que, com esta dominação, ficam aliados da terra, ou no “territorium” são impedidos de entrar. Ao mesmo tempo, por extensão, podemos dizer que, para aqueles que têm o privilégio de usufruí-lo, o território inspira a identificação (positiva) e a efetiva “apropriação”. (HAESBAERT, 2001, p. 6774).

Historicamente, os territórios quilombolas podem ser analisados a partir de dois aspectos: primeiro, foram marcados pela regra do Estado de exceção, marginalizando esses sujeitos e suas práticas social, política e culturalmente construídas; em segundo lugar, há a questão dos territórios atravessados e marcados pelas fronteiras visíveis e invisíveis desde o período colonial. Ao estudarmos comunidades remanescentes de quilombos, podemos encontrar, em diferentes escalas, relações de grupos étnicos com sobrevivências culturais, presentes na prática e na memória viva dos mais velhos, integrando o universo rural brasileiro.

A temática quilombola, no cerne do termo, está diretamente ligada às manifestações políticas, culturais e sociais. Enfatizam-se o uso e as relações

diferenciadas que estes grupos estabelecem com os recursos naturais dos quais dependem diretamente, refutando o significado etimológico da palavra território (CARRIL, 2006). É importante dialogarmos sobre a importância do território e suas manifestações para conflitar as questões identitárias, pois a identidade só passa a existir quando determinado grupo entende uma ameaça à sua existência em função de relações de poder estabelecidas. Falar sobre a identidade quilombola é dar sentido às disputas de identidades que foram deturpadas por uma leitura colonial da história. Reivindicar a identidade quilombola é não deixar de falar das práticas racistas presentes nos bancos escolares para a perpetuação de uma linha de pensamento homogênea referente a uma falácia racial.

Por isso, o território é uma das pontes que ligam os elementos desta pesquisa, mostrando a necessidade de estudos voltados para as relações étnico-raciais na academia e nas escolas. Este conceito se faz necessário para que possamos compreender a importância das políticas educacionais vigentes neste momento para afirmar a existência de uma identidade quilombola. Entender identidade como objeto de disputa é fundamental para caracterizar a ação de movimentos sociais nos territórios disputados, pelas ações do capital ou por outras identidades. Assim sendo, a identidade é marcada pela diferença, pelos símbolos. Nesta leitura, podemos compreender a formação de uma identidade quilombola baseada nos laços familiares, no parentesco e território; os indivíduos se estruturando a partir do pertencimento aos grupos familiares, que, por sua vez, se relacionam em um território maior (em algumas comunidades, os territórios menores pertencentes a uma estruturação familiar são chamados de “terreiros”). Esses laços e as relações com a situação histórica diferenciada constroem a identidade quilombola, galgada sobre as necessidades de luta do povo negro ao longo das últimas décadas.

A identidade quilombola parte de um autorreconhecimento: o sujeito se reconhece e se sente pertencente a este determinado grupo, identificando-se, então, como tal. Não se pode deixar de destacar que, embora esses grupos tenham contato ou sofram influência de outras culturas, sua identidade não deve ser negada, mesmo que tenha sido corrompida e tornada pouco perceptível. O que tem valor no constructo social é a consciência destes símbolos que o identificam no presente.

Uma das maneiras encontradas pelos movimentos sociais – neste caso, o MNA – para manter viva a história, atualidade e identidade desses grupos sociais foi

intervir diretamente na instituição escolar, conseqüentemente, nas políticas públicas educacionais, e reivindicar um currículo culturalmente orientado e híbrido.

3.2 Teorias curriculares: Problematizações

O currículo é uma "arena de significados".

(*Silveira, 2007*)

Os questionamentos que se darão nas linhas a seguir sobre o currículo estão para além de pensá-lo como uma listagem de conteúdos, competências e/ou habilidades, estão pautados em uma abordagem reflexiva. Como uma articulação de elementos que envolvem práticas e representações, ou seja, um conjunto de saberes relacionados com a realidade de um grupo, uma comunidade.

Segundo Silva (apud MOITA 2004), podemos apresentar quatro apontamentos para se pensar o debate e a construção do currículo:

- a) A visão tradicional, dentro de uma perspectiva humanista, de uma cultura conservadora (estável e fixa) e do conhecimento como fato, como informação, visão conservadora de escola e de educação.
- b) A visão tecnicista que em alguns aspectos é semelhante a tradicional mas que enfatiza as dimensões instrumentais e econômicas da educação.
- c) A visão crítica de orientação neomarxista, baseada numa análise da escola e da educação como instituições voltadas para a reprodução das estruturas de classe da sociedade capitalista: o currículo reflete e reproduz essa estrutura.
- d) Finalmente uma visão pós-estruturalista, vem enfatizar o currículo como prática cultural e como prática de significação. É desta última visão que pretendo desenvolver este ensaio mais com interrogativas do que afirmativas. (SILVA apud MOITA, 2004, p. 5-6).

As teorias curriculares apontam para a existência de um currículo de forma institucionalizada a fim de transmitir o pensamento social e político no sentido linear (homogêneo). Serão apontadas as correntes teóricas, a teoria tradicional, a teoria crítica e a teoria pós-crítica. A primeira aponta que a cultura deve ser algo pouco apresentado nas questões curriculares, sendo, portanto, voltada para a formação de um "exército reserva", matematizada, pouco aderida ao cotidiano, enquanto a segunda propõe que o currículo será mais bem trabalhado se compreendido como

um terreno de produção e criação simbólica cultural (MOREIRA; SILVA, 2002). Já a teoria pós-crítica, de acordo com Moreira e Silva (2013), tende a priorizar e problematizar, adotando diálogos e provocando o aluno e a aluna durante sua fala relacionada com a realidade a que pertence, daí, observa-se nesta abordagem teórica que o professor ou professora não serão meros reprodutores de saberes sistematizados, mas apoiadores da construção de um saber que caminha junto com os alunos e as alunas em uma relação de experiência vivenciada. Assim, podemos observar no Quadro 1 as diferenciações e seus enfoques de cada corrente teórica apontadas, T. T. Silva (2010).

Quadro 1 – Diferenciações e enfoques das correntes curriculares

Teorias Tradicionais	Teorias Críticas	Teorias Pós-Críticas
Ensino	Ideologia	Identidade, alteridade, diferença
Aprendizagem	Reprodução cultural e social	Subjetividade
Avaliação	Poder	Saber-poder
Metodologia	Classe social	Significação e discurso
Didática	Capitalismo	Representação
Organização	Relações sociais de produção	Cultura
Planejamento	Conscientização, emancipação e libertação	Gênero, raça, etnia, sexualidade
Eficiência	Currículo oculto	Multiculturalismo
Objetivos	Resistência	–

Fonte: Adaptado de T. T. Silva (2010)

A teoria tradicional tem como base o uso dos objetos de ensino enquanto saberes dotados de respaldo dominante, ou seja, privilegiados por um determinado contexto sociocultural. Portanto, para esta corrente teórica, os alunos dados a receber formação seriam aqueles pertencentes a uma única e homogênea camada

social (MOREIRA; SILVA, 2013), isto é, ela irá se relacionar diretamente com o fracasso escolar, pois o sistema oriundo desta vertente curricular apresenta uma exclusão daqueles sujeitos que estão em situação de dominados (MOITA, 2004) pelo sistema escolar sob o qual estão inseridos, que camufla a realidade vivida.

De acordo com os teóricos críticos, o currículo não é a representação do saber unitário e incontestável, mas algo que tentará apresentar as formas culturais da classe hegemônica, servindo como uma forma de reprodução social e cultural das divisões da sociedade (BOURDIEU, 1999). Não sendo um objeto unitário e incontestável, o currículo aqui pode ser definido como multicultural, um arcabouço da diversidade cultural no campo escolar. Como elucida T. T. Silva (2010)

As teorias pós-críticas ampliam e, ao mesmo tempo, modificam o que as teorias críticas nos ensinaram. As teorias pós-críticas continuam a enfatizar que o currículo não pode ser compreendido sem uma análise das relações de poder nas quais está envolvido. Nas teorias pós-críticas, entretanto, o poder torna-se descentrado. O poder está espalhado por toda a rede social. [...] Com as teorias pós-críticas, o mapa do poder é ampliado para incluir os processos de dominação centrados na raça, na etnia, no gênero e na sexualidade (SILVA, T. T., 2010, p.148-149).

Ou seja, a teoria pós-crítica insere uma relação que antes não era evidenciada na teoria crítica, uma perspectiva multicultural apresentando modificações para o que foi apreendido da teoria crítica. Esta teoria dilata o olhar sobre o poder e insere a fala sobre e para o poder descentrado.

As relações de poder colocadas sobre a construção curricular têm sido debatidas frequentemente no que se refere às políticas públicas, contando com grupos organizados⁴¹ para debater as bases práticas e epistemológicas que constam do currículo.

Para contribuir com esse debate, será feita uma abordagem a partir do conceito de hibridismo como componente para as políticas públicas curriculares. O debate sobre os conceitos de hibridismo e o processo de recontextualização deve ser feito para apreender e entender melhor as nuances locais das políticas educacionais para uma agenda de transformação social.

⁴¹ GT-12-Anped: Através de reuniões anuais, reúne pesquisadores vinculados a universidades e instituições de pesquisa brasileiras e latino-americanas que vêm se dedicando ao estudo de questões concernentes ao campo do currículo; GT de Ensino de Geografia AGB/Seção local Niterói, assim como sindicatos e outras organizações.

Torna-se relevante entender o hibridismo no campo⁴² de discussão sobre currículo com a contribuição de Matos e Paiva (2002):

O conceito de hibridismo permite vislumbrar novas perspectivas de análise para a compreensão dos processos de reconhecimento, de legitimação, de interpretação e de apropriação das políticas curriculares nas diferentes instâncias pelas quais transitam até a sua efetiva implementação na instância da prática. É preciso considerar, entretanto, que sua utilização oferece oportunidades, riscos, ambivalências e possibilidades. (MATOS; PAIVA, 2002, p. 187).

Apresenta oportunidades, por favorecer o surgimento de outros momentos e possibilidades novas, e um risco, por poder ocasionar uma interpretação equivocada que o tema evoca:

[...] se o hibridismo provê uma estratégia de luta significativa contra todo tipo de essencialismo, também corre o risco de obscurecer a profunda desigualdade que segue existindo em nossa sociedade. É importante ressaltar que a hibridação por si só não elimina os binarismos. (DUSSEL apud MATOS; PAIVA, 2002, p. 187).

O processo de recontextualização em questões educacionais coopera para entender que nem sempre os sentidos apresentados pelas diretrizes apontam os níveis centrais demandados por grupos (MATOS; PAIVA, 2002), ou seja, as orientações apresentadas pelas diretrizes curriculares necessitam de um novo recorte, uma nova abordagem para representar os diferentes níveis escolares. Com relação às práticas, esta nova leitura sobre o contexto das diretrizes curriculares aponta que serão feitas diferentes apresentações, pois as escolas são diferentes e atendem a diferentes grupos. Assim (MATOS; PAIVA, 2002),

Ao nível da prática, as políticas curriculares podem ter efeitos diversos em diferentes escolas e nos diferentes grupos disciplinares. As histórias, concepções e formas de organização dos grupos disciplinares podem produzir sentidos diversos para as políticas. As políticas curriculares são também recontextualizadas de variadas formas pelos distintos grupos disciplinares. (MATOS; PAIVA, 2002, p. 193).

Não é consensual o debate sobre a teoria curricular, mas não devemos negar sua importância, pois permite uma transmissão de conhecimento social

⁴² Neste ponto, campo é definido como um *locus* no qual se trava um embate entre atores e/ou instituições em torno de formas de poder específicas que caracterizam a área em questão. Haja vista que o debate sobre currículo se faz num campo intelectual no qual existe a presença de diferentes atores sociais, cada um com seu capital social. (LOPES; MACEDO, 2002).

independentemente da força que o domine. Gestado no seio de relações de poder, ele é a expressão de interesses e forças que tentam e atuam sobre/no sistema educativo em um determinado período. Suas formas são configurações que constituem bases históricas, econômicas e culturais.

Reconhecer que o currículo está atravessado por relações de poder não significa ter identificado essas relações. Grande parte da tarefa da análise educacional crítica consiste precisamente em efetuar essa identificação. [...] o poder não se manifesta de forma tão cristalina e identificável que essa análise é importante. (MOREIRA; SILVA, 2002, p. 29).

As novas teorias educacionais abrem um horizonte para entendermos que existe uma luta travada nas arenas das políticas educacionais, e que uma leitura crítica apontará para a necessidade de uma transformação nas relações de poder existentes hoje no sistema educacional.

Diante da necessidade de novos apontamentos para se pensar o currículo, a teoria pós-crítica aponta luz sobre o debate. Apresenta uma continuidade para se pensar um currículo crítico, apontado para uma preocupação com as diferenças, as relações de poder no âmbito escolar, o multiculturalismo, questões raciais e questões étnicas. Não vem a fim de superar, mas, como salienta T. T. Silva (2010), atua para ajudar a compreender os processos de construção do currículo.

3.3 Tensionando sobre o currículo

O tensionamento acerca do conceito de currículo vai se dar sobretudo diante das suas representações e sobre o que ele pode interferir. Este objeto, que é central no debate desta dissertação, terá como foco a imersão na análise sobre as relações raciais que aparecem e demandam questionamentos acerca da identidade, cultura e políticas educacionais voltadas para as comunidades quilombolas. Muito continua sendo nos debates de fóruns e congressos sobre a questão curricular, a importância curricular e o que é a temática curricular.

Neste processo, dentro da compreensão do objeto currículo, será feita a problematização sobre o currículo disputado enquanto algo que trata dos processos formativos escolares.

O foco central desta dissertação é compreender as concepções sobre o conceito de currículo, entendendo-o, mais uma vez, como um objeto orientador de práticas pedagógicas que reverberam dentro e fora da escola, sendo uma lista de conteúdos ou não. Apesar de problemáticas, existem propostas de currículos perfeitos. O que orienta o debate sobre este objeto é: qual é o melhor currículo? Pois, diante da diversidade social, cultural, econômica e política da sociedade brasileira, nota-se que está cada vez mais defasado um objeto que possa orientar de forma globalizante e universalista a educação e os projetos educacionais brasileiros.

Evidencia-se, portanto, que existe um debate acirrado para uns e confortáveis para outros sobre a abordagem conceitual de currículo, assim como seu significado na prática cotidiana. Este acirramento do debate deve-se às concepções ideológicas do currículo.

O currículo, enquanto objeto de disputa, traz consigo as ideologias que se querem ver nele representadas, e, diante destas disputas, encontra-se o Estado, que age de maneira coercitiva e adota medidas para regular⁴³ a sociedade e o processo de educação. Sobre as intervenções do Estado, no que diz respeito à regulação da educação, e, principalmente, ao currículo, é urgente que se pensem em alternativas às ações do poder público.

No tensionamento com os movimentos sociais, constroem-se, então, outras políticas públicas, que façam valer a voz e o interesse formativo dos grupos excluídos das linhas e grades curriculares. Exemplos disso são a Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003 (BRASIL, 2003a), pautas concretas para a Lei de Diretrizes e Bases para Educação Quilombola (LDBEQ) e programas como o PBQ (BRASIL, 2013a). Estas políticas serão vistas com mais afincos mais adiante; agora, estaremos atentos ao significado político de currículo e seus reflexos em grupos sociais marginalizados.

O debate sobre o campo do currículo apresenta várias correntes, e, no Brasil, nos últimos anos, as pesquisas elaboradas sobre a temática crescem, o que evidencia que existem problematizações e disputas sobre ele. A potencialização do interesse sobre esse tema passa da sua estruturação de conteúdo e chega ao objetivo de orientá-lo, levando a pensar sobre currículo formal e currículo vivido (MACEDO, 2006).

⁴³ Aqui o verbo regular está no sentido de homogeneizar.

Esta pesquisa, já caracterizada como qualitativa, tem como orientação pensar o currículo adotado na EMLO em prol da construção de uma organização que seja norteadada pelas produções sociais e culturais da comunidade. Isso requer pensar em falas que colaborem para um projeto de educação mais orgânico. Diante disso, podemos refletir o quão danoso pode ser excluir da elaboração do currículo o processo histórico de formação.

Quando as experiências sociais são ignoradas se ignora o trabalho humano, a experiência mais determinante do conhecimento. Enquanto as experiências sociais, humanas, de vida e trabalho não forem reconhecidas como conformantes do conhecimento, das ciências e dos saberes e dos processos de ensino-aprendizagem não serão reconhecidas e valorizadas as experiências sociais, humanas, de luta, de trabalho e de vida dos profissionais do conhecimento e dos seus aprendizes. (ARROYO, 2011, p. 117).

É preciso pensar um currículo que contemple espaços que produzem cultura. Isso significa pensar em um rompimento com um poder educativo formativo linear, e, para fazê-lo, é preciso beber da fonte de pensadores que falam do outro lado, numa maneira descolonial, cujas linhas de pesquisa e escrita tentam desconstruir o pensamento linear eurocêntrico, que subalterniza outras produções de conhecimento.

A arena formativa é concreta, pois são falas que estão respaldadas histórica e ideologicamente como autorizadas - as que retiraram, que tornaram invisíveis os saberes produzidos em outras culturas. Assim, B. S. Santos (2008) salienta que

[...] a injustiça social assenta na injustiça cognitiva [...] A luta contra a injustiça cognitiva nos leva para além da distribuição mais equitativa do saber científico e reconhece que toda experiência produz conhecimento. Que todos os conhecimentos sustentam práticas e constituem sujeitos. (SANTOS, B. S., 2008, p. 157-158).

Diante dessa discussão sobre a disputa ideológica curricular, e com as contribuições de Macedo (2006), é preciso e possível tratar o currículo a partir das questões de poder estabelecidas.

Não se pode esquecer que as experiências de interação entre culturas têm sido muito marcadas por segregação e guetização, ou seja, pela tentativa de fixação de sentidos e de inviabilização da cultura como espaço-tempo de enunciação da diferença. (MACEDO, 2006, p. 106).

Assim, a disputa curricular pelos processos formativos se faz presente na comunidade quilombola de São Pedro de Cima, através de alguns autores. A questão que suscita (SANTOS, B. S.; MENESES, 2009) as arenas formativas são bastante evidentes quando feita uma comparação entre a escola antes e depois do MN na comunidade de São Pedro de Cima.

A pouca representatividade da história do negro na grade curricular e possivelmente na cultura da escola evidencia que existe, sim, um tensionamento para construir o processo formativo educacional, também chamado processo de ensino e aprendizagem.

O que era reivindicado pelo MN local e por parte dos quilombolas é a representatividade na escola. A falta dela coloca em xeque a questão identitária, uma vez que existe a disputa para representações negras no contexto escolar. A identidade, diretamente associada à memória, é desconsiderada quando não faz parte do conjunto de falas autorizadas à formação do pensamento.

Para avançarmos no debate, é preciso também entender que existe uma série de agências entre o Estado e a escola, e o currículo faz parte disso (MACEDO, 2006). Nesse sentido, o currículo pensado sob a ótica multicultural é relevante diante de sua importância social e política para uma prática escolar mais crítica e representativa. A partir de fatores que são colocados em função da exclusão cultural a que os povos tradicionais estão atrelados, poderão surgir demandas referentes e permanentes no que diz respeito às questões raciais, haja vista o trabalho que aborda a educação quilombola.

3.4 Multiculturalismo: Possibilidade de representação

O multiculturalismo surge como um movimento teórico e de prática social com a proposta de reivindicar vozes outrora historicamente subalternizadas; vem para colocar os preconceitos e as discriminações sofridas por determinados grupos sociais em xeque através de práticas curriculares.

Atualmente, o cotidiano social implica pensar as pluralidades e diversidades dos sujeitos que concebem as mais variadas diferenças de formações sociais, culturais, política e econômica. A proposta multiculturalista tem seu início em

meados do século XX nos Estados Unidos da América, quando orientou por colocar a realidade sociocultural nos debates escolares. Aparece, no primeiro momento, com professores e acadêmicos que pensam em uma outra educação, em que os grupos minoritários com suas manifestações culturais possam ser representados no processo de ensino e aprendizagem.

No Brasil, as argumentações que caminham para o multiculturalismo como uma possibilidade que possa orientar a construção do currículo que represente a pluralidade cultural apontam que os conhecimentos dos movimentos sociais que reivindicam os saberes de grupos marginalizados sejam absorvidos pelos parâmetros curriculares e, além disso, sejam incorporados como práticas pedagógicas legítimas.

O currículo multicultural tem por base a valorização de todas as culturas que constituem um determinado grupo social, trabalhando a ideia de que a educação pode ser libertadora para o enriquecimento cultural (FREIRE, 2007). Assim, destacamos a luta do MNU para a conquista de uma educação voltada para as particularidades dos negros e da população negra de São Pedro de Cima. Em função do processo de globalização e, sobretudo, desde o fim do século XX, quando se desencadeou um processo de interculturalidade (HALL, 1999), atualmente, a luta segue para o caminho de um consenso sobre a importância da interculturalidade⁴⁴ no campo da educação, apesar de ainda serem colhidos frutos referentes ao silenciamento de outras identidades. Essa luta dos movimentos sociais deve-se ao fato também de a cultura e a identidade serem construídas cotidianamente através de relações sociais, e não dadas e/ou formadas ao acaso.

Este debate e disputa dão-se pela linha em que a educação necessita ser pensada e retratada a partir da qualidade universal, ou seja, qualidade na educação para todos, haja vista que a educação sem universalização, valorização ou respeito identitário torna-se pouco representativa e de privilégios de poucos. Assim, a interculturalidade torna-se uma ferramenta para pensarmos em um processo de educação baseado nas referências sociais locais, objetivando as relações intra e extraescolares da comunidade.

A educação é responsável por atribuir aos sujeitos a responsabilidade de uma resistência cultural e política diante de agências que mantêm o histórico de políticas

⁴⁴ Referindo-se à educação, diz respeito a uma política de universalização e democratização da escolarização.

dominantes. As diferenças culturais interferem no processo de ensino e aprendizagem em qualquer espaço onde se deem relações sociais, e não seria diferente em relação ao ambiente escolar, espaço onde ocorre o processo de ensino e aprendizagem. Temos, então, outra preocupação referente ao multiculturalismo neste ambiente: a formação docente. Em escolas localizadas em áreas rurais ou que exijam uma formação docente diferenciada, a rotatividade de professores é expressiva, não se criando, então, um vínculo entre estes e o lugar onde lecionam, esvaziando, a princípio, a relação escola/comunidade-local/professor e dificultando o rompimento com as limitações identitárias postas pelas agências educacionais. Os currículos, em conjunto com as práticas curriculares, passam, assim, a anular as experiências sociais. Adotados sem o debate de uma construção orgânica, ignoram as experiências sociais. É veemente e primordial a formação docente para trabalhar em escolas localizadas em comunidades quilombolas e em outros territórios étnicos, que deem ênfase às questões étnico-raciais.

Podemos constatar uma tendência: os desenhos curriculares e o material didático avançaram na incorporação dos saberes científicos, tecnológicos. Há uma maior densidade de conhecimentos, exige-se maior domínio de noções, concepções, teorias, leis. Entretanto esses avanços vêm significando menor densidade de experiências sociais nos currículos, nas lições e avaliações de educação básica e de formação docente. (ARROYO, 2011, p. 118).

A construção desta dissertação está disposta a esmiuçar e se debruçar sobre os estudos referentes ao currículo multicultural crítico (CANDAU, 2010; MCLAREN, 1997). Este tem como visão a educação multicultural com a proposta de rever a relação entre currículo, sociedade e escola. Está inserido na gama de debates contra discursos baseados na diferença e tem como teoria a crítica a esses discursos. Apoia-se em discutir a inclusão de certas temáticas, como a étnico-racial, nos projetos político-pedagógicos. Estas questões foram inviabilizadas historicamente, o que resultou em uma desvalorização cultural de grupos étnicos, indígenas e quilombolas.

O multiculturalismo crítico coloca-se contra a neutralidade pedagógica e a imposição histórica oriunda das relações de poder e de dominação colonial herdada pelos bancos, corpo docente e instituições escolares, ou seja, constrói uma nova agenda. Tem como desafio a resistência docente, que o encara como uma cortina de temas interdisciplinares, quando o que põe em pauta é a utilização destes para a

implementação de um pluralismo cultural sobre o qual se fundou a sociedade brasileira. Para isso, essa corrente de pensamento deve ser considerada uma agenda política de transformação (MCLAREN, 1997). As questões raciais são entendidas por movimentos identitários como um signo de lutas sociais, significados e anseios diante deste debate. O multiculturalismo volta-se para um projeto de construção de currículo e práticas educacionais direcionadas a uma educação que tenha como centro o reconhecimento do outro (CANDAU, 2010).

A verticalização do saber e dos conteúdos elaborados e o distanciamento intra e extraescolar foram questões que apoiaram as pautas do MNA no momento em que este passa a reivindicar a escola. As dicotomias hierárquicas segregam e distanciam experiências de conhecimentos coletivos humanos e profissionais, e os sujeitos e coletivos como o Avura vêm para provocar estas concepções.

Reconhecer e enfatizar a relação estreita entre experiência e conhecimento ou reconhecer que todo conhecimento tem sua origem na experiência social, como lembrávamos, não é apenas uma questão epistemológica a ser estudada nas teorias da produção do conhecimento. É um pré-requisito para entender por que as vivências dos educandos e dos educadores, as experiências das lutas, do trabalho e da condição docente são desprestigiadas e ignoradas, não apenas nos currículos, mas também nas políticas de valorização profissional. (ARROYO, 2011, p. 117).

Reconhecer as pluralidades é uma forma de produzir riquezas para o conhecimento. Romper com as hierarquias é uma pauta para os movimentos sociais identitários para que as diferenças sejam consideradas.

Tocamos na hierarquização das diversidades tão persistentes na relação política de dominação que configura nossa formação social. Essa tensão chega aos currículos pressionados para reconhecer a diversidade de experiências e de conhecimentos e a diversidade de sujeitos que chegam às escolas, carregando suas experiências e seus conhecimentos. (ARROYO, 2011, p. 117).

A temática multicultural é polissêmica e complexa, pois envolve as mais diferentes formações sociais para um único fim: uma educação plural. Compreender que os sujeitos têm sua identidade modificada a todo momento pela intervenção de outras culturas (HALL, 1999). O diálogo estabelecido aqui é referente à interação e à valorização de identidades (MCLAREN, 1997). O multiculturalismo abrange temas a fim de orientar ou reorientar o currículo para um novo compromisso com a

valorização das culturas e um compromisso da escola com sociedade (CANDAU, 2010).

Uma das propostas para a valorização cultural das comunidades quilombolas, com destaque para a comunidade de São Pedro de Cima, seria a valorização da sua identidade, baseada nas ações sobre o território, contidos nele seus patrimônios materiais e imateriais. Nesta discussão, podemos pensar o patrimônio cultural da comunidade de São Pedro de Cima para além de caracterizações simplistas, pois ele remete às heranças culturais, à memória e ao abstrato, que se materializa constituindo subjetividades do grupo social, o qual, a partir dele, organiza suas ações.

Nos últimos 20 anos, o campo vem sofrendo ataques do grande capital, que solidificam a perda de bens materiais e imateriais em favor do sistema capitalista neoliberal, o qual coopera para uma descaracterização e promove a animalização dos patrimônios, fundamentais para a formação humana desses sujeitos. Essa estigmatização reflete diretamente no processo de ensino e aprendizagem das comunidades tradicionais, de forma a apresentar um ensino pouco representativo, organizado verticalmente, desconsiderando as diferenças sociais, econômicas, culturais e regionais. A relação das comunidades tradicionais, em especial as quilombolas e seus bens patrimoniais, é diferenciada, ou seja, de interdependência, em que a sobrevivência depende igualmente da preservação dos recursos naturais e da memória dessas comunidades, nomeada de patrimônio cultural. Neste sentido, é fundamental a presença das questões de preservação da natureza e do patrimônio imaterial no currículo, para o apoio ao processo de aprendizagem nesses espaços, apropriando-se dos bens para a construção da educação quilombola e valorização identitária (HALL, 1999).

Os bens patrimoniais podem ser vistos como um pressuposto metodológico, um instrumento que abre possibilidades para que o indivíduo tenha uma leitura do espaço e tempo em que está envolvido. É também base para um conhecimento crítico e uma apropriação consciente das comunidades para com o seu patrimônio, assim como o fortalecimento do sentimento de identidade e pertencimento. A valorização cultural contribui diretamente para a quebra de estigmas racistas que fundaram o imaginário de marginalização, isolamento e abandono arquitetado historicamente sobre as comunidades quilombolas. Neste sentido, violentar simbolicamente os bens patrimoniais (BOURDIEU, 2011) é apagar a história do

grupo, atribuindo a ele a categoria de não ser (FANON, 2008), aquele que não tem história, memória ou identidade. Atribuir uma desvalorização dos bens culturais de um grupo afrodescendente é afirmar que ele não tem pertença alguma. Quando, num processo de aprendizagem, referenda-se que estes bens não são frutíferos, o grupo afrodescendente assume aquele espaço que foi destinado a ele, nega sua identidade e assume o ser o legítimo: o branco (FANON, 2008).

Baseado em um histórico de mistificações e marginalizações, o currículo crítico multicultural contempla as políticas educacionais voltadas para grupos étnicos específicos, tendo em vista que está em defesa da especificidade de cada cultura. Tem como colaboração teórica as perspectivas da educação popular (FREIRE, 2007), defendendo que a educação somente terá avanço a partir da conscientização dos indivíduos que passam a se enunciar.

A enunciação pode ser entendida através do conhecimento adquirido pelo sujeito ao longo de sua formação social. O conhecimento adquirido a priori nas relações sociais deve ser considerado no processo de ensino e aprendizagem como uma valorização da sua identidade construída. Princípios que orientam para a emancipação intelectual dos educandos passam pelo papel do docente, e aí, mais uma vez, a formação docente deve estar envolvida com o grupo social a que ele pertence (APPLE, 2006). O currículo multicultural, em suas linhas teóricas, faz crítica à educação apresentada hoje, quantitativa, em que as instituições educacionais atendem às demandas de mercado, cujo viés de projeto político e processo de aprendizagem está voltado a uma educação técnica, distanciando-se cada vez mais da realidade do grupo envolvido no processo. Esta teoria é de fundamental importância para que os educandos compreendam o processo de formação de sua cultura e as contradições que por ela perpassam. Assim, baseados em Bourdieu (2008), seria uma maneira de dar voz às populações que foram historicamente reduzidas na formação do pensamento intelectual.

O currículo, compreendido como objeto formativo, deve ser apurado através das políticas públicas que por ora assumem as escolas, ou seja:

Ainda que em trabalhos isolados prevaleça o discurso de que existe uma homogeneidade imposta pela globalização da economia, capaz de limitar os sentidos das políticas, os resultados desses trabalhos, tratados em conjunto, expressam diferentes dinâmicas de resistência e reinterpretção das orientações do Estado ou mesmo de produção para além da assimilação dos marcos centralizados. (LOPES, 2006, p. 34).

Diante da necessidade de representações, surgem demandas particulares, de povos particulares, com histórias construídas coletivamente, ainda que se manifestem no campo do individual.

O currículo é uma práxis antes que um objeto estático emanado de um modelo coerente de pensar a educação ou as aprendizagens necessárias das crianças e dos jovens, que tampouco se esgota na parte explícita do projeto de socialização cultural nas escolas. É uma prática, expressão, da função socializadora e cultural. [...] (SACRISTÁN, 2000, p. 15).

Trabalhar o conceito currículo requer uma abordagem crítica. É preciso entender que ele é um objeto permeado de ideologias, culturas e relações sociais. Nesta vertente, vale dizer que o termo currículo pode ser e é usado das mais variadas formas e sentidos.

É preciso esclarecer o que devemos entender pelo termo “currículo”. O termo é usado com vários sentidos, e várias definições têm sido apresentadas, de modo que é importante estabelecer no início o que queremos entender por ele [...] (KELLY, 1981, p. 3).

O currículo que é aceito e imposto de forma vertical e sem interpretações das realidades que dele farão uso deve ser interpretado como um resultado a ser analisado positiva ou negativamente, como um processo formativo que, de acordo com o projeto vigente, seguirá formas de se adequar. Como observado, devemos analisar historicamente para compreender a estrutura curricular de hoje, como uma acumulação de fatos e fatores que foram capturados para a escolarização (SILVA, T. T., 2010). Os embates teóricos e ideológicos sobre o currículo a ser escrito e até mesmo quanto à sua própria definição são evidências de que existe uma luta pela escolarização e os objetivos a que ela competem.

O currículo escrito não passa de um testemunho visível, público e sujeito de mudanças, uma lógica que se escolhe para, mediante sua retórica, legitimar uma escolarização. Como tal, o currículo escrito promulga e justifica determinadas intenções básicas de escolarização, à medida que vão sendo operacionalizadas em estruturas e instituições. [...] em síntese, o currículo escrito nos proporciona um testemunho, uma fonte documental, um mapa do terreno sujeito a modificações; constitui também um dos melhores roteiros oficiais para a estrutura institucionalizada da escolarização. (GOODSON, 2012, p. 21).

Para situarmos conceitualmente o currículo, é preciso traçar um panorama dos contextos que sulcaram o pensamento pedagógico sobre a concepção curricular

e suas influências sobre as práticas docentes. Neste caso, T. T. Silva (1996) nos revela que:

O currículo é um dos locais privilegiados onde se entrecruzam saber e poder, representação e domínio, discurso e regulação. É também no currículo que se condensam relações de poder que são cruciais para o processo de formação de subjetividades sociais. Em suma, currículo, poder e identidades sociais estão mutuamente implicados. O currículo corporifica relações sociais. (SILVA, T. T., 1996, p. 23).

É preciso elucidar que a elaboração do currículo não é apenas um procedimento técnico e que se deve dar destaque para as questões ideológicas e epistêmicas que cercam esse objeto, um artefato cultural e social (MOREIRA; SILVA, 2002). Estes autores iniciam a discussão afirmando que:

O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada às formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação. (MOREIRA; SILVA, 2002, p. 8).

O currículo é uma ideologia, um emaranhado de ideias e ideais. Portanto devemos pensar nas provocações a partir de Apple (2002): o que o currículo representa? A quem ele representa? “[...] é a veiculação de ideias que transmitem uma visão do mundo social vinculada aos interesses dos grupos situados em uma posição de vantagem na organização social” (MOREIRA; SILVA, 1997, p. 23) e, ainda, é um dos modos pelo qual a linguagem produz o mundo social - por isso, o aspecto ideológico deve ser considerado nas discussões sobre currículo. Deve ser colocado este último disposto a abrigar experiências dos sujeitos, e isso leva a considerar que o campo passa por uma releitura, ou seja, que rompa e debata a sua organização a fim de contemplar a vivência e a convivência da escola.

No aspecto cultural, estes elementos são inseparáveis, uma vez que a teoria crítica evidencia serem a educação e o currículo permeados por processos culturais formativos. É preciso compreender cultura como um emaranhado de contextos históricos que formam a identidade de um determinado grupo ou indivíduo coletivamente. Desta forma, currículos prontos elaborados verticalmente são pouco representativos para a diversidade cultural da sociedade.

Na tradição crítica, de certa forma, continua essa tradição. A educação e o currículo são vistos como profundamente envolvidos com o processo cultural. Entretanto, há diferenças importantes a serem enfatizadas. De forma geral, a educação e o currículo estão, sim, envolvidos com esse processo, mas ele é visto, ao contrário do pensamento convencional, como fundamentalmente político. (MOREIRA; SILVA, 2002, p. 26).

Neste contexto, o currículo apresentado na comunidade de São Pedro de Cima, através da escola Lia Marta de Oliveira, expõe uma estrutura orientada pelo Estado, sem se apontarem as necessidades da comunidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: ESCREVENDO OUTRAS HISTÓRIAS

Bate forte até sangrar a mão
Os tambores de Minas soarão
Seus tambores nunca se calaram...
(*Milton Nascimento/Márcio Borges*)

As linhas que seguem com o propósito de finalizar a dissertação podem ser vistas como um não encerramento da pesquisa, a qual poderá vir a se estender em outros campos de atuação. O ato de organizar e linear as palavras não é uma tarefa fácil neste momento da escrita, podendo remeter-me às curvas sinuosas do processo de escrita, tão sinuosas quanto as estradas que levam à história e aos processos de vivência de São Pedro de Cima.

Ao longo da escrita da dissertação, houve os mais variados e enriquecedores contatos bibliográficos e pessoais, que auxiliaram na tradução do tema debatido. Conceitos e temas surgiram no processo de formação do mestrado de várias formas. Nada do que foi apreendido antes ficou na caixa do esquecimento, como um conhecimento congelado; foi feita a tentativa de amadurecimento e construção do debate educacional.

Questões políticas e ideológicas, por muitas vezes, foram colocadas em confronto, valores para entender e debater as questões raciais que envolvem a educação foram para além do surgimento desta dissertação. Tudo isso também representou uma provocação quanto ao papel da educadora, como um sujeito que se confronta com tais duelos cotidianamente.

Assim, esta dissertação apresenta mais inquietações do que afirmações, sendo fruto da constante mudança e transformação na qual a comunidade se encontra.

Dentro da estrutura deste trabalho, apresentado em três capítulos, houve a tentativa de enriquecer a discussão em torno dos debates sobre um dos conceitos e objetos que circundam a educação, neste caso, o currículo. Este apresenta-se como uma importante ferramenta a ser trabalhada conjuntamente, pois ele deve ser orgânico e latente, assim como é a educação, viva. O currículo é disputado e, como toda disputa, apresenta vencedores. A questão apresentada é se, mais uma vez, a

história e a educação serão feitas e contadas por aqueles que reduzem e ignoram outras vozes e outros conhecimentos que contribuem para a educação.

Quando chamamos a atenção para o fato do currículo ser um objeto vivo, latente, estamos trazendo o debate para as teorias curriculares e sobre qual espaço está baseada a construção do conhecimento, ou seja, como é trazido o currículo - para além de uma mera listagem de conteúdo, ele tem em si estabelecida uma relação de poder, ele é lugar e território (SILVA, 2010) e pode ludibriar e apagar histórias, discursos e identidades. Ao observarmos a grade curricular da escola, nota-se que o espaço em que poderia ser feito o enfrentamento sobre as questões raciais dentro do local de ensino seria na disciplina de História e Cultura da África. Assim foi feito, a grade foi disputada e aprovada na grade curricular da escola. Porém as avaliações sobre sua forma e sobre como ela é ministrada devem ser feitas aqui. No aspecto positivo, a resistência para que esta disciplina exista e seja feita de forma efetiva e não pitoresca está presente, não realizada por muitos, mas, sim, por uma professora. Temos, portanto, ao mesmo tempo, a representação do MNA e a professora lutando para a efetivação da disciplina em sala de aula, na escola e para que ela reverbere na comunidade. O ponto negativo é que a abordagem ainda é vista como desnecessária (podendo recordar o fato de que a escola não tem a necessidade de ser reconhecida enquanto uma escola quilombola). Ainda que existam as atividades extraclases, elas são poucas, e os alunos querem e precisam de mais.

As propostas curriculares são muitas, e não é foco desta pesquisa apresentar uma grade curricular perfeita, mas, sim, uma educação que foi, há alguns anos, mais combativa e representativa para a população negra, em especial, da comunidade de São Pedro de Cima. As bases sobre as quais está fundada a escola da comunidade salientam que ainda muito está por ser feito, muito ainda está por ser debatido e questionado. Quando questiona-se a necessidade de a escola ser reconhecida como uma escola quilombola - e como tal não é -, faz pensar e problematizar a educação racista que ainda traz no seu bojo a herança do coronelado mineiro. Ali não está presente uma discriminação de classe, e, sim, um conjunto de discriminações.

Esta discriminação racial foi e ainda é praticada na escola e nas estradas da comunidade quando nota-se a presença de poucas crianças negras na instituição de ensino ou quando o ônibus que faz o trajeto recolhendo as crianças pelo caminho se

"esquece" daqueles meninos e daquelas meninas que moram na comunidade e são descendentes diretos de quilombolas.

Isso nos faz pensar nas práticas racistas da escola e da comunidade e o racismo muito bem aceito e incorporado pela comunidade, que é o racismo ambiental, oriundo da presença da Samarco, com seus incentivos e donativos para a escola e para a comunidade. Essas práticas racistas que foram evidenciadas durante a escrita da dissertação mostram como a gestão dos recursos e das pessoas é autorizada por um determinado grupo da comunidade e como a comunidade necessita, cada vez mais, de uma organização para pensar o seu território. É perigoso pensar, mas é necessário falar que uma comunidade que se encontra dividida, rachada, tem um grupo dominante que apoia um processo para que um território reconhecido enquanto comunidade quilombola perca o seu título. Mais uma vez, evidenciam-se um projeto e um ideário de branquear aquelas terras e apagar da memória a importância do território enquanto quilombola.

O MNA, que teve seu ápice dentro da comunidade em meados de 2006, hoje, assim como outros movimentos sociais, sindicatos e instituições combativas, encontra-se numa dolorosa renovação de quadros e conta com um pequeno grupo que resiste às intempéries e, minimamente, tenta praticar algumas ações na comunidade e no próprio município de Divino. É importante ressaltar que a dificuldade para renovação de quadros pela qual passa o movimento vivem também outros segmentos combativos da sociedade, sejam eles sindicatos, associações, escolas dentre outros espaços de enfrentamento.

Foram muitos os pontos que nos preocuparam durante a escrita, porém um dos momentos que mais chama a atenção é o processo de reconhecimento da comunidade. No início, estava se apresentando como uma nebulosa, algo escondido e pouco falado; a própria investigação sobre esse processo foi bastante difícil. Por já existir uma aproximação com a comunidade, pensávamos que seria um assunto mais fácil de ser escrito, mas ocorreu o contrário. Durante a investigação de campo, e ao recobrar outros momentos na comunidade, este assunto é pouco falado, principalmente pelo tenso momento em que a comunidade se encontra. O processo deu-se sem um esclarecimento para a comunidade. O documento foi assinado sem os moradores saberem do que se tratava, e, hoje, este assunto é quase proibido. Aqueles que estavam no momento pouco ou quase nada falam, e aqueles que falam dizem se lembrar pouco. São muitas as pressões para que o

território quilombola não fosse reconhecido como tal; ocorreram mortes, violências, perseguições... Situações que hoje fazem com que o processo esteja estagnado, parado, e não há o interesse da comunidade em fazê-lo andar. Existem muitos motivos para isso, o principal deles é o pensamento de que poderiam vir a perder suas terras, ou que estas terras possam vir a ser compartilhadas.

Acredita-se que estas linhas finais sejam as mais difíceis que foram escritas durante toda a dissertação. Foram muitas as viagens a São Pedro de Cima, gerações se formaram por ali durante estas idas e vindas para a comunidade. O findar desta pesquisa mostra que um novo capítulo deve ser escrito. Será preciso um outro olhar, uma outra provocação para que a comunidade se sinta e se veja como uma protagonista da sua história, não necessitando de interlocutores e de outras representatividades. O posicionamento que a comunidade tomou torna a pesquisa e o amadurecimento da comunidade cada vez mais dificultosos.

O que está colocado a partir desta dissertação é que existe uma realidade que ainda não foi notada, portanto está aqui lançado o desafio de novos debates sobre a educação quilombola, as comunidades remanescentes de seus quilombos e suas quilombolas.

REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. *O método nas ciências naturais e sociais*. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2004.

APPLE, M. W. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. (Org.). *Currículo, cultura e sociedade*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 59- 91.

APPLE, M. W. *Ideologia e currículo*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ARAÚJO, C. et al. *Estudo de Caso*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2008. Trabalho apresentado para a unidade curricular Métodos de Investigação em Educação, Mestrado em Educação. Disponível em <<http://docplayer.com.br/212402-Universidade-do-minho-instituto-de-educacao-e-psicologia.html>>. Acesso em: 19 maio 2015.

ARROYO, M. G. *Currículo, território em disputa*. Petrópolis: Vozes, 2011.

ARROYO, M. G. Pedagogias em movimento – o que temos a aprender com os movimentos sociais? *Currículo sem fronteiras*, [S.l.], v. 3, n. 1, p. 28-49, jan./jun. 2003.

ARRUTI, J. M. Territórios Negros. In: KOINONIA. *Territórios Negros – Egbé: Relatório Territórios Negros*. Rio de Janeiro: Koinonia, 2002. Disponível em: <http://www.geografia.fflch.usp.br/graduacao/apoio/Apoio/Apoio_Valeria/flg0563/2s2012/Jose_Mauricio_Arruti_Propriedade_ou_territ%C3%B3rio.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2014.

AZEVEDO, C. M. M. Em busca de um povo. In: AZEVEDO, C. M. M. *Onda Negra, medo branco: o negro no imaginário das elites no século XIX*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. p. 33-104.

BASTIDE, R. Manifestações do preconceito de cor. In: BASTIDE, R.; FERNANDES, F. *Branços e negros em São Paulo: ensaio sociológico sobre aspectos da formação, manifestações atuais e efeitos do preconceito de cor na sociedade brasileira*. São Paulo, Global, 2008. p. 154-189.

BENTO, M. A. S. Branqueamento e branquitude no Brasil. In: CARONE, I.; BENTO, M. A. S. (Orgs.). *Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 25-58.

BERNARDINO, J. Ação Afirmativa ea rediscussão do mito da democracia racial no Brasil. *Estudos afro-asiáticos*, Rio de Janeiro, v. 24, n. 2, p. 247-273, 2002.

BHABHA, H. *O local da cultura*. Tradução de Myriam Ávila et al. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

BOSETTI, C. J. Thompson e as ciências sociais: possibilidades metodológicas para pensar os movimentos sociais contemporâneos. *Plural: revista de ciências sociais*, São Paulo, v. 17, n. 2, p.69- 86, 2011.

BOURDIEU, P. *A dominação masculina*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

BOURDIEU, P. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J-C. Fundamentos de uma teoria da violência simbólica: In: BOURDIEU, P.; PASSERON, J-C. *A reprodução*. Elementos para uma teoria do sistema de ensino. Lisboa: Vega, 1970. p. 15-77.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833.

BRASIL. Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 10 jan. 2003a. Seção 1, p. 1.

BRASIL. Decreto n. 4.887, de 20 de novembro de 2003. Regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos de que trata o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 21 nov. 2003b. Seção 1, p. 4.

BRASIL. Ministério da Cultura. Fundação Cultural Palmares. Portaria n. 98, de 26 de novembro de 2007. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 28 nov. 2007. Seção 1, p. 29.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução n. 4, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 14 jul. 2010. Seção 1, p. 824.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. *Texto-referência para a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola*. Brasília: CNE, 2011.

BRASIL. Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. *Guia de políticas públicas para comunidades quilombolas: Programa Brasil Quilombola*. Brasília: Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, 2013a.

BRASIL. Ministério Público Federal. Procuradoria Geral da República. *MPF ajuíza oito ações civis públicas pelo país em defesa das terras quilombolas*. 22 nov. 2013b. Disponível em: <<http://www.mpf.mp.br/pgr/noticias-pgr/mpf-ajuiza-sete-aco-es-civis-publicas-pelo-pais-em-defesa-das-terras-quilombolas>>. Acesso em: 30 maio 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. *Plano Nacional de Implementação da Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana*. Brasília: MEC, 2014.

BULLARD, R. Ética e racismo ambiental. *Revista Eco 21*, ano 15, n. 98, jan. 2005. Disponível em: <http://ambientes.ambientebrasil.com.br/educacao/textos_educativos/etica_e_racismo_ambiental.html>. Acesso em: 30 maio 2016.

BURITY, J. Cultura e identidade nas políticas sociais. *Ciência & trópico*, Recife, v. 32, n. 1, p. 113-137, 2008.

CANDAU, V. M. F. *A didática em questão*. 30. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

CARNEIRO, L. O.; DANTAS, T. S. Etnoterritorialidades quilombolas em São Pedro de Cima: notas sobre família, terra, tensões e poderes estabelecidos. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE GEOGRAFIA AGRÁRIA, 5; SIMPÓSIO NACIONAL DE GEOGRAFIA AGRÁRIA, 6., 2011, Belém. *Anais...* Belém: Açaí, 2011. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/nugea/files/2010/09/Etnoterritorialidades-quilombolas-em-S%C3%A3o-Pedro-de-Cima.pdf>>. Acesso em: 30 maio 2016.

CARNEIRO, S. Mulheres em Movimento. *Estudos avançados*, São Paulo, v. 17, n. 49, p. 117-133, dez. 2003.

CARRIL, L. *Quilombo, favela e periferia: a longa busca da cidadania*. São Paulo: Annablume, 2006.

CAVALLEIRO, E. S. *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil*. 1998. 239 f. Dissertação (Mestrado em Educação)– Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

CAVALLEIRO, E. *Por um Estado que proteja as crianças negras do apedrejamento moral no cotidiano escolar*. Carta encaminhada ao presidente ao Excelentíssimo Presidente da República Federativa do Brasil, Sr. Luís Inácio Lula da Silva, 2010. Disponível em: <<http://www.geledes.org.br/dia-da-consciencia-negra-por-um-estado-que-proteja-criancas-negras-apedrejamento-moral-cotidiano-escolar/#gs.yZUVNWE>>. Acesso em: 30 maio 2016.

CENTRO DE DOCUMENTAÇÃO ELOY FERREIRA DA SILVA. *Comunidades quilombolas de Minas Gerais no século XXI: história e resistência*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

CERTEAU, M. *A invenção do cotidiano*. Petrópolis: Vozes, 1990.

COSTA, I. R. *Conaq: um movimento nacional dos quilombolas*. [2002?]. Disponível em: http://www.institutobuzios.org.br/documentos/Conaq_UM%20MOVIMENTO%20NACIONAL%20DOS%20QUILOMBOLAS.pdf

COSTA, L. M. Territorialidade e racismo ambiental: elementos para se pensar a educação ambiental crítica em unidades de conservação. *Pesquisa em educação ambiental*, Ribeirão Preto, v. 6, n. 1, p. 101-122, 2011. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/pea/article/view/55936/59322>>. Acesso em: 7 jul. 2016.

DANTAS, T. S. *Desafios da agricultura familiar camponesa e estratégias de resistência territorial na Comunidade São Pedro de Cima*. 2011. 103 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Geografia)– Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2011.

DELEUZE, G; GUATTARI, F. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*. São Paulo: Editora 34, 2010. v. 1.

DOMINGUES, P. Movimento negro brasileiro: Alguns apontamentos Históricos. *Tempo*, Niterói, v. 12, n. 23, p. 100-122, 2007.

FANON, F. *Pele negra, mascaras brancas*. Salvador: EdUFBA, 2008.

FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

GOMES, F. S.; REIS, J. J. (Orgs.). *Liberdade por um fio: história dos quilombos no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

GOODSON, I. F. *Currículo: teoria e história*. Tradução de Atílio Brunetta. Petrópolis: Vozes, 2012.

GRAMSCI, A. *Cadernos do cárcere*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

GRUPO DE TRABALHO EM MEIO AMBIENTE. Seção Local Viçosa. *Mineroduto e Mineração*. A lógica desenvolvimentista e seus impactos socioambientais na microrregião de Viçosa. Texto pra Terra Livre. [20--]. mimeo.

GUIMARÃES, A. S. A. *Classes, raças e democracia*. São Paulo: Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo; Ed. 34, 2002.

HAERTER, L.; NUNES, G. H. L.; CUNHA, D. T. R. Refletindo acerca da contribuição da cultura quilombola aos currículos da educação básica brasileira, através da presença da história da África e Afrobrasileira. *Identidade*, São Leopoldo, v. 18 n. 3, p. 267-278, dez. 2013. Edição especial.

HAESBAERT, R. Da desterritorialização à multiterritorialidade. In: ENCONTRO NACIONAL DA ANPUR, 9., 2001, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: ANPUR, 2001. p. 1769-1777. v. 3.

HAESBAERT, R. *O mito da desterritorialização: do “fim dos territórios” à multiterritorialidade*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

HOFBAUER, A. *Branqueamento e democracia racial: sobre as entranhas do racismo no Brasil*. 2011. Disponível em:

<https://andreashofbauer.files.wordpress.com/2011/08/branqueamento-e-democracia-racial_finalc3adssima_2011.pdf>. Acesso em: 30 maio 2016.

INSTITUTO NACIONAL DE COLONIZAÇÃO E REFORMA AGRÁRIA. *O Incra*. [c20--a]. Disponível em: <http://www.incra.gov.br/institucional_abertura>. Acesso em: 30 maio 2016.

INSTITUTO NACIONAL DE COLONIZAÇÃO E REFORMA AGRÁRIA. *Quilombolas: Etapas da regularização quilombola*. [c20--b]. Disponível em: <<http://www.incra.gov.br/estrutura-fundiaria/quilombolas>>. Acesso em: 30 maio 2016.

ITABORAHY, N. Z. *Interações Agroecológicas: a comunidade de São Pedro de Cima em movimento*. 2014. 193 f. Dissertação (Mestrado em Geografia)– Universidade Federal do Estado de Minas Gerais, Instituto de Geociências, Belo Horizonte, 2014.

KELLY, A. V. *O currículo: teoria e prática*. São Paulo: Harbra, 1981.

LEFEBVRE, H. *A produção do espaço*. Tradução de Doralice Barros Pereira e Sérgio Martins. [S.l.]: [S.n.], fev. 2006. (do original: *La production de l'espace*. 4e éd. Paris: Éditions Anthropos, 2000).

LEITE, I. B. *Os Quilombos no Brasil: Questões Conceituais e Normativas*. Disponível em: http://ceas.iscte.pt/etnografica/docs/vol_04/N2/Vol_iv_N2_333-354.pdf Acesso em: 13 de março de 2015.

LEÓN-PESÁNTEZ, C. *El color de la razón y del pensamiento crítico en las Américas*. 2008. 298 f. Tesis (Doctorado en Estudios Culturales Latinoamericanos)– Universidad Andina Simón Bolívar, Quito, 2008.

LOPES, A. C. *Discursos nas políticas de currículo. Currículo sem Fronteiras*, [S.l.], v. 6, n. 2, p.33-52, jul./dez. 2006.

LOPES, A. R. C.; MACEDO, E. *O pensamento curricular no Brasil*. In: LOPES, A. R. C.; MACEDO, E. *Currículo: debates contemporâneos*. São Paulo: Cortez, 2002. p.13-54.

MACEDO, E. *Currículo: política, cultura e poder. Currículo sem fronteiras*, [S.l.], n. 2, p. 98-113, 2006.

MATOS, M. C.; PAIVA, E. V. *Hibridismo e currículo: ambivalências e possibilidades. Currículo sem Fronteiras*, [S.l.], v. 7, n. 2, p.185-201, jul./dez. 2007.

MCLAREN, P. *Multiculturalismo crítico*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

MELUCCI, A. *Um objetivo para os movimentos sociais?* Lua Nova, São Paulo, n. 17, p. 49-66, jun.1989.

MELUCCI, A. *A invenção do presente: movimentos sociais nas sociedades complexas*. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 29-46.

MENEZES, M. L. P. et al. Comunidade quilombola de São Pedro de Cima: diagnósticos dos saberes necessários para uma educação ambiental e patrimonial. 2008. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/latur/files/2008/08/PROJETO-de-extens%C3%A3o-qui-f1.pdf>>. Acesso em: 30 maio 2016.

MIRANDA, S. A. Educação escolar quilombola em Minas Gerais: entre ausências e emergências. *Revista brasileira de educação*, v. 17, n. 50, p. 369-498, maio/ago. 2012.

MOITA, F. *Currículo, conhecimento, cultura: estabelecendo diferenças, produzindo identidades*. Lisboa: BOCC, 2004. Disponível em: <<http://www.bocc.ubi.pt/pag/moita-filomena-curriculo-conhecimento-cultura.pdf>>. Acesso em: 16 maio 2016.

MOORE, C. *A África que incomoda: sobre a problematização do legado africano no cotidiano brasileiro*. Belo Horizonte: Nandyala, 2008.

MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. (Orgs.). *Currículo, cultura e sociedade*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. (Orgs.). *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 2002.

MOREIRA, A. F.; SILVA T. T. *Currículo, cultura e sociedade*. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

MOVIMENTO NEGRO UNIFICADO. *Manifesto do Movimento Negro Unificado (MNU) em Defesa do Decreto 4.887/2003 e da Luta Quilombola*. 2012. Disponível em: <<http://movimentonegrounificadomnu.blogspot.com.br/2012/04/em-defesa-do-decreto-4887-e-da-luta.html>>. Acesso em: 30 maio 2016.

MOURA, C. *Os quilombos e a rebelião negra*. São Paulo: Brasiliense, 1987.

MOURA, C. *Dialética radical do negro*. São Paulo: Anita Garibaldi, 1994.

MUNANGA, K. Racismo: da desigualdade à intolerância. *São Paulo em perspectiva*, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 51-54, abr./jun. 1990.

MUNANGA, K. Origem e histórico do quilombo na África. *Revista USP*, São Paulo, n. 28, p. 56-63, 1996.

MUNANGA, K. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. *Cadernos PENESB*, Rio de Janeiro, n. 5, p. 15-34, 2004.

MURRAY, J. *África o despertar de um continente*. Madri: Edições Del Prado, 1997.

O'DWYER, E. C. (Org.). *Quilombos: identidade étnica e territorialidade*. Rio de Janeiro: FGV, 2002.

O'DWYER, E. C. Terras de quilombo: identidade étnica e os caminhos do reconhecimento. *Tomo*, São Cristóvão-SE, n. 11, p. 43-58, jul./dez. 2007.

PORTO-GONÇALVES, C. W. *A globalização da natureza e a natureza da globalização*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciências Sociales, 2005. p. 117-142.

RAFFESTIN, C. *Por uma Geografia do Poder*. São Paulo: Ática, 1993.

SACRISTÁN, J. G. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, B. S. *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. São Paulo: Cortez, 2008. p.157-158.

SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (Orgs.). *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Edições Almedina, 2009.

SANTOS, B. S. *Um discurso sobre as ciências*. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, R. E. N. Quilombos. In: CALDART, R. S. et al. (Orgs.). *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2012. p. 650-656.

SCHWARCZ, L. M. *O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil (1870-1930)*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SCHWARCZ, L. M. *O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil-1870-1930*. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

SILVA, C. E. M. Modo de apropriação da natureza e territorialidade camponesa: revisitando e ressignificando o conceito de campesinato. *Geografias*, Belo Horizonte v. 3, n. 1, p. 46-63 jan./jun. 2007.

SILVA, L. H. P. Ambiente e justiça: sobre a utilidade do conceito de racismo ambiental no contexto brasileiro. *e-cadernos ces* [Online], n. 17, 2012. Disponível em: <<http://eces.revues.org/1123>>. Acesso em: 30 maio 2016.

SILVA, P. B. G. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil étnico-raciais no Brasil. *Educação*, Porto Alegre, ano 30, n. 3 (63), p. 489-506, set./dez. 2007.

SILVA, S. R. Quilombos no Brasil: a memória como forma de reinvenção da identidade e da territorialidade negra. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL DE GEOCRÍTICA, 12., 2012, Bogotá. **Actas...** Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 2012. Disponível em: <<http://www.ub.edu/geocrit/coloquio2012/actas/08-S-Rezende.pdf>>. Acesso em: 15 abr. 2015.

SILVA, T. T. *Identidades terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política*. Petrópolis: Vozes, 1996.

SILVA, T. T. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

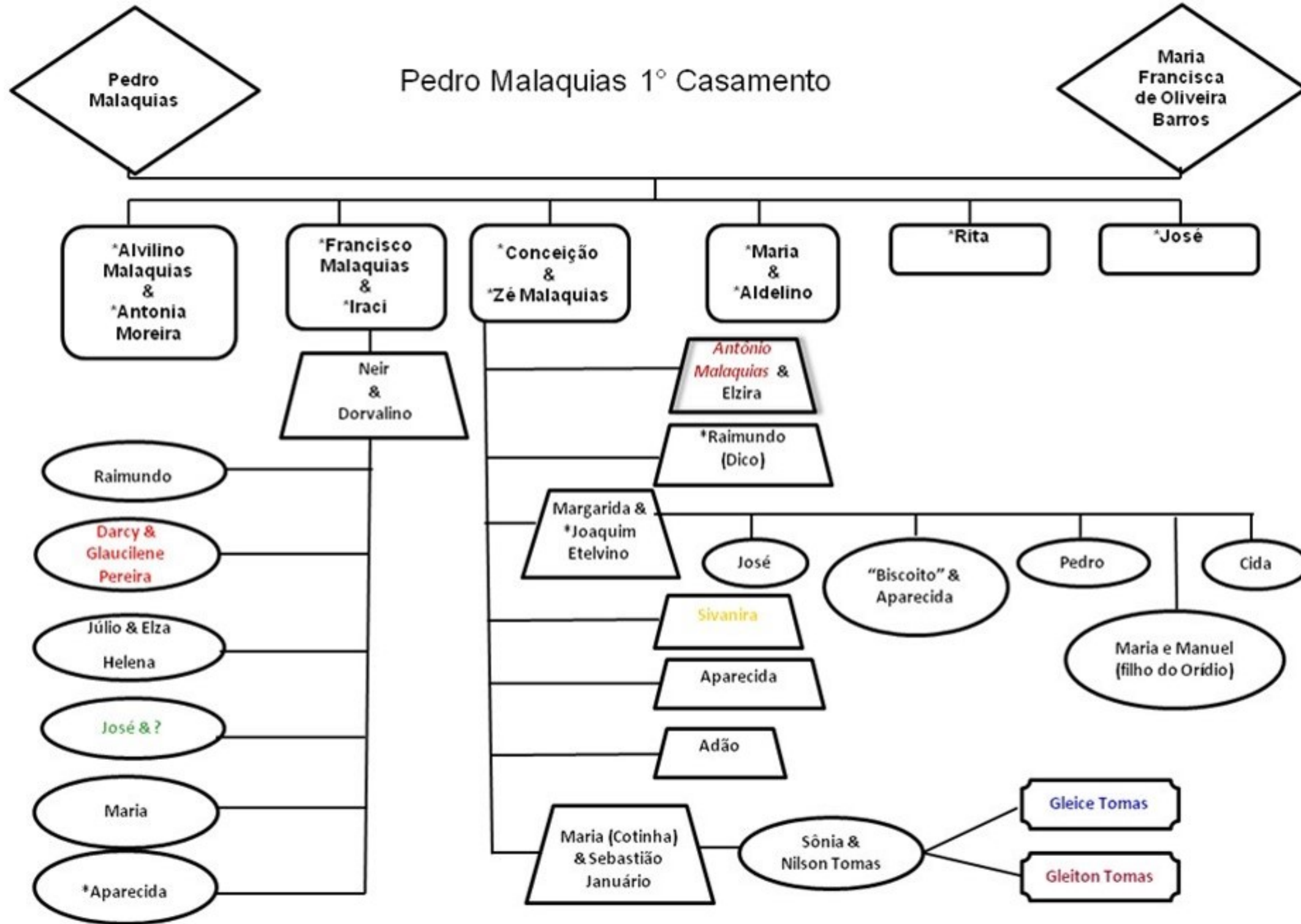
SILVEIRA, R. M. H. A entrevista na pesquisa em educação – uma arena de significados. In: COSTA, M. V. (Org.). *Caminhos investigativos II*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007. p. 117-138.

SOUZA, S. M. et al. Transformação de uma comunidade negra: desenvolvimento econômico e sócio-ambiental de uma comunidade quilombola. 2010. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/nugea/files/2010/09/rafael-quilombola.pdf>>. Acesso em: 30 maio 2016.

WALSH, C. *Interculturalidad, Estado, Sociedad: Luchas (de)coloniales de nuestra época*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar, Ediciones Abya-Yala, 2009.

APÊNDICE A – Família Malaquias

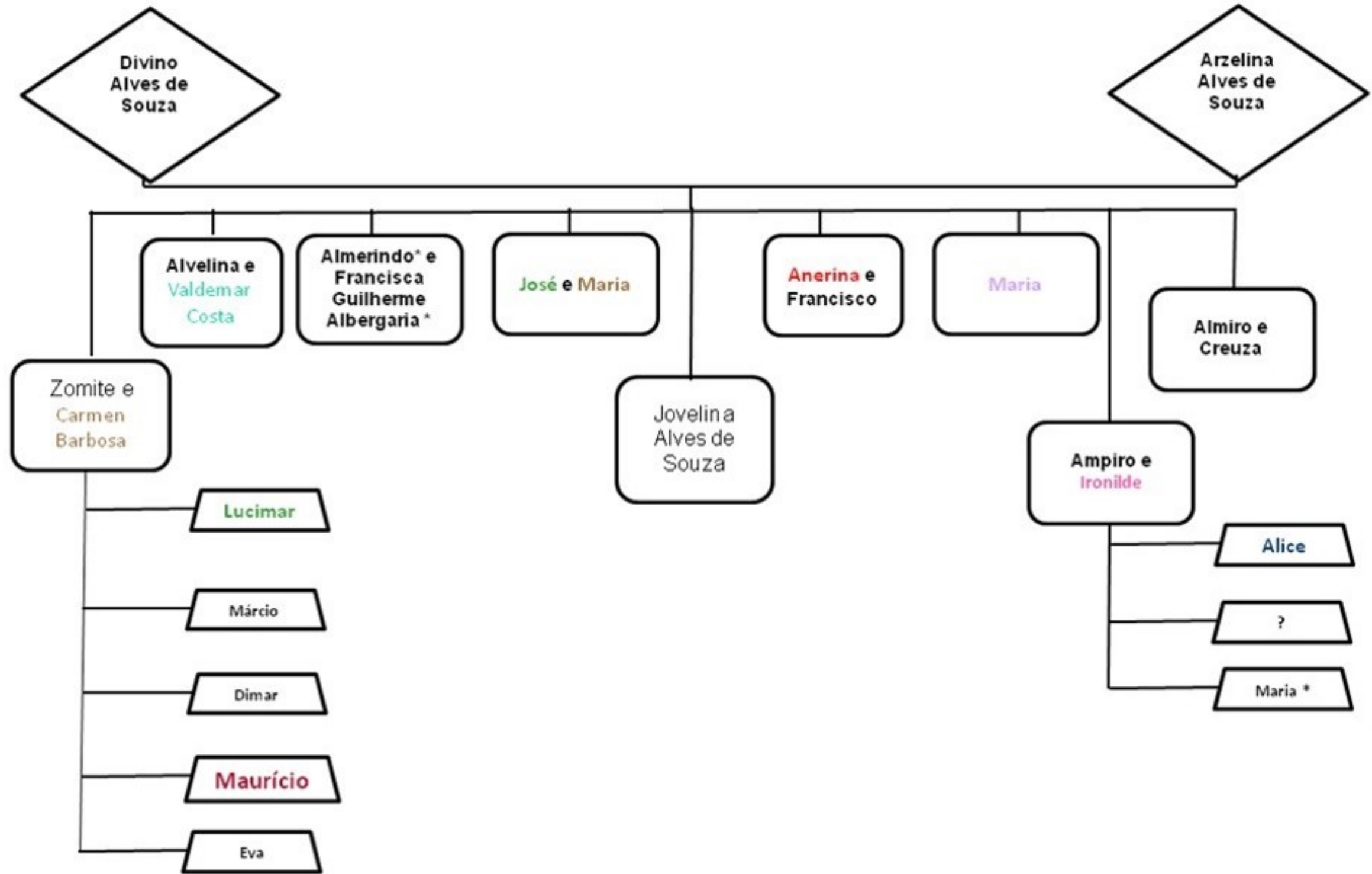
Figura 2 – Árvore genealógica da Família Malaquias



Fonte: A autora

APÊNDICE B – Família Aprígeo

Figura 3 – Árvore genealógica da família Aprígeo



ANEXO A – Certidão de autorreconhecimento de São Pedro de Cima

Figura 4 – Cópia da Certidão de autorreconhecimento de comunidade quilombola



REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL
MINISTÉRIO DA CULTURA
FUNDAÇÃO CULTURAL PALMARES
 Criada pela Lei n. 7.668 de 22 de agosto de 1988

Diretoria de Proteção ao Patrimônio Afro-Brasileiro

CERTIDÃO DE AUTO-RECONHECIMENTO

O Presidente da **Fundação Cultural Palmares**, no uso de suas atribuições legais conferidas pelo art. 1º da Lei n.º 7.668 de 22 de Agosto de 1988, art. 2º, §§ 1º e 2º, art. 3º, § 4º do Decreto n.º 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 de que trata o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias e artigo 216, I a V, §§ 1º e 5º da Constituição Federal de 1988, **CERTIFICA** que a **Comunidade São Pedro de Cima**, localizada no município de Divino, Estado de Minas Gerais, registrada no Livro de Cadastro Geral n.º 006, Registro n. 656, fl. 166, nos termos do Decreto supramencionado e da Portaria Interna da FCP n.º 06, de 01 de março de 2004, publicada no Diário Oficial da União n.º 43, de 04 de março de 2004, Seção 1, f. 07, **É REMANESCENTE DAS COMUNIDADES DOS QUILOMBOS.**

Declarante(s):

Antônio Dórico Braga – CPF/MF nº 282.139.396-20

Silvânio Ferreira de Paulo – CPF/MF nº 674.889.356-91

Elzelena Braga – CPF/MF nº 123.737.897-44

Salvador Januário Braga – CPF/MF nº 037.309.586-40

Glaucilene Aparecida da Silva Pereira – CPF/MF nº 092.046.546-35

Eu, **Maria Bernadete Lopes da Silva** (Ass.)....., Diretora da Diretoria de Proteção do Patrimônio Afro-Brasileiro, a lavrei e a extraí. Brasília, DF, **11 de julho de 2006.**

O referido é verdade e dou fé

UBIRATAN CASTRO DE ARAÚJO
 Presidente da Fundação Cultural Palmares

SBN Quadra 02 – Ed. Central Brasília – CEP: 70040-904 – Brasília – DF - Brasil
 Fone: (0 XX 61) 3424-0106(0 XX 61) 3424-0137 – Fax: (0 XX 61) 3326-0242
 E-mail:chefiadegabinete@palmares.gov.br http://www.palmares.gov.br

“A Felicidade do negro é uma felicidade guerreira” (Wally Salomão)

ANEXO B – Portaria n.º 98, de 26 de novembro de 2007

Figura 5 – Cópia da publicação no DOU da Portaria n. 98, de 26 de novembro de 2007



FUNDAÇÃO CULTURAL PALMARES

PORTARIA N.º 98, DE 26 DE NOVEMBRO DE 2007

O Presidente da Fundação Cultural Palmares, no uso das atribuições que lhe confere o art. 1.º da Lei n.º 7.688, de 22 de agosto de 1988, e considerando as atribuições conferidas à Fundação pelo Decreto n.º 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 de quilombo de que trata o art. 68/ADCT, e o disposto nos arts. 215 e 216 da Constituição Federal, resolve:

Art. 1.º - Instituir o Cadastro Geral de Remanescentes das Comunidades dos Quilombos da Fundação Cultural Palmares, também autodenominadas Terras de Preto, Comunidades Negras, Mocambos, Quilombos, dentre outras denominações congêneres, para efeito do regulamento que dispõe o Decreto n.º 4.887/03.

§ 1.º O Cadastro Geral de que trata o caput deste artigo é o registro em livro próprio, de folhas numeradas, da declaração de autodefinição de identidade étnica, segundo uma origem comum presumida, conforme previsto no art. 2.º do Decreto n.º 4.887/03.

§ 2.º O Cadastro Geral é único e pertencerá ao patrimônio da Fundação Cultural Palmares.

§ 3.º As informações correspondentes às comunidades deverão ser igualmente registradas em banco de dados informatizados, para efeito de informação e estudo.

Art. 2.º Para fins desta Portaria, consideram-se remanescentes das comunidades dos quilombos os grupos étnicos raciais, segundo critérios de auto-atribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com formas de resistência à opressão histórica sofrida.

Art. 3.º Para a emissão da certidão de autodefinição como remanescente dos quilombos deverão ser adotados os seguintes procedimentos:

I - A comunidade que não possui associação legalmente constituída deverá apresentar ata de reunião convocada para específica finalidade de deliberação a respeito da autodefinição, aprovada pela maioria de seus moradores, acompanhada de lista de presença devidamente assinada;

II - A comunidade que possui associação legalmente constituída deverá apresentar ata da assembléia convocada para específica finalidade de deliberação a respeito da autodefinição, aprovada pela maioria absoluta de seus membros, acompanhada de lista de presença devidamente assinada;

III - Remessa à FCP, caso a comunidade os possua, de dados, documentos ou informações, tais como fotos, reportagens, estudos realizados, entre outros, que atestem a história comum do grupo ou suas manifestações culturais;

IV - Em qualquer caso, apresentação de relato sintético da trajetória comum do grupo (história da comunidade);

V - Solicitação ao Presidente da FCP de emissão da certidão de autodefinição.

§ 1.º Nos casos dos incisos I e II do caput deste artigo, havendo impossibilidade de assinatura de próprio punho, esta será feita a rogo ao lado da respectiva impressão digital.

§ 2.º A Fundação Cultural Palmares poderá, dependendo do caso concreto, realizar visita técnica à comunidade no intuito de obter informações e esclarecer possíveis dúvidas.

Art. 4.º As comunidades quilombolas poderão auxiliar a Fundação Cultural Palmares na obtenção de documentos e informações para instruir o procedimento administrativo de emissão de certidão de autodefinição.

Art. 5.º A Certidão de autodefinição será impressa em modelo próprio e deverá conter o número do termo de registro no livro de Cadastro Geral de que trata o Art. 1.º desta Portaria.

Parágrafo Único - A Fundação Cultural Palmares encaminhará à comunidade, sem qualquer ônus, os originais da Certidão de autodefinição.

Art. 6.º As certidões de autodefinição emitidas anteriormente a esta portaria continuarão com sua plena eficácia sem prejuízo de a Fundação Cultural Palmares revisar seus atos.

Art. 7.º Fica revogada a Portaria n.º 06, de 1.º de março de 2004.

Art. 8.º Esta portaria entra em vigor na data de sua publicação, aplicando-se a todos os processos administrativos ainda não concluídos.

EDVALDO MENDES ARAÚJO

ANEXO C – Resposta ao email encaminhado ao Ministério do Desenvolvimento Agrário

Dados do Pedido	
Protocolo	54800000543201614
Solicitante	Dayana Francisco Leopoldo
Data de Abertura	20/07/2016 14:50
Orgão Superior Destinatário	MDA – Ministério do Desenvolvimento Agrário
Orgão Vinculado Destinatário	INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
Prazo de Atendimento	09/08/2016
Situação	Respondido
Status da Situação	Acesso Concedido (Informações enviadas por e-mail)
Forma de Recebimento da Resposta	Pelo sistema (com avisos por email)
Resumo	acesso a processo
Detalhamento	necessito de acesso a texto referente ao processo de nº 54170.006329/2006-55 ordem 63 SR06MG sobre a comunidade quilombola de são pedro de cima.

Dados da Resposta	
Data de Resposta	19/08/2016 17:18
Tipo de Resposta	Acesso Concedido
Classificação do Tipo de Resposta	Informações enviadas por e-mail
Resposta	<p>O processo 54170.006329/2006-55 encontra-se atualmente na Divisão de Obtenção de Terras da Superintendência Regional do INCRA em Minas Gerais [Avenida Afonso Pena, 3500 - Bairro Cruzeiro - Belo Horizonte-MG - Telefones: Sala da Cidadania (31) 3282-1653].</p> <p>O processo é público e pode ser acessado ou copiado no todo ou em parte por qualquer interessado. No entanto, o acesso aos autos deve se dar de forma presencial, na própria Superintendência Regional, por meio do interessado ou de seu preposto devidamente documentado, uma vez que a cópia do mesmo implica em custos que devem ser assumidos pelo solicitante.</p> <p>Abraços, Roberto Almeida</p>

Responsável pela Resposta
Destinatário do Recurso de Primeira Instância:
Prazo Limite para Recurso

31/08/2016

Classificação do Pedido	
Categoria do Pedido	Agricultura, extrativismo e pesca
Subcategoria do Pedido	Agricultura familiar
Número de Perguntas	1

Histórico do Pedido		
Data do evento	Descrição do evento	Responsável
20/07/2016 14:50	Pedido Registrado para o Órgão INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária	SOLICITANTE

19/08/2016 17:18	Pedido Respondido	MDA – Ministério do Desenvolvimento Agrário/INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
------------------	-------------------	---

ANEXO D – Declaração do prefeito de Divino

Figura 6 – Declaração do Prefeito de Divino sobre as parceria prefeitura/Samarco



Maury Ventura do Carmo, prefeito do município de Divino (MG)

Maury Ventura do Carmo, mayor of the municipality of Divino (MG)

*A Samarco é parceira da Prefeitura de Divino (MG) nas construções da quadra poliesportiva de Árvore Bonita e do posto de saúde de São Pedro, investimentos solicitados pelas comunidades e entregues como contrapartida à passagem do mineroduto nos locais.

Orçadas em R\$ 160 mil, as obras irão beneficiar 17 mil moradores. No caso da quadra, a Prefeitura forneceu a documentação do terreno e a Samarco se responsabilizou pela infra-estrutura. Contudo, faltou a instalação de um alambrado. Um representante da empresa esteve aqui, conversamos a respeito e chegamos a um acordo: a Samarco fornecerá o material, enquanto a Prefeitura vai realizar a mão-de-obra.

O posto de saúde, ao contrário, ficou completo. Da mesma forma que na obra da quadra, a Prefeitura legalizou a situação do terreno, enquanto a construção do prédio ficou a cargo da Samarco. Agora que a obra está pronta, a Prefeitura vem equipando o posto.

Houve ainda um problema em uma estrada que corre paralelamente à passagem do mineroduto: após as obras, os acessos à via ficaram ruins. Há a necessidade de realizar melhorias, o que é um compromisso da Samarco. As conversas estão em curso. Tenho certeza que tudo será resolvido, porque a nossa relação é muito boa.*

"Samarco is working together with the municipality of Divino, Minas Gerais, in the construction of the multisport court of Arvore Bonita and the public health clinic of São Pedro, projects requested by the community and delivered as compensation for the pipeline crossing the region.

These investments, of some R\$ 160 thousand, will benefit 17 thousand residents. In the case of the sports court, the municipal government supplied the documentation for the lot and Samarco was put in charge of the infrastructure. However, it also needed a fence, so, after receiving the visit of a Company representative, we reached an agreement: Samarco would supply the material for it, and the city the labor.

The clinic, on the other hand, is complete. Just like the sports court, the town hall legalized the status of the land ownership, while the construction of the building was left up to Samarco. Now the town hall is equipping the clinic.

*A problem came up with regard to a road that runs parallel to the pipeline. After the construction was finished, access to this road became difficult. There is a need for improvements to be made, a commitment assumed by Samarco. Negotiations are under way. I am sure that everything will be worked out, because our relationship is very good. **

ANEXO E – Resultados do Censo de 2014, feito pela Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais⁴⁵

Figura 7 – Relação de Estabelecimentos de Ensino (ativos), segundo a SRE, o município, a dependência administrativa e a localização, por etapa, nível e modalidade de ensino

Todas as redes de Ensino
 Modalidades: Ensino Regular, Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional-Nível Técnico
 Níveis de Ensino: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio
 Relação de estabelecimentos de ensino ativos, segundo a SRE, o Município, a dependência administrativa, por etapa, nível e modalidade de ensino
 Estado de Minas Gerais - fevereiro/2016

Código SRE	SRE	Código de Município	Município	Código de Escola	Estabelecimento de Ensino	Dependência Administrativa	Localização	Educação Infantil - Creche	Educação Infantil - Pré-Escola	Ensino Fundamental I - Anos/Séries Finais	Ensino Fundamental I - Anos/Séries Iniciais	Ensino Médio - Curso Normal	Ensino Médio - Integrado	Ensino Médio - Médio	Educação Profissional - Nível Técnico	Eja- Presencial- Fundamental Avaliação Processo	Eja- Presencial- Fundamental - Semipresencial I	Eja- Presencial- Fundamental - Preparatório Para Exames	Eja- Presencial- Médio - Avaliação Processo	Eja- Presencial- Médio - Semipresencial I	Eja- Presencial- Médio - Educação À Distância	Educação Especial
40	CARANGOLA	2200	DIVINO	97497	EM LIA MARTA DE OLIVEIRA	MUNICIPAL	ZONA RURAL			X	X											
40	CARANGOLA	2200	DIVINO	97501	EM ALTO TAQUARAÇU	MUNICIPAL	ZONA RURAL				X											
40	CARANGOLA	2200	DIVINO	97519	EE MARLY DE CASTRO LIMA	ESTADUAL	ZONA RURAL				X											
40	CARANGOLA	2200	DIVINO	97535	EM PROFESSORA GIRLENE DALILA COELHO GOMES	MUNICIPAL	ZONA RURAL				X											
40	CARANGOLA	2200	DIVINO	97543	EM FIRMINO BRUM	MUNICIPAL	ZONA RURAL				X											
40	CARANGOLA	2200	DIVINO	97551	EE DOUTOR PEDRO PAULO NETO	ESTADUAL	ZONA URBANA SEDE MUNICÍPIO			X	X			X		X				X		
40	CARANGOLA	2200	DIVINO	97560	EM PROFESSORA GLEIDES COSTA DA SILVA	MUNICIPAL	ZONA RURAL				X											
40	CARANGOLA	2200	DIVINO	97578	EE MELO VIANA	ESTADUAL	ZONA URBANA SEDE MUNICÍPIO			X		X		X	X	X				X		
40	CARANGOLA	2200	DIVINO	97594	EM PROFESSOR DOURVAULT DE FREITAS	MUNICIPAL	ZONA RURAL				X											
40	CARANGOLA	2200	DIVINO	97616	EM MARIA FIGUEIREDO DE LIMA	MUNICIPAL	ZONA RURAL				X											
40	CARANGOLA	2200	DIVINO	97632	EE VEREADOR JOSÉ DE SOUZA GOMES	ESTADUAL	ZONA URBANA SEDE DISTRITO			X	X			X	X	X				X		
40	CARANGOLA	2200	DIVINO	100226	EM ALTO BOM JESUS	MUNICIPAL	ZONA RURAL				X											
40	CARANGOLA	2200	DIVINO	100234	EM CORONEL PEDRO ALVES DA SILVA	MUNICIPAL	ZONA URBANA SEDE MUNICÍPIO				X											
40	CARANGOLA	2200	DIVINO	100242	EM ETELVINO VILETE PEREIRA	MUNICIPAL	ZONA RURAL				X											
40	CARANGOLA	2200	DIVINO	100269	EM ANTÔNIO DE SOUZA BARROS	MUNICIPAL	ZONA RURAL				X											
40	CARANGOLA	2200	DIVINO	100277	EM ARISTIDES ANTUNES DE CARVALHO	MUNICIPAL	ZONA RURAL				X											
40	CARANGOLA	2200	DIVINO	100285	EM ANTÔNIO AMÂNCIO FERREIRA	MUNICIPAL	ZONA RURAL				X											
40	CARANGOLA	2200	DIVINO	100293	EM DONA NININHA	MUNICIPAL	ZONA RURAL				X											
40	CARANGOLA	2200	DIVINO	100307	EM AMÁLIA MARIA DA CONCEIÇÃO	MUNICIPAL	ZONA RURAL				X											
40	CARANGOLA	2200	DIVINO	100315	EM RAIMUNDO JOSÉ ROCHA	MUNICIPAL	ZONA RURAL				X											
40	CARANGOLA	2200	DIVINO	100331	EM DOS TEIXEIRAS	MUNICIPAL	ZONA RURAL				X											
40	CARANGOLA	2200	DIVINO	100340	EM GIRCENA SANTOS REAL	MUNICIPAL	ZONA RURAL				X											
40	CARANGOLA	2200	DIVINO	208744	EM SILVINO FERNANDES ROCHA	MUNICIPAL	ZONA RURAL				X											
40	CARANGOLA	2200	DIVINO	260215	PEM PINTANDO O SETE	MUNICIPAL	ZONA URBANA SEDE MUNICÍPIO		X													
40	CARANGOLA	2200	DIVINO	260274	PEM PINGUINHO DE GENTE	MUNICIPAL	ZONA URBANA SEDE DISTRITO		X													
40	CARANGOLA	2200	DIVINO	272175	EM VEREADOR TERCÍCIO VITELBO GIVISIEZ	MUNICIPAL	ZONA URBANA SEDE MUNICÍPIO				X					X						
40	CARANGOLA	2200	DIVINO	278122	COLÉGIO CARVALHO ASSUNÇÃO	PRIVADA	ZONA URBANA SEDE MUNICÍPIO		X	X	X											
40	CARANGOLA	2200	DIVINO	283088	CEMEI DEUS É AMOR	MUNICIPAL	ZONA URBANA SEDE MUNICÍPIO	X	X													
40	CARANGOLA	2200	DIVINO	299898	APAE ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL PATRÍCIA MAGALHÃES	PRIVADA	ZONA URBANA SEDE MUNICÍPIO															X

Fonte: Cadastro Escolar - 05/fev/2016
 SEEMG/SI/SIE/Diretoria de Informações Educacionais

Fonte: Adaptado de SEE-MG/2014

⁴⁵ Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/images/.../02-2016_Cadastro%20de%20escolas.xls>.

ANEXO F – Quadro geral de comunidades remanescentes de quilombos⁴⁶

Quadro 2 – Quadro Geral de comunidades remanescentes de quilombos segundo a FCP

Nº	UF	QUADRO GERAL DE COMUNIDADES REMANESCENTES DE QUILOMBOS (CRQs)															Nº CRQs
		2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015				
1	ACRE	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
2	ALAGOAS	0	11	8	3	1	27	14	1	0	0	1	1	1	67	1	67
3	AMAZONAS	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	4	2	7	7	7	7
4	AMAPÁ	0	4	7	0	0	2	10	3	0	7	-	-	33	33	33	33
5	BAHIA	28	59	117	27	34	21	50	96	9	129	46	22	638	638	638	638
6	CEARÁ	2	4	7	2	1	3	7	5	7	4	3	45	45	45	45	45
7	DISTRITO FEDERAL	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	-	0	0	0	0	0
8	ESPIRITO SANTO	5	6	20	0	0	0	2	0	1	0	-	34	34	34	34	34
9	GOIÁS	1	3	9	3	3	3	1	0	0	3	4	30	30	30	30	30
10	MARANHÃO	82	42	24	28	42	6	56	53	47	75	35	2	492	492	492	492
11	MINAS GERAIS	9	29	40	11	15	7	27	22	31	24	11	226	226	226	226	226
12	MATO GROSSO DO SUL	0	11	2	2	1	0	1	3	1	1	-	22	22	22	22	22
13	MATO GROSSO	0	56	0	5	0	1	2	1	0	1	1	67	67	67	67	67
14	PARÁ	19	8	34	17	0	0	10	6	14	102	12	5	227	227	227	227
15	PARAÍBA	1	7	14	1	5	3	2	3	0	1	-	37	37	37	37	37
16	PERNAMBUCO	5	45	10	22	11	3	6	10	2	4	12	1	131	131	131	131
17	PIAUI	2	7	23	2	0	5	8	1	22	1	10	1	82	82	82	82
18	PARANÁ	0	7	25	4	0	0	0	0	0	1	-	37	37	37	37	37
19	RIO DE JANEIRO	3	5	6	1	2	2	2	5	1	2	3	32	32	32	32	32
20	RIO GRANDE DO NORTE	2	2	6	5	0	2	4	0	0	1	-	22	22	22	22	22
21	RONDÔNIA	1	2	3	1	0	0	0	0	0	-	-	7	7	7	7	7
22	RORAIMA	0	0	0	0	0	0	0	0	0	-	-	0	0	0	0	0
23	RIO GRANDE DO SUL	9	5	13	9	7	7	33	2	5	5	12	107	107	107	107	107
24	SANTA CATARINA	3	0	1	2	0	3	2	0	0	1	1	13	13	13	13	13
25	SERGIPE	2	4	8	1	0	0	0	7	3	2	2	29	29	29	29	29
26	SÃO PAULO	1	15	15	10	6	0	0	1	1	1	1	51	51	51	51	51
27	TOCANTINS	1	1	13	0	1	5	8	0	0	0	8	38	38	38	38	38
TOTAL POR ANO:		176	333	406	156	129	100	245	219	144	369	164	33	2474	2474	2474	2474

INFORMAÇÕES ATUALIZADAS ATÉ 23/02/2015

⁴⁶ Dado atualizado em fevereiro de 2015. Disponível em: <<http://www.palmares.gov.br/wp-content/uploads/crqs/quadro-geral-por-estado-ate-23-02-2015.pdf>>.

ANEXO G – Lista das CRQs em Minas Gerais – Processo Aberto⁴⁷


Quadro 3 – Quadro das CRQs que se encontram com processo aberto para certificação em Minas Gerais

				
PROCESSOS ABERTOS PARA EMISSÃO DE CERTIDÃO				
UF	MUNICÍPIO	Código do IBGE	COMUNIDADE	SITUAÇÃO
MG	Angelândia	3102852	Fernandinho e Canoa	AGUARDANDO COMPLEMENTAÇÃO DA DOCUMENTAÇÃO (PORTARIA Nº 98/2007/FCP)
MG	Araçuaí	3103405	Córrego do Narciso	AGUARDANDO VISITA TÉCNICA
MG	Araçuaí	3103405	Quilombo	AGUARDANDO COMPLEMENTAÇÃO DA DOCUMENTAÇÃO (PORTARIA Nº 98/2007/FCP)
MG	Berilo	3106507	Cruzeiro	AGUARDANDO COMPLEMENTAÇÃO DA DOCUMENTAÇÃO (PORTARIA Nº 98/2007/FCP)
MG	Berilo	3106507	Tabuleiro	AGUARDANDO COMPLEMENTAÇÃO DA DOCUMENTAÇÃO (PORTARIA Nº 98/2007/FCP)
MG	Berilo	3106507	Vais Lavando	AGUARDANDO COMPLEMENTAÇÃO DA DOCUMENTAÇÃO (PORTARIA Nº 98/2007/FCP)
MG	Bertópolis	3106606	Pradinho	AGUARDANDO VISITA TÉCNICA
MG	Brasília de Minas	3108602	Borá	AGUARDANDO VISITA TÉCNICA
MG	Bonito de Minas	3108255	Salto do Borrachudo	AGUARDANDO COMPLEMENTAÇÃO DA DOCUMENTAÇÃO (PORTARIA Nº 98/2007/FCP)
MG	Bonito de Minas	3108255	Salto e Cabeceira do Salto	AGUARDANDO COMPLEMENTAÇÃO DA DOCUMENTAÇÃO (PORTARIA Nº 98/2007/FCP)
MG	Carlos Chagas	3116100	Água Suja	AGUARDANDO COMPLEMENTAÇÃO DA DOCUMENTAÇÃO (PORTARIA Nº 98/2007/FCP)
MG	Chapada do Norte	3116100	Água Suja	AGUARDANDO COMPLEMENTAÇÃO DA DOCUMENTAÇÃO (PORTARIA Nº 98/2007/FCP)
MG	Chapada do Norte	3116100	Córrego de Cuba	AGUARDANDO COMPLEMENTAÇÃO DA DOCUMENTAÇÃO (PORTARIA Nº 98/2007/FCP)
MG	Chapada do Norte	3116100	Córrego do Buracão	AGUARDANDO COMPLEMENTAÇÃO DA DOCUMENTAÇÃO (PORTARIA Nº 98/2007/FCP)
MG	Chapada do Norte	3116100	Córrego do Rocha	AGUARDANDO COMPLEMENTAÇÃO DA DOCUMENTAÇÃO (PORTARIA Nº 98/2007/FCP)
MG	Chapada do Norte	3116100	Córrego do Tolda	AGUARDANDO COMPLEMENTAÇÃO DA DOCUMENTAÇÃO (PORTARIA Nº 98/2007/FCP)
MG	Chapada do Norte	3116100	Faceira	AGUARDANDO COMPLEMENTAÇÃO DA DOCUMENTAÇÃO (PORTARIA Nº 98/2007/FCP)
MG	Chapada do Norte	3116100	Ferreira	AGUARDANDO COMPLEMENTAÇÃO DA DOCUMENTAÇÃO (PORTARIA Nº 98/2007/FCP)
MG	Chapada do Norte	3116100	Samambaia	AGUARDANDO COMPLEMENTAÇÃO DA DOCUMENTAÇÃO (PORTARIA Nº 98/2007/FCP)
MG	Chapada Gaúcha	3116159	Buracos	AGUARDANDO COMPLEMENTAÇÃO DA DOCUMENTAÇÃO (PORTARIA Nº 98/2007/FCP)
MG	Conceição do Mato Dentro	3117504	Taquaril	AGUARDANDO COMPLEMENTAÇÃO DA DOCUMENTAÇÃO (PORTARIA Nº 98/2007/FCP)
MG	Córego Marinho	3117836	Olaría, Bandeiras e Cupim	AGUARDANDO COMPLEMENTAÇÃO DA DOCUMENTAÇÃO (PORTARIA Nº 98/2007/FCP)
MG	Frutal	3127107	Serrinha	AGUARDANDO VISITA TÉCNICA
MG	Gemeleiras (território de Gorutuba)	3127339	Teotônio Gorutuba	AGUARDANDO VISITA TÉCNICA
MG	Jaíba (território de Gorutuba)	3135050	Santa Lúzia/Gorutuba****	AGUARDANDO VISITA TÉCNICA
MG	Janaúba	3135100	Gorutubanas	AGUARDANDO VISITA TÉCNICA
MG	Januária	3135209	Sangradouro Grande	AGUARDANDO VISITA TÉCNICA
MG	Januária	3135209	Tatu	AGUARDANDO VISITA TÉCNICA
MG	Mercês	3141603	Carreiros	AGUARDANDO VISITA TÉCNICA
MG	Minas Novas	3141801 / 3138351	Beira do Fanado Abaixo	AGUARDANDO COMPLEMENTAÇÃO DA DOCUMENTAÇÃO (PORTARIA Nº 98/2007/FCP)
MG	Minas Novas	3141801	Bem Posta	AGUARDANDO VISITA TÉCNICA
MG	Paula Cândido	3148301	Córrego do Meio	AGUARDANDO VISITA TÉCNICA
MG	Paracatu	3147006	Buriti do Costa	AGUARDANDO COMPLEMENTAÇÃO DA DOCUMENTAÇÃO (PORTARIA Nº 98/2007/FCP)
MG	Presidente Kubstischek	3153301	Raiz	AGUARDANDO VISITA TÉCNICA
MG	Ribeirão das Naves	3154606	Nossa Senhora do Rosário	AGUARDANDO VISITA TÉCNICA
MG	Santa Maria de Itabira	3158003	Boa Vista	AGUARDANDO COMPLEMENTAÇÃO DA DOCUMENTAÇÃO (PORTARIA Nº 98/2007/FCP)
MG	Santa Maria de Itabira	3158003	Macuco	AGUARDANDO COMPLEMENTAÇÃO DA DOCUMENTAÇÃO (PORTARIA Nº 98/2007/FCP)
MG	Santa Maria de Itabira	3158003	São José dos Chaves	AGUARDANDO COMPLEMENTAÇÃO DA DOCUMENTAÇÃO (PORTARIA Nº 98/2007/FCP)
MG	Santa Maria de Itabira	3158003	São Pedro	AGUARDANDO COMPLEMENTAÇÃO DA DOCUMENTAÇÃO (PORTARIA Nº 98/2007/FCP)
MG	Ubá	3169901	Corte Grande	AGUARDANDO COMPLEMENTAÇÃO DA DOCUMENTAÇÃO (PORTARIA Nº 98/2007/FCP)
MG	Unai	3170404	Cantinho	AGUARDANDO COMPLEMENTAÇÃO DA DOCUMENTAÇÃO (PORTARIA Nº 98/2007/FCP)
MG	Unai	3170404	Folguedo e camisa	AGUARDANDO COMPLEMENTAÇÃO DA DOCUMENTAÇÃO (PORTARIA Nº 98/2007/FCP)
MG	Virgolândia	3171907	Águas Claras	AGUARDANDO COMPLEMENTAÇÃO DA DOCUMENTAÇÃO (PORTARIA Nº 98/2007/FCP)

⁴⁷. Disponível em: <<http://www.palmares.gov.br/wp-content/uploads/crqs/lista-das-crqs-processos-abertos-ate-23-02-2015.pdf>>.

ANEXO H – Lista das CRQs em Minas Gerais – Certificadas⁴⁸

Quadro 4 – Lista das comunidades quilombolas certificadas em Minas Gerais

							
CERTIDÕES EXPEDIDAS ÀS COMUNIDADES REMANESCENTES DE QUILOMBOS (CRQs)							
UF	MUNICÍPIOS	COD. MUNICÍPIOS	COMUNIDADE	ID QUILOMBOLA	PROCESSO FCP	ETAPA ATUAL PROCESSO FCP	DATA D.O.U FCP
MG	ALMENARA	3101706	MAROBÁ DOS TEIXEIRAS	1.905	01420.000056/2009-22	Certificada	05/05/2009
MG	AMPARO DO SERRA	3102506	ESTIVA	848	01420.001323/2005-55	Certificada	12/09/2005
MG	ANGELÂNDIA	3102852	ALTO DOS BOIS	683	01420.002948/2010-00	Certificada	04/11/2010
MG	ANGELÂNDIA	3102852	BARRA DO CAPÃO	691	01420.002948/2010-00	Certificada	04/11/2010
MG	ANGELÂNDIA	3102852	CÓRREGO DO ENGENHO	687	01420.002948/2010-00	Certificada	04/11/2010
MG	ANTÔNIO CARLOS	3102902	CACHOEIRINHA	1.906	01420.000787/2007-14	Certificada	16/05/2007
MG	ANTÔNIO CARLOS	3102902	COMUNIDADE DE BAÚ	2.293	01420.000278/2009-45	Certificada	19/09/2013
MG	ANTÔNIO DIAS	3103009	INDAÍÁ	849	01420.000991/2006-46	Certificada	28/07/2006
MG	ARAÇUAÍ	3103405	ARRAIAL DOS CRIoulos	1.907	01420.001086/2007-94	Certificada	04/08/2008
MG	ARAÇUAÍ	3103405	BAÚ	851	01420.001107/2007-71	Certificada	04/08/2008
MG	ATALÉIA	3104700	SALINEIROS	1.908	01420.003278/2009-05	Certificada	11/05/2011
MG	BARBACENA	3105608	CANDENÉS	1.909	01420.005104/2012-74	Certificada	03/09/2012
MG	BELO HORIZONTE	3106200	LUÍZES	440	01420.001223/2004-48	Certificada	25/05/2005
MG	BELO HORIZONTE	3106200	MANGUEIRAS	119	01420.003004/2005-84	Certificada	20/01/2006
MG	BELO HORIZONTE	3106200	MANZO NGUNZO KAIANGO	1.910	01420.000457/2007-11	Certificada	16/04/2007
MG	BELO VALE	3106408	BOA MORTE	853	01420.000135/1998-92	Certificada	25/05/2005
MG	BELO VALE	3106408	CHACRINHA	1.911	01420.000089/2007-19	Certificada	13/03/2007
MG	BERILO	3106507	ÁGUA LIMPA DE BAIXO	1.912	01420.002063/2006-16	Certificada	13/12/2006
MG	BERILO	3106507	ÁGUA LIMPA DE CIMA	1.913	01420.002045/2006-34	Certificada	13/12/2006
MG	BERILO	3106507	ALTO CAITITU	1.114	01420.001722/2006-05	Certificada	13/12/2006
MG	BERILO	3106507	CAITETU DO MEIO	854	01420.001721/2006-52	Certificada	13/12/2006
MG	BERILO	3106507	MOCÓ DOS PRETOS	855	01420.001723/2006-41	Certificada	13/12/2006
MG	BERILO	3106507	MORRINHOS	2.403	01420.015696/2013-13	Certificada	31/07/2014
MG	BERILO	3106507	MUNIZ	1.112	01420.001722/2006-05	Certificada	13/12/2006
MG	BERILO	3106507	QUILOMBOLAS	1.914	01420.002064/2006-61	Certificada	13/12/2006
MG	BERILO	3106507	VILA SANTO ISIDORO	1.915	01420.001843/2006-49	Certificada	13/12/2006
MG	BIAS FORTES	3106804	COLÔNIA DO PAIOL	1.916	01420.000433/1997-39	Certificada	25/05/2005
MG	BOM DESPACHO	3107406	CARRAPATOS DA TABATINGA	1.917	01420.002256/2008-39	Certificada	06/12/2005
MG	BOM DESPACHO	3107406	QUENTÁ SOL	2.290	01420.005697/2013-50	Certificada	19/09/2013
MG	BOM JESUS DO AMPARO	3107703	FELIPE	2.288	01420.002148/2012-42	Certificada	19/09/2013
MG	BRUMADINHO	3109006	MARINHOS E RODRIGUES	1.096	01420.003089/2010-68	Certificada	04/10/2010
MG	BRUMADINHO	3109006	RIBEIRÃO	1.918	01420.002947/2010-57	Certificada	04/11/2010
MG	BRUMADINHO	3109006	SAPÉ	1.919	01420.001980/2005-01	Certificada	06/12/2005
MG	CANTAGALO	3112059	SÃO FÉLIX	816	01420.000090/2007-35	Certificada	13/03/2007
MG	CAPINÓPOLIS	3112604	FAZENDA SERTÃOZINHO	1.920	01420.002750/2005-51	Certificada	06/12/2005
MG	CARLOS CHAGAS TEÓFILO OTONI	3113701 3168606	MARQUES	201	01420.001695/2005-81	Certificada	30/09/2005
MG	CHAPADA DO NORTE	3116100	BURAQUINHOS	857	01420.000631/2008-14	Certificada	10/04/2008
MG	CHAPADA DO NORTE	3116100	CÓRREGO DA MISERICÓRDIA	2.404	01420.004273/2014-59	Certificada	31/07/2014
MG	CHAPADA DO NORTE	3116100	GRAVATÁ - MG	1.921	01420.001150/2006-56	Certificada	07/06/2006
MG	CHAPADA DO NORTE	3116100	MOÇA SANTA	856	01420.001544/2006-12	Certificada	28/07/2006
MG	CHAPADA DO NORTE	3116100	POÇÕES	729	01420.001699/2010-27	Certificada	27/12/2010
MG	CHAPADA DO NORTE	3116100	PORTO DOS ALVES	722	01420.001699/2010-27	Certificada	27/12/2010
MG	CHAPADA DO NORTE	3116100	PORTO SERRANO	732	01420.001699/2010-27	Certificada	27/12/2010
MG	CHAPADA GAÚCHA	3116159	BARRO VERMELHO-MG	1.922	01420.002991/2009-23	Certificada	28/04/2010
MG	CHAPADA GAÚCHA	3116159	PRATA	2.285	01420.016563/2011-01	Certificada	19/09/2013
MG	CHAPADA GAÚCHA	3116159	SÃO FÉLIX	1.923	01420.003003/2005-30	Certificada	20/01/2006

⁴⁸ De acordo com dados apresentados pela FCP até 2015. Disponível em: <<http://www.palmares.gov.br/wp-content/uploads/crqs/lista-das-crqs-certificadas-ate-23-02-2015.pdf>>.

MG	CHAPADA GAÚCHA	3116159	SÃO MIGUEL DA ALDEIA	2451	01420.008322/2014-22	Certificada	24/09/2014
MG	COLUNA	3116803	FURTUOSO	1.082	01420.000193/2010-09	Certificada	27/04/2010
MG	COLUNA	3116803	PITANGUEIRAS	1.085	01420.000192/2010-56	Certificada	27/04/2010
MG	COLUNA	3116803	SUASSÚ	1.084	01420.000192/2010-56	Certificada	27/04/2010
MG	COLUNA	3116803	VARJÃO	1.083	01420.000193/2010-09	Certificada	27/04/2010
MG	CONCEIÇÃO DO MATO DENTRO	3117504	BURACO	717	01420.004988/2011-69	Certificada	22/12/2011
MG	CONCEIÇÃO DO MATO DENTRO	3117504	CUBAS	719	01420.004988/2011-69	Certificada	22/12/2011
MG	CONCEIÇÃO DO MATO DENTRO	3117504	TRÊS BARRAS	714	01420.004988/2011-69	Certificada	22/12/2011
MG	CONTAGEM	3118601	ARTUROS	1.924	01420.001226/2004-81	Certificada	25/05/2005
MG	CRISTÁLIA	3120300	BARREIRO	1.925	01420.003091/2010-37	Certificada	01/10/2012
MG	CRISTÁLIA	3120300	PAIOL	1.926	01420.000185/2008-30	Certificada	16/05/2007
MG	DIAMANTINA	3121605	MATA DOS CRIoulos	1.927	01420.006655/2010-93	Certificada	27/12/2010
MG	DIAMANTINA	3121605	QUARTEL DO INDAÍ	1.928	01420.000922/2007-13	Certificada	22/12/2011
MG	DIAMANTINA	3121605	VARGEM DO INHAÍ	1.929	01420.005421/2011-18	Certificada	17/06/2011
MG	DIVINO	3122009	SÃO PEDRO DE CIMA	1.930	01420.001401/2006-01	Certificada	28/07/2006
MG	DOM JOAQUIM	3122603	CÓRREGO CACHOEIRA, XAMBÁ E RIBEIRÃO	2.241	01420.009699/2013-18	Certificada	19/09/2013
MG	FELISBURGO	3125606	PARAGUAI	1.931	01420.003227/2006-22	Certificada	07/02/2007
MG	FORMOSO	3126208	SÃO FRANCISCO	805	01420.001299/2006-35	Certificada	28/07/2006
MG	FRANCISCO BADARÓ	3126505	MOCÓ	1.932	01420.002147/2012-06	Certificada	24/05/2013
MG	FRANCISCO BADARÓ	3126505	PASSAGEM	1.933	01420.002150/2012-11	Certificada	24/05/2013
MG	FRANCISCO BADARÓ	3126505	TOCOÍÓS	1.934	01420.002152/2012-19	Certificada	24/05/2013
MG	FRANCISCO SÁ	3126703	POÇÕES	1.935	01420.001244/2006-25	Certificada	07/06/2006
MG	FRONTEIRA DOS VALES	3127057	BOA VISTA	2.485	01420.002707/2012-14	Certificada	10/12/2014
MG	FRONTEIRA DOS VALES	3127057	OS NUNES	2.486	01420.005459/2014-25	Certificada	10/12/2014
MG	FRONTEIRA DOS VALES	3127057	VENTANIA	2.487	01420.005461/2014-02	Certificada	11/12/2014
MG	GAMELEIRAS JAÍBA PAI PEDRO PORTEIRINHA CATUTI JANAÚBA MONTE AZUL	3127339 3135050 3146552 3152204	GURUTUBA	861	01420.001250/2004-11	Certificada	24/03/2006
MG	GOUVEIA	3127602	ESPINHO	1.936	01420.001893/2010-11	Certificada	04/11/2010
MG	INDAÍBIRA	3130655	BREJO GRANDE	1.110	01420.000078/2006-40	Certificada	24/03/2006
MG	ITABIRA	3131703	MORRO DE SANTO ANTÔNIO	1.937	01420.008808/2010-37	Certificada	10/02/2011
MG	ITAMARANDIBA	3132503	CHICO ALVES	707	01420.004640/2011-71	Certificada	11/05/2011
MG	ITAMARANDIBA	3132503	GANGORRA	704	01420.004640/2011-71	Certificada	11/05/2011
MG	ITAMARANDIBA	3132503	VENENO	709	01420.004640/2011-71	Certificada	11/05/2011
MG	ITAMARANDIBA	3132503	ASA BRANCA	712	01420.004640/2011-71	Certificada	11/05/2011
MG	ITAMARANDIBA	3132503	CORREGO FUNDO	710	01420.004640/2011-71	Certificada	11/05/2011
MG	ITAMARANDIBA	3132503	GASPAR	698	01420.004640/2011-71	Certificada	11/05/2011
MG	ITAMARANDIBA	3132503	SÃO GIL	1.086	01420.003073/2010-55	Certificada	04/11/2010
MG	ITAMARANDIBA	3132503	SÃO GIL II	1.087	01420.003073/2010-55	Certificada	04/11/2010
MG	ITAMARANDIBA	3132503	TABATINGA	1.938	01420.005957/2010-44	Certificada	27/12/2010
MG	ITINGA	3134004	GENIAPAO PINTOS	1.939	01420.000788/2007-51	Certificada	16/05/2007
MG	JABOTICATUBAS	3134608	AÇUDE - MG	1.940	01420.000134/2006-46	Certificada	13/12/2006
MG	JABOTICATUBAS	3134608	MATO DO TIÇÃO	1.941	01420.000166/2006-41	Certificada	12/05/2006
MG	JANAÚBA	3135100	BEM VIVER DE VILA NOVA DAS PORÇÕES	1.942	01420.001448/2008-28	Certificada	19/11/2009
MG	JANUÁRIA	3135209	ÁGUA VIVA	1.089	01420.004782/2012-10	Certificada	03/09/2012
MG	JANUÁRIA	3135209	ALEGRE - MG	686	01420.004753/2012-58	Certificada	03/09/2012
MG	JANUÁRIA	3135209	ALEGRE II	690	01420.004753/2012-58	Certificada	03/09/2012
MG	JANUÁRIA	3135209	BALAIRO	1.943	01420.009949/2012-39	Certificada	01/10/2012
MG	JANUÁRIA	3135209	BARREIRO	1.944	01420.009919/2012-22	Certificada	01/10/2012
MG	JANUÁRIA	3135209	BARREIRO DO ALEGRE	693	01420.004753/2012-58	Certificada	03/09/2012
MG	JANUÁRIA	3135209	BURITZINHO	665	01420.004759/2012-25	Certificada	03/09/2012
MG	JANUÁRIA	3135209	CABANO	668	01420.004761/2012-02	Certificada	03/09/2012
MG	JANUÁRIA	3135209	CALUZEIROS	1.088	01420.004782/2012-10	Certificada	03/09/2012
MG	JANUÁRIA	3135209	CAPOEIRA GRANDE	702	01420.004640/2011-71	Certificada	11/05/2011
MG	JANUÁRIA	3135209	GAMELEIRA	1.945	01420.004751/2012-69	Certificada	03/09/2012
MG	JANUÁRIA	3135209	GROTIHA	1.946	01420.009930/2012-92	Certificada	01/10/2012
MG	JANUÁRIA	3135209	LAMBEDOURO	662	01420.004759/2012-25	Certificada	03/09/2012
MG	JANUÁRIA	3135209	ONÇA	657	01420.004759/2012-25	Certificada	03/09/2012
MG	JANUÁRIA	3135209	PASTA CAVALO	1.947	01420.009927/2012-79	Certificada	01/10/2012
MG	JANUÁRIA	3135209	PÉ DA SERRA	1.948	01420.004783/2012-64	Certificada	03/09/2012
MG	JANUÁRIA	3135209	PEDRAS	663	01420.004759/2012-25	Certificada	03/09/2012
MG	JANUÁRIA	3135209	PICOS	1.949	01420.009928/2012-13	Certificada	01/10/2012
MG	JANUÁRIA	3135209	PITOMBEIRAS	682	01420.004761/2012-02	Certificada	03/09/2012
MG	JANUÁRIA	3135209	PITOMBEIRAS	674	01420.004761/2012-02	Certificada	03/09/2012
MG	JANUÁRIA	3135209	QUEBRA GUIADA	1.950	01420.004595/2011-55	Certificada	09/05/2011
MG	JANUÁRIA	3135209	RETIRO DOS BOIS	1.951	01420.003232/2006-35	Certificada	03/09/2012
MG	JANUÁRIA	3135209	RIACHINHO	1.952	01420.004755/2012-47	Certificada	03/09/2012
MG	JANUÁRIA	3135209	VARZEA DA CRUZ	1.953	01420.009921/2012-00	Certificada	01/10/2012
MG	JANUÁRIA	3135209	VILA APARECIDA	684	01420.004761/2012-02	Certificada	03/09/2012
MG	JENIAPAO DE MINAS	3135456	LAGOA GRANDE - MG	1.954	01420.001747/2009-43	Certificada	19/11/2009
MG	JEQUITIBA	3135704	DR. CAMPOLINA	1.955	01420.000434/2006-25	Certificada	12/05/2006
MG	JEQUITINHONHA	3135803	MUMBUCA - MG	124	01420.000657/2004-21	Certificada	10/12/2004
MG	JOAÍMA	3136009	RURAL BARREIRINHO	1.956	01420.000075/2006-14	Certificada	24/03/2006
MG	JOÃO PINHEIRO	3136306	SANTANA DO CAATINGA	1.957	01420.000348/2004-51	Certificada	10/12/2004
MG	LEME DO PRADO	3138351	PORTO CORIS	327	10680.002500/1998-61	Certificada	30/09/2005
MG	LUISLÂNDIA	3138682	JÚLIA MULATA	1.958	01420.002359/2005-56	Certificada	06/12/2005
MG	MANGA	3139300	BEBEDOURO	1.959	01420.002951/2006-39	Certificada	13/12/2006
MG	MANGA	3139300	BREJO DE SÃO CAETANO	1.960	01420.002069/2005-11	Certificada	12/05/2006
MG	MANGA	3139300	ESPINHO - MANGA - MG	1.961	01420.002068/2005-68	Certificada	12/05/2006
MG	MANGA	3139300	ILHA DA INGAZEIRA	1.962	01420.002071/2005-81	Certificada	12/05/2006
MG	MANGA	3139300	JUSTA I	1.963	01420.002075/2005-60	Certificada	12/05/2006
MG	MANGA	3139300	JUSTA II	1.964	01420.002074/2005-15	Certificada	12/05/2006
MG	MANGA	3139300	MALHADINHA	1.965	01420.002066/2005-79	Certificada	12/05/2006
MG	MANGA	3139300	PEDRA PRETA	1.966	01420.002073/2005-71	Certificada	12/05/2006

MG	MANGA	3139300	PEDRA PRETA	1.966	01420.002073/2005-71	Certificada	12/05/2006
MG	MANGA	3139300	PURIS	809	01420.002072/2005-26	Certificada	12/05/2006
MG	MANGA	3139300	VILA PRIMAVEIRA	1.967	01420.002067/2005-13	Certificada	07/06/2006
MG	MARIANA	3140001	VILA SANTA EFIGENIA	651	01420.003941/2010-05	Certificada	04/11/2010
MG	MATERLÂNDIA	3140605	BOTELHO	1.968	01420.006583/2012-46	Certificada	03/09/2012
MG	MATERLÂNDIA	3140605	BUFÃO	1.969	01420.015689/2011-50	Certificada	18/05/2012
MG	MATIAS CARDOSO	3140852	LAPINHA - MG	1.970	01420.001164/2005-99	Certificada	12/07/2005
MG	MATIAS CARDOSO	3140852	PRAIA	1.971	01420.001780/2005-40	Certificada	30/09/2005
MG	MINAS NOVAS	3141801	CAPOEIRINHA	2.015	01420.001215/2008-25	Certificada	04/08/2008
MG	MINAS NOVAS	3141801	CURRALINHO - MG	1.972	01420.000004/2010-90	Certificada	27/04/2010
MG	MINAS NOVAS	3141801	GRAVATÁ	2.407	01420.002908/2014-83	Certificada	31/07/2014
MG	MINAS NOVAS	3141801	MACUCO	1.973	01420.002602/2005-36	Certificada	20/01/2006
MG	MINAS NOVAS	3141801	MATA DOIS	2.405	01420.002908/2014-83	Certificada	31/07/2014
MG	MINAS NOVAS	3141801	PINHEIRO	2.406	01420.002908/2014-83	Certificada	31/07/2014
MG	MINAS NOVAS	3141801	QUILOMBO	1.974	01420.001979/2005-78	Certificada	06/12/2005
MG	MOEDA	3142304	TAQUARAÇA	2.284	01420.006122/2012-73	Certificada	19/09/2013
MG	MONTE AZUL	3142908	LARANJEIRA	2.242	01420.012492/2013-21	Certificada	25/10/2013
MG	MONTE AZUL	3142908	BUQUEIRÃO	2.240	01420.012492/2013-21	Certificada	25/10/2013
MG	MONTE AZUL	3142908	LÍNGUA D'ÁGUA	2.245	01420.012495/2013-64	Certificada	25/10/2013
MG	MONTE AZUL	3142908	PESQUEIRO	2.238	01420.012492/2013-21	Certificada	25/10/2013
MG	MONTE AZUL	3142908	POÇÕES E PACUI	2.233	01420.008349/2013-34	Certificada	19/09/2013
MG	MONTE AZUL	3142908	ROÇADO	2.246	01420.012495/2013-64	Certificada	25/10/2013
MG	MONTE AZUL	3142908	SÃO SEBASTIÃO	2.244	01420.012495/2013-64	Certificada	25/10/2013
MG	MONTE AZUL	3142908	SOCÓ VELHO	2.237	01420.012492/2013-21	Certificada	25/10/2013
MG	MONTE AZUL	3142908	SOCÓ VERDE	2.239	01420.012492/2013-21	Certificada	25/10/2013
MG	MONTE AZUL	3142908	TIRA BARRO	2.243	01420.012492/2013-21	Certificada	25/10/2013
MG	MUZAMBINHO	3144102	MUZAMBINHO	858	01420.000153/1999-55	Certificada	25/05/2005
MG	NAZARENO	3144508	JAGUARA E PALMITAL	2.232	01420.003187/2013-48	Certificada	19/09/2013
MG	OURO VERDE DE MINAS	3146206	ÁGUA LIMPA	1.975	01420.001096/2007-20	Certificada	10/02/2011
MG	OURO VERDE DE MINAS	3146206	ÁGUA PRETA - MG	1.977	01420.002751/2005-03	Certificada	06/12/2005
MG	OURO VERDE DE MINAS	3146206	ÁGUA PRETA DE CIMA	1.976	01420.001816/2006-76	Certificada	13/12/2006
MG	OURO VERDE DE MINAS	3146206	CÓRREGO CARNEIRO	859	01420.001095/2007-85	Certificada	14/05/2008
MG	OURO VERDE DE MINAS	3146206	NEGRA RURAL DE QUILOMBO	860	01420.000655/2004-31	Certificada	30/09/2005
MG	OURO VERDE DE MINAS	3146206	SANTA CRUZ	1.978	01420.000826/2005-11	Certificada	12/07/2005
MG	PARACATU	3147006	CERCADO	1.979	01420.000946/2004-20	Certificada	08/06/2005
MG	PARACATU	3147006	FAMÍLIA DOS AMAROS	6	01420.000198/2002-13	Certificada	10/12/2004
MG	PARACATU	3147006	MACHADINHO	116	01420.000256/2004-71	Certificada	10/12/2004
MG	PARACATU	3147006	PONTAL	1.980	01420.000707/2004-70	Certificada	08/06/2005
MG	PARACATU	3147006	SÃO DOMINGOS - MG	133	01420.000339/1998-32	Certificada	10/12/2004
MG	PARAOPEBA	3147402	PONTINHA	1.106	01420.001221/2004-59	Certificada	19/04/2005
MG	PASSA TEMPO	3147709	CACHOEIRA DOS FORROS	1.981	01420.003102/2008-64	Certificada	27/04/2010
MG	PATOS DE MINAS	3148004	SÃO SEBASTIÃO	2480	01420.011747/2014-19	Certificada	17/10/2014
MG	PEDRAS DE MARIA DA CRUZ	3149150	ILHA DA CAPIVARA E CARAÍBAS	2.230	01420.012496/2013-17	Certificada	25/10/2013
MG	PEDRAS DE MARIA DA CRUZ	3149150	PALMEIRINHA	1.982	01420.004600/2011-20	Certificada	11/05/2011
MG	PEDRO LEOPOLDO	3149309	POVOADO DE PIMENTEL	1.103	01420.000721/2010-11	Certificada	06/07/2010
MG	PESCADOR	3150000	COMUNIDADE DOS FERREIRAS	1.983	01420.001149/2006-21	Certificada	07/06/2006
MG	PIRANGA	3150802	SANTO ANTÔNIO DE PINHEIROS ALTOS	1.984	01420.001525/2008-40	Certificada	04/08/2008
MG	PIRANGA	3150802	SANTO ANTÔNIO DO GUINÉ	1.985	01420.000462/2009-95	Certificada	05/05/2009
MG	PITANGUI	3151404	VELOSO	1.986	01420.002916/2009-62	Certificada	27/04/2010
MG	POMPEU	3152006	SACO BARREIRO	1.987	01420.001593/2007-28	Certificada	04/08/2008
MG	PONTE NOVA	3152105	BAIRRO DE FÁTIMA	1.988	01420.000806/2007-02	Certificada	16/05/2007
MG	RAUL SOARES	3154002	COMUNIDADE DOS BERNARDOS	1.989	01420.002408/2006-31	Certificada	13/12/2006
MG	RESENDE COSTA	3154200	CURRALINHO DOS PAULAS	1.990	01420.001090/2007-52	Certificada	11/05/2011
MG	RESSAQUINHA	3154408	SANTO ANTÔNIO DO MORRO GRANDE	868	01420.000421/2007-37	Certificada	13/03/2007
MG	RIACHO DOS MACHADOS	3154507	PEIXE BRAVO	1.991	01420.002394/2008-18	Certificada	09/12/2008
MG	RIO ESPERA	3155207	BURACO DO PAIOL	869	01420.001889/2008-20	Certificada	09/12/2008
MG	RIO ESPERA	3155207	MOREIRAS	870	01420.000881/2007-65	Certificada	16/05/2007
MG	RIO PIRACICABA	3155702	CAXAMBU	1.992	01420.010616/2011-71	Certificada	22/12/2011
MG	SABINÓPOLIS	3156809	CÓRREGO MESTRE	1.993	01420.000543/2010-29	Certificada	06/07/2010
MG	SABINÓPOLIS	3156809	MARITACA	1.994	01420.009606/2011-93	Certificada	01/12/2011
MG	SABINÓPOLIS	3156809	QUILOMBO SESMARIA	2.309	01420.007316/2013-77	Certificada	19/09/2013
MG	SABINÓPOLIS	3156809	SANTA BÁRBARA	1.995	01420.004642/2011-61	Certificada	11/05/2011
MG	SABINÓPOLIS	3156809	SÃO DOMINGOS	1.996	01420.001541/2010-57	Certificada	04/11/2010
MG	SANTA MARIA DE ITABIRA	3158003	BARRO PRETO	1.997	01420.000989/2006-77	Certificada	28/07/2006
MG	SANTOS DUMONT	3160702	SÃO SEBASTIÃO DA BOA VISTA	1.998	01420.001704/2009-68	Certificada	19/11/2009
MG	SÃO FRANCISCO	3161106	BOM JARDIM DA PRATA	1.999	01420.001000/2005-61	Certificada	30/09/2005
MG	SÃO FRANCISCO	3161106	BURITI DO MEIO	2.000	01420.000382/2004-25	Certificada	10/12/2004

MG	SÃO JOÃO DA PONTE	3162401	AGRESTE - MG	830	01420.011139/2012-42	Certificada	19/09/2013
MG	SÃO JOÃO DA PONTE	3162401	BOA VISTINHA	872	01420.001187/2005-01	Certificada	12/07/2005
MG	SÃO JOÃO DA PONTE	3162401	LIMEIRA	873	01420.001189/2005-92	Certificada	19/08/2005
MG	SÃO JOÃO DA PONTE	3162401	SETE LADEIRAS	2.001	01420.000430/2003-02	Certificada	12/07/2005
MG	SÃO JOÃO DA PONTE	3162401	TERRA DURA	2.002	01420.001188/2005-48	Certificada	12/07/2005
MG	SÃO JOÃO DA PONTE	3162401	VEREDA VIANA	823	01420.000022/2004-23	Certificada	13/12/2006
MG	SÃO JOÃO DA PONTE VARZELÂNDIA VERDELÂNDIA	3162401 3170909 3171030	BREJO DOS CRIULOS	156	01420.000308/1999-90	Certificada	04/06/2004
MG	SENHORA DO PORTO	3166105	MOINHO VELHO	2452	01420.016351/2013-87	Certificada	24/09/2014
MG	SERRA DO SALITRE	3166808	FAMÍLIA TEODORO DE OLIVEIRA E VENTURA	551	01420.001041/2008-09	Certificada	14/05/2008
MG	SERRANÓPOLIS DE MINAS	3166956	BRUTIÁ	1.101	01420.001245/2008-31	Certificada	04/08/2008
MG	SERRANÓPOLIS DE MINAS	3166956	CAMPOS	876	01420.001246/2008-86	Certificada	04/08/2008
MG	SERRO	3167103	AUSENTE	2.003	01420.005183/2012-13	Certificada	03/09/2012
MG	SERRO	3167103	BAÚ	1.099	01420.001509/2007-76	Certificada	03/09/2010
MG	SERRO	3167103	QUEIMADAS	2.004	01420.005188/2012-46	Certificada	03/09/2012
MG	SERRO	3167103	SANTA CRUZ	2.005	01420.005192/2012-12	Certificada	03/09/2012
MG	SERRO	3167103	VILA NOVA	2.006	01420.005185/2012-11	Certificada	03/09/2012
MG	TABULEIRO	3167905	BOTAFOGO	2.007	01420.001233/2009-98	Certificada	19/11/2009
MG	TEÓFILO OTONI	3168606	SÃO JULIÃO 2	2.008	01420.009082/2010-50	Certificada	10/02/2011
MG	UBÁ	3169901	NAMASTÉ	2.009	01420.001622/2009-13	Certificada	19/11/2009
MG	UBAÍ	3170008	GERAIS VELHO	2.010	01420.001416/2006-61	Certificada	28/07/2006
MG	URUCUIA	3170529	BAIXA FUNDA	2.304	01420.004881/2013-82	Certificada	19/09/2013
MG	VAZANTE	3171006	BAGRES	877	01420.000338/2003-34	Certificada	10/12/2004
MG	VAZANTE	3171006	BAINHA	2.011	01420.001143/2004-92	Certificada	25/05/2005
MG	VAZANTE	3171006	CABELUDO	2.012	01420.000654/2004-97	Certificada	30/09/2005
MG	VAZANTE	3171006	CONSCIÊNCIA NEGRA	2.013	01420.000652/2004-06	Certificada	25/05/2005
MG	VICOSA	3171303	BUIEIÉ	2.014	01420.000385/2004-69	Certificada	10/12/2004
MG	VIRGEM DA LAPA	3171600	ALTO JEQUITIBÁ	879	01420.001744/2008-29	Certificada	04/08/2008
MG	VIRGEM DA LAPA	3171600	CURRAL NOVO - MG	882	01420.000327/2007-88	Certificada	13/03/2007
MG	VIRGEM DA LAPA	3171600	PEGA	883	01420.001526/2008-94	Certificada	04/08/2008
MG	VIRGEM DA LAPA	3171600	QUILOMBO DAS ALMAS	2.016	01420.002943/2006-92	Certificada	13/12/2006
MG	VIRGEM DA LAPA	3171600	UNIÃO DOS ROSÁRIOS	2.017	01420.001531/2010-11	Certificada	04/11/2010
MG	VISCONDE DO RIO BRANCO	3172004	MARIA BERNADETE LOPES DA SILVA	545	01420.002379/2008-70	Certificada	31/12/2008

ANEXO I – Escolas em área remanescente de quilombos até 2007⁴⁹

Figura 8 – Distribuição de escolas que se encontram em áreas quilombolas por UF

Unidade da Federação	Quantidade de:		
	Matrículas	Docentes	Escolas
Rondônia	39	2	2
Pará	16.138	652	181
Amapá	1.078	77	12
Tocantins	880	66	18
Maranhão	34.229	1.705	423
Piauí	1.160	58	23
Ceará	2.724	84	11
Rio Grande do Norte	1.093	55	17
Paraíba	1.990	103	18
Pernambuco	8.695	337	46
Alagoas	3.545	120	16
Sergipe	2.915	162	16
Bahia	57.437	1.748	246
Minas Gerais	6.845	441	81
Espírito Santo	558	35	15
Rio de Janeiro	2.570	144	9
São Paulo	1.409	120	26
Paraná	2.228	128	17
Santa Catarina	73	6	6
Rio Grande do Sul	3.230	263	30
Mato Grosso do Sul	1.228	87	6
Mato Grosso	285	13	2
Goiás	1.433	87	32
Total Brasil	151.782	6.493	1.253
Ano: 2007			
Fonte: INEP			

⁴⁹ De acordo com o MEC. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/educacao-quilombola-/321-programas-e-acoes-1921564125/educacao-quilombola-1712549791/12398-educacao-quilombola-escolas>>.