

**CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS**  
**Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica**

**Pedro Paulo Ferreira Moreira**

**OBSTÁCULOS À EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA NA ESCOLA  
MUNICIPAL DR. TEÓFILO NASCIMENTO NA COMUNIDADE QUILOMBOLA DA  
PONTINHA EM MINAS GERAIS**

**Belo Horizonte**  
**2024**

**Pedro Paulo Ferreira Moreira**

**OBSTÁCULOS À EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA NA ESCOLA  
MUNICIPAL DR. TEÓFILO NASCIMENTO NA COMUNIDADE QUILOMBOLA DA  
PONTINHA EM MINAS GERAIS**

Dissertação de Mestrado subsidiada com bolsa CAPES apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Tecnológica.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Silvani dos Santos Valentim

Linha de Pesquisa: Processos Formativos na Educação Profissional eTecnológica.

**Belo Horizonte**

**2024**

M838o Moreira, Pedro Paulo Ferreira  
Obstáculos à educação escolar quilombola na Escola Municipal  
Dr. Teófilo Nascimento na Comunidade Quilombola da Pontinha em  
Minas Gerais / Pedro Paulo Ferreira Moreira. – 2024.  
123 f.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em  
Educação Tecnológica.

Orientadora: Silvani dos Santos Valentim.

Dissertação (mestrado) – Centro Federal de Educação Tecnológica  
de Minas Gerais.

1. Escolas comunitárias – Pontinha (MG) – Teses. 2. Quilombolas –  
Educação – Paraopeba (MG) – Teses. 3. Quilombos – Paraopeba (MG)  
– Teses. I. Valentim, Silvani dos Santos, II. Centro Federal de Educação  
Tecnológica de Minas Gerais. III. Título.

CDD 370.11708151



**CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS**  
DIRETORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA - PPGET  
Portaria MEC nº. 1.077, de 31/08/2012, republicada no DOU em 13/09/2012

PEDRO PAULO FERREIRA MOREIRA

**“OBSTÁCULOS À EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA NA ESCOLA  
MUNICIPAL DR. TEÓFILO NASCIMENTO NA COMUNIDADE  
QUILOMBOLA DA PONTINHA EM MINAS GERAIS”**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação Tecnológica do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais - CEFET-MG, em 25 de outubro de 2024 como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Tecnológica, aprovada pela Comissão Examinadora de Defesa de Dissertação constituída pelos professores:

Documento assinado digitalmente  
**gov.br** SILVANI DOS SANTOS VALENTIM  
Data: 11/12/2024 23:47:49-0300  
Verifique em <https://validar.itd.gov.br>

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Silvani dos Santos Valentim –  
Orientadora Centro Federal de Educação  
Tecnológica de Minas Gerais

Documento assinado digitalmente  
**gov.br** JOSE GERALDO PEDROSA  
Data: 12/12/2024 10:33:07-0300  
Verifique em <https://validar.itd.gov.br>

Prof. Dr. José Geraldo Pedrosa  
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais

Documento assinado digitalmente

**gov.br** JOSE EUSTACIO DE BRITO  
Data: 12/12/2024 11:06:54-0300  
Verifique em <https://validar.itd.gov.br>  
Prof. Dr. José Eustáquio De  
Brito Universidade do Estado  
de Minas Gerais

Dedico esta dissertação de mestrado aos meus antepassados, Cesário Moreira, meu bisavô, homem do campo e lavrador de ofício, ao seu filho José Alves Moreira, meu avô, popularmente conhecido como Juca leiteiro, à Maria Noraldina dos Reis, minha avó materna, e sua mãe, minha bisavó, quilombola, dona Natividade, que sob muito sol, fizeram-me chegar até aqui, na sombra.

Sobretudo, homenageio a mulher preta que me trouxe ao mundo, dona Nilma dos Reis, que com todos os obstáculos e desafios por ser mãe solteira, me apontou, quando menino, o caminho da educação como possibilidade de mudar minha realidade. Dedico este trabalho ao meu grande amor, companheira de todas as horas, dias e minutos, minha amada esposa Gabriela de Morais e, também, ao raio de sol que ilumina meus dias desde outubro de 2019, minha pequena e doce filha, Júlia de Morais Moreira, na qual eu devoto toda minha fé e esperança no porvir.

Dedico aos professores Cláudio Diniz, ex-professor da graduação no Centro Universitário de Sete Lagoas – UNIFEMM. Ao magistral mestre professor Dr. Itamar Pereira de Aguiar do mestrado em relações étnico-raciais e contemporaneidades da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, e à competente professora Dr<sup>a</sup> Fabiana de Oliveira, do mestrado em Educação da Universidade Federal de Alfenas - UNIFAL, que ao longo da minha trajetória formativa, até o presente momento, contribuíram para que eu compreendesse um pouco mais sobre africanidades, decolonialidade e epistemologias negras.

E por fim, dedico a todos os profissionais da educação, aos alunos e alunas da Comunidade Quilombola da Pontinha, onde sempre fui muito bem recebido, seja na Escola, no cerrado a procura dos minhocuços gigantes e, sobretudo, nas festas e festejos no seio da comunidade.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço à CAPES por me permitir trilhar o caminho da pesquisa como bolsista da pós-graduação, aos professores e professoras do Programa de Pós-graduação em Educação Tecnológica (PPGET) do CEFET-MG, sobretudo a coordenação do Programa na pessoa do professor Dr. Alexandre Ferry, que com sua dedicação contribuiu para que todos os mestrandos, inclusive eu, pudéssemos aproveitar as riquezas ofertadas pelo ensino público de qualidade.

Em especial, agradeço a minha nobre orientadora, a professora Drª. Silvani dos Santos Valentim, a única mulher preta do programa de pós-graduação em Educação do CEFET-MG, esta que me acolheu, ensinou e acreditou na minha paixão pela pesquisa e pelo ensino. Aos professores José Eustáquio de Brito e José Geraldo Pedrosa que me honraram com o aceite para compor a banca de defesa e que contribuíram com a construção deste trabalho.

Agradeço aos profissionais que atuam e/ou atuaram na Educação da Escola Dr. Teófilo Nascimento, que me acolheram e contribuíram participando desta pesquisa. À diretora Cíntia que organizou e tornou possível a realização das entrevistas na instituição.

Agradeço profundamente aos meus amigos Edney Wagner e Vilma Aparecida, que abriram as portas de sua casa para que eu pudesse pernoitar, alimentar e sonhar em trio com uma educação de qualidade. Sem vocês o caminho cheio de obstáculos da pesquisa não seria possível.

*“Quero ver meu tataravô rei. Quero ver meu tataravô REINAR”*  
(Maurício Tizumba)

## RESUMO

A presente investigação abordou a dimensão da educação na comunidade remanescente quilombola da Pontinha, situada no município de Paraopeba no Estado de Minas Gerais. A questão de pesquisa centrou-se nos obstáculos da Educação Escolar Quilombola e teve como objetivo compreender os obstáculos da Educação Escolar Quilombola na instituição escolar rural Dr. Teófilo Nascimento. Para essa temática foram referenciados, a priori, documentos da instituição escolar e da prefeitura municipal de Paraopeba, bem como autores que corroboram com as discussões sobre quilombo e educação quilombola. Adotou-se nesta pesquisa uma metodologia qualitativa, tendo realizado com os profissionais da educação entrevistas semiestruturadas. Compreendemos que a história do povo quilombola torna-se uma ferramenta essencial para construir propostas educacionais que visam a diminuição de preconceitos cristalizados na estrutura de poder, tornando possível construir, a partir do reconhecimento da história e das experiências socioculturais e educacionais desta comunidade quilombola, uma proposta educacional mais alinhada à realidade e demandas da comunidade. Constatamos que na instituição escolar da comunidade quilombola da Pontinha ainda não foi implementada a modalidade da Educação Escolar Quilombola e que ainda não há por parte dos órgãos responsáveis, como a Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Paraopeba (SEMEC), um movimento concreto no sentido de entregar formação continuada para os profissionais que atuam na comunidade e alteração do currículo escolar, alinhando-o a Educação Escolar Quilombola.

**Palavras Chave:** Educação Escolar Quilombola. Educação Quilombola. Quilombo.

## ABSTRACT

The present investigation addressed the dimension of Education in the remaining quilombola community of Pontinha, located in the municipality of Paraopeba in the State of Minas Gerais. The research question focused on the obstacles of Quilombola School Education. The objective was to understand the obstacles of Quilombola School Education in the rural school institution called Dr. Teófilo Nascimento. For this theme, documents from the school institution and the municipal government of Paraopeba were referenced a priori, as well as authors who corroborate the discussions about quilombo and quilombola education. A qualitative methodology was adopted in this research, having carried out semi-structured interviews with education professionals. We understand that the history of the quilombola people becomes an essential tool for building educational proposals that aim to reduce prejudices crystallized in the power structure, making it possible to build, based on the recognition of the history and sociocultural and educational experiences of this quilombola community, a educational proposal more aligned with the reality and demands of the community. We found that in the school institution of the quilombola community of Pontinha, the Quilombola School Education modality has not yet been implemented and that there is still no concrete movement on the part of the responsible bodies such as the Municipal Secretariat of Education and Culture of Paraopeba (SEMEC) towards deliver continuing training for professionals who work in the community and change the school curriculum, aligning it with Quilombola School Education.

**Keywords:** Quilombola School Education. Quilombola Education. Quilombo.

## LISTA DE FIGURAS

|   |    |
|---|----|
| <b>Figura 01</b> - Nomenclaturas similares a quilombo no continente americano ..... | 25 |
| <b>Figura 02</b> – População Quilombola do Brasil .....                             | 35 |
| <b>Figura 03</b> – Contingente Populacional da Pontinha.....                        | 37 |
| <b>Figura 04</b> – Exterior de uma residência da Pontinha.....                      | 56 |
| <b>Figura 05</b> – Interior de uma residência da Pontinha .....                     | 56 |
| <b>Figura 06</b> – Minhocaçu do cerrado .....                                       | 57 |
| <b>Figura 07</b> – Polícia Militar acompanhando o cerco a escola .....              | 60 |
| <b>Figura 08</b> – Professores presos no ônibus .....                               | 61 |
| <b>Figura 09</b> – Presença da Secretaria de Educação de MG na Pontinha .....       | 62 |
| <b>Figura 10</b> – Pintura da antiga fachada do prédio da Escola .....              | 63 |
| <b>Figura 11</b> - Pintura da antiga fachada do prédio da Escola .....              | 63 |
| <b>Figura 12</b> – Fachada atual da Escola .....                                    | 64 |
| <b>Figura 13</b> – Cabeçalho oficial de atividades 2021 .....                       | 65 |
| <b>Figura 14</b> – Lei 069/1920.....  | 66 |
| <b>Figura 15</b> – Cabeçalho oficial de atividades 2024 .....                       | 67 |
| <b>Figura 16</b> – Jornal Gazeta de Paraopeba.....                                  | 68 |
| <b>Figura 17</b> – Jornal o Trahyrense.....   | 70 |

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

|                |   |
|----------------|---|
| <b>CAPES</b>   | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior               |
| <b>CEB</b>     | Câmara de Educação Básica   |
| <b>CEDEFES</b> | Centro de Documentação Eloy Ferreira                                      |
| <b>CEFET</b>   | Centro Federal de Educação Tecnológica                                    |
| <b>CGRAI</b>   | Coordenadoria de Gênero, Raça, Ações Afirmativas e Identidades            |
| <b>CONAE</b>   | Conferência Nacional de Educação  |
| <b>CONAQ</b>   | Coordenação Nacional das Comunidades Quilombolas                          |
| <b>CNE</b>     | Conselho Nacional de Educação   |
| <b>DCNGB</b>   | Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica           |
| <b>EEQ</b>     | Educação Escolar Quilombola   |
| <b>EQ</b>      | Educação Quilombola   |
| <b>ERE</b>     | Ensino Remoto Emergencial   |
| <b>FCP</b>     | Fundação Cultural Palmares  |
| <b>FNDE</b>    | Fundo Nacional da Educação  |
| <b>IBGE</b>    | Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística                           |
| <b>INCRA</b>   | Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária                       |
| <b>MEC</b>     | Ministério da Educação  |
| <b>MG</b>      | Minas Gerais  |
| <b>MN</b>      | Movimento Negro   |
| <b>NEAB</b>    | Núcleo de Estudos Afro-brasileiro   |
| <b>OIT</b>     | Organização Internacional do Trabalho                                     |
| <b>ONU</b>     | Organização das Nações Unidas   |
| <b>PBQ</b>     | Programa Brasil Quilombola  |
| <b>PPGET</b>   | Programa de Pós-graduação em Educação Tecnológica                         |
| <b>SECADI</b>  | Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade e Inclusão |
| <b>SEE-MG</b>  | Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais                          |
| <b>SEMEC</b>   | Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Paraopeba                   |
| <b>SEPPIR</b>  | Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial                   |
| <b>UESB</b>    | Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia                                |
| <b>UNIFAL</b>  | Universidade Federal de Alfenas   |

## SUMÁRIO

|  |            |
|--|------------|
| <b>1. INTRODUÇÃO .....</b>   | <b>11</b>  |
| 1.1 Lócus da Pesquisa.....   | 15         |
| 1.2 Metodologia.....   | 15         |
| 1.2.1 Procedimentos éticos .....   | 18         |
| 1.3 Caracterização dos participantes da pesquisa.....                            | 21         |
| <b>2. QUILOMBO E EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA: UMA PERSPECTIVA HISTÓRICA.....</b> | <b>22</b>  |
| 2.1 A diáspora africana na América: contextualização.....                        | 22         |
| 2.2 Quilombo: um fenômeno brasileiro.....  | 26         |
| 2.3 O censo demográfico de 2022: um raio x do Brasil Quilombola.....             | 34         |
| 2.4 Educação Escolar Quilombola.....   | 39         |
| 2.5 O currículo da Educação Escolar Quilombola.....                              | 44         |
| 2.6 Educação Escolar Quilombola na Pandemia.....                                 | 48         |
| <b>3. EDUCAÇÃO NA PONTINHA DE TERRA DOS MOREIRAS.....</b>                        | <b>50</b>  |
| 3.1 A estrutura da Comunidade da Pontinha .....                                  | 55         |
| 3.2 A Educação na Comunidade Quilombola da Pontinha .....                        | 59         |
| 3.3 Os desafios da escola da Pontinha em tempos de Pandemia.....                 | 72         |
| <b>4. OS OBSTÁCULOS SE MULTIPLICAM: ANÁLISE DA REALIDADE .....</b>               | <b>77</b>  |
| <b>5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>  | <b>92</b>  |
| <b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>   | <b>96</b>  |
| <b>APÊNDICE: Roteiro para entrevistas e TCLE.....</b>                            | <b>102</b> |
| <b>ANEXOS: .....</b>   | <b>109</b> |

## 1 INTRODUÇÃO

A presente investigação teve como objetivo compreender os desafios educacionais enfrentados por profissionais que atuam na educação básica em escola quilombola, no contexto de suas práxis laborais. A pesquisa avança e extrapola um recorte temporal no sentido de identificar os dilemas enfrentados para o estabelecimento de uma educação escolar quilombola, que se estendem para diferentes direções, atrelados aos diversos dificultadores.

A escolha desse tema tem a ver com a minha trajetória profissional como professor da educação básica no município de Paraopeba. Em 2020, mais precisamente em 18 de março, fui surpreendido pelo anúncio de interrupção das aulas, tanto na rede pública estadual, quanto na rede privada. Na ocasião, eu era docente em ambas as redes. O distanciamento físico exigiu que adaptássemos as aulas de forma a utilizar as tecnologias digitais de comunicação e, mesmo com muitas dificuldades, segui conduzindo as aulas com minhas turmas em um novo formato.

Para me encontrar virtualmente com os alunos eu utilizava plataformas online gratuitas do google sala de aula, em ambas as instituições nas quais lecionava. Procurei dar continuidade às aulas, fazendo-as de forma expositiva e dialogada. Os alunos recebiam tarefas, trabalhos escolares, avaliações, quase como era antes. Me recordo de gravar vídeos animados com recados para as turmas do ensino fundamental II e ensino médio. Na ocasião, pude perceber que alunos do colégio particular participavam massivamente das aulas enquanto os alunos oriundos da rede estadual participavam em menor escala.

Meu encontro com a temática das relações étnico-raciais se deu a partir de minha inserção no programa de pós-graduação, Relações Étnico-raciais e Contemporaneidades da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), como aluno especial, onde cursei a disciplina Antropologia das Populações Afro-brasileiras. Após isso, cresceu meu interesse em aprofundar, ainda mais, no estudo dessas questões. Foi então que cursei outra disciplina isolada, Estudo de Modernidade-Colonialidade e Epistemologias Negras, no do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL).

A experiência como aluno nas referidas disciplinas isoladas, a possibilidade de cursá-las a distância, já que os programas a partir dos quais foram ofertadas se situavam em cidades muito distantes de minha residência, tornando inviável minha

participação na modalidade presencial, a experiência como professor utilizando-se do ensino remoto emergencial, tudo isso suscitou em mim inúmeros questionamentos que me fizeram pensar na realidade da escola Dr. Teófilo Nascimento, situada no interior do território quilombola da Pontinha.

Quando falamos de comunidades quilombolas somos remetidos a realidades que são, diariamente, desafiadas em termos de existência, muitas vezes marcam esses contextos, inclusive, no âmbito da educação. E essa realidade me fez pensar nos obstáculos vivenciados por professores (as) naquela escola, inclusive no período da pandemia, donde nos valemos do ensino remoto emergencial.

A ideia de quilombo como lugar de resistência é dialogada por diferentes autores, tais como Silva Filho e Lisboa (2012), Arruti (2005), não sendo difícil chegar a esse entendimento por tudo o que a história dos negros traficados e escravizados representa. Sendo assim, identidade coletiva, a busca por melhores condições de vida, a criação de integração e organização social são alguns dos elementos que permeiam a realidade dos povos quilombolas.

Nesse contexto, a Educação Escolar Quilombola se apresenta como um elemento de resistência, de luta por melhores condições de existência, de afirmação das especificidades desses povos, de conscientização sobre direitos e possibilidades, de reconhecimento. Sua própria constituição se deu em meio a um longo processo de lutas e confrontamentos, e o principal ator envolvido neste processo foi o Movimento Negro.

No entanto, a despeito das conquistas advindas das lutas pelo reconhecimento e garantia de direitos, verifica-se que ainda há muito que se alcançar para sanar os inúmeros problemas que dificultam a realidade das pessoas quilombolas. Por exemplo, mesmo com o decreto 4887 de 20 de novembro de 2003, que regulamenta o processo para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades quilombolas, o acesso às terras por essas populações tem sido um processo árduo e, por vezes, doloroso.

Segundo o portal Terra de Direitos, “o estado brasileiro precisaria de 2.188 anos para titular integralmente os 1.802 processos abertos no momento no INCRA, e assim, de fato, construir uma reparação no campo da terra quilombola” (TERRA DE DIRETOS, 2023).

No que tange à educação específica para o povo quilombola, nasceu em 2012 por meio de um longo processo de diálogo, lutas do Movimento Negro e de outros

atores coletivos, a modalidade intitulada Educação Escolar Quilombola. Esta modalidade deveria ser implementada em unidades educacionais que atendem alunos de territórios quilombolas ou oriundos desses, requerendo pedagogia própria e reconhecendo, sobretudo, a diversidade cultural. (DCNEEQ, 2012).

A Educação Escolar Quilombola é uma modalidade da educação básica constituída por seis etapas, sendo elas, a Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos e a Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

O seu funcionamento está alicerçado na articulação de hábitos e costumes locais, e devem permanecer no material didático e de apoio pedagógico, na alimentação escolar, no currículo, no calendário escolar, na avaliação, no projeto político pedagógico, na gestão escolar e em sua formação, e na formação inicial e continuada de professores. (DCNEEQ, 2012).

Ao mesmo tempo em que há avanços, verifica-se que eles não têm sido suficientes para dirimir os muitos problemas que perpassam a realidade das comunidades quilombolas. Ferreira e Castilho (2014, p. 7) em um levantamento bibliográfico realizado sobre a educação quilombola, revelaram que a escola “está muito aquém das necessidades das comunidades quilombolas em suas especificidades”. Sinalizam sobre a disparidade da qualidade da educação ofertada em áreas urbanas e rurais, além de pontuarem sobre a baixa escolaridade dos jovens quilombolas.

São inúmeros os elementos que colocam a Educação Escolar Quilombola em voga, tendo em vista os desafios históricos em torno de sua efetivação. Isto, conectado aos dificultadores impostos pela pandemia da Covid 19, tornou esse contexto um campo profícuo para condução dessa investigação.

A questão estrutural para o estabelecimento da escola, a disponibilidade de transporte para deslocamento das pessoas da comunidade até a sala de aula, a evasão escolar, são pontos que se destacam quando se verifica os principais problemas enfrentados para a oferta da educação escolar. Conforme aponta Antunes e Nunes (2013), evasão escolar e transporte escolar, nessa sequência, estão entre os principais problemas referente à escola.

Se a questão estrutural é um obstáculo cotidiano para a oferta da Educação Escolar Quilombola, de que forma esse e outros obstáculos impactou essa realidade? Se a questão do currículo foi posta como um imperativo para a implementação da

Educação Escolar Quilombola, como isso se deu no âmbito das escolas quilombolas? Se os obstáculos estruturais são tão desafiadores, como se deu a Educação no contexto pandêmico para os quilombolas? São muitas as perguntas que se colocam e que deixam evidente a importância de uma pesquisa dessa natureza.

No contexto do distanciamento físico imposto pela pandemia, a educação, adotou o ensino remoto emergencial como alternativa para a continuidade das aulas. As tecnologias educacionais tiveram um importante papel na tarefa de aproximar alunos e professores, sendo ferramenta essencial para o funcionamento do ERE, o que também se tornou um grande desafio, sobretudo para professores e alunos de escolas do meio rural. (Fantinato e Nascimento, 2021).

A dissertação está dividida em três seções, excluindo a introdução, sendo a primeira, intitulada de quilombo e educação escolar quilombola: uma perspectiva histórica. Esta primeira seção se dedica a apresentar um percurso histórico dos africanos e seus descendentes, que privados de liberdade foram encarcerados e amontoados nos navios tumbeiros, resistindo a travessia mortal, aportaram no continente americano, ocupando e transformando o território com saberes e fazeres múltiplos.

Nesta terra, resistiram de diversas formas por quase quatrocentos anos, fugindo da escravidão e reproduzindo os modos de vida, costumes e hábitos vivenciados em África, criando assim, suas comunidades. Por fim, após muitas lutas e confrontamentos, atrelados à união de diversos atores coletivos, constituíram uma modalidade de ensino denominada Educação Escolar Quilombola que nasce com um sem número de obstáculos.

Na segunda seção, denominada educação na pontinha de terra dos Moreiras apresento a localização da comunidade, sua etnogênese, estrutura e a escola da comunidade em seus momentos de lutas e obstáculos da educação escolar por meio dos participantes da pesquisa.

Na terceira e última seção, com o título, os obstáculos se multiplicam: análise da realidade desenvolvo uma série de análises sobre os mais diversos obstáculos que versam sobre a questão da titulação das terras quilombolas, dos desafios da educação relativos ao transporte escolar, o currículo, o aparato tecnológico e os usos das tecnologias no contexto da pandemia da COVID-19.

Por fim, alunos, professores e toda a comunidade escolar precisaram lidar com uma realidade jamais pensada. Precisaram se reinventar em todo o processo de

ensino-aprendizado. Se isso foi desafiador para toda a sociedade, de que forma essas questões resvalaram na escola Dr. Teófilo Nascimento, na Comunidade Quilombola da Pontinha?

Nesse sentido, a pergunta que move esta pesquisa é: quais são os desafios da Educação Escolar Quilombola na Comunidade Quilombola da Pontinha?

Definiu-se como objetivo geral da pesquisa compreender quais os desafios educacionais enfrentados por profissionais que atuam na educação básica em escola quilombola, no contexto de suas práxis laborais. Como objetivos específicos foram elencados os seguintes:

Identificar os desafios educacionais da Comunidade Quilombola da Pontinha;

Analizar os documentos da escola Dr. Teófilo Nascimento e da prefeitura municipal de Paraopeba;

Verificar se há oferta de qualificação profissional no campo da Educação Escolar Quilombola.

### **1.1 Lócus da pesquisa**

A escolha pela Escola Municipal Dr. Teófilo Nascimento na Comunidade Quilombola da Pontinha como lócus desta pesquisa se inicia por meu contato com a escola, uma vez que atuei como professor de História na educação básica no município de Paraopeba, tanto na rede pública, quanto na rede particular.

O diretor da então escola na qual eu lecionava tornou-se secretário municipal de educação do município de Paraopeba e me convidou para realizar palestras e rodas de conversas na referida escola. Na ocasião, tive a oportunidade de desenvolver diversos projetos relativos à história e cultura quilombola. Conduzi visitas técnicas e turismo pedagógico no local, o que contribuiu para aprofundar meu conhecimento sobre aquela realidade.

Outro fator determinante é o fato de a escola estar dentro do território quilombola rural, tendo então, características muito específicas no âmbito da educação, quanto a cultura própria dos quilombolas que vivem no e do campo.

Após conhecer mais sobre a escola, seus profissionais e a comunidade escolar, de maneira geral, busquei entender o que havia de produção acadêmica sobre aquela realidade e foi aí que percebi uma lacuna em termos de conhecimento científico acerca da Comunidade Quilombola da Pontinha. Localizei apenas uma dissertação

de mestrado de Álvares (2008), intitulada “Herdeiros de Chico Rei: mito de origem e etnogênese da comunidade quilombola de Pontinha”.

## 1.2 Metodologia

No campo da Educação, as pesquisas qualitativas apresentam maior aderência às propostas que emergem das ciências sociais, o que não significa que pesquisas de natureza quantitativa não sejam realizadas, ou mesmo que se excluam.

Segundo Minayo (2001, p.22) “a pesquisa qualitativa se preocupa com um nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes”. Em síntese, a pesquisa qualitativa objetiva compreender com profundidade a dimensão das relações e os fenômenos que não podem ser reduzidos a variáveis, ou seja, quantificado.

Dessa forma, a presente pesquisa contou com uma abordagem qualitativa, uma vez que ela possibilita a produção de achados que não são provenientes de procedimentos quantitativos.

Devemos nos atentar para a mudança de paradigma quando nos referenciamos pelas orientações do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) que trata os denominados participantes da pesquisa, ao invés de sujeito da pesquisa. O sujeito está assujeitado, perdendo assim, a sua principal função que é o protagonismo da fala, e de trazer à tona ao menos parte da realidade de um fenômeno, através de suas falas produzidas à luz das entrevistas.

Outro ponto essencial é o cuidado que o pesquisador deve tomar em relação a divinização das técnicas utilizadas no fazer ciência no campo social, ou seja, deve-se atentar para o fato de que as técnicas por si só não geram conclusões fechadas e acabadas por seu mero uso. Minayo (2001) nos adverte:

O endeusamento das técnicas produz ou um formalismo árido, ou respostas estereotipadas. Seu desprezo, ao contrário, leva ao empirismo sempre ilusório em suas conclusões, ou a especulações abstratas e estéreis. Nada substitui, no entanto, a criatividade do pesquisador. Feyerabend, num trabalho denominado "Contra o método" (1989), observa que o progresso da ciência está associado mais à violação das regras do que à sua obediência. (Minayo, 2001, p. 16).

Tendo isso em mente, apresentamos os principais aspectos metodológicos desta pesquisa, que descrevem os caminhos percorridos pelo pesquisador no decorrer dessa investigação.

A pesquisa documental neste trabalho se deu através da análise de documentos oficiais da legislação brasileira e da instituição escolar Dr. Teófilo Nascimento. Tais documentos foram analisados com o intuito de compreender melhor o processo histórico-jurídico na dinâmica da educação na Comunidade Quilombola da Pontinha.

Foram tomados como fontes os seguintes documentos: a história da Pontinha de Antônio Joaquim Barbosa Mascarenhas, a lei 069/1920, o cabeçalho de atividades do ano de 2021 e o adendo do Projeto Político-Pedagógico de 2020.

Gil (1994) aponta que a pesquisa documental se baseia em fontes de papel que trazem dados importantes para a realização do estudo, ou seja, é mais que possível sustentar uma investigação social, sobretudo no campo da Educação, tendo como ponto de partida os documentos.

De acordo Ludke e André (1986, p. 38), a pesquisa documental possui uma dinâmica dupla, pois “pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema”.

Neste sentido, a pesquisa documental torna-se nesta dissertação um complemento e, ao mesmo tempo, uma ferramenta que valida e chancela os dados que emergiram das entrevistas, possibilitando o aumento da credibilidade no fazer ciência no campo da Educação.

Além disso, foram conduzidas entrevistas semiestruturadas no intuito de realizar uma triangulação de informações que pudessem melhor compor o cenário investigado.

Entende-se por entrevistas semiestruturadas o método em que a entrevista é guiada por pontos de interesse do entrevistador e o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema proposto (Marconi; Lakatos, 1999).

Segundo Gil (1994) a entrevista semiestruturada propõe foco em um tema específico, onde o entrevistador de maneira permissiva deixa o entrevistado participar de forma livre sobre determinado assunto, e quando o entrevistador percebe o desvio do foco, este, por sua vez, tem por responsabilidade retomar o tema em sua centralidade.

Ludke e André (1986, p.34) reforçam que as entrevistas semiestruturadas ocorrem “a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente”. Ou seja, a falta de rigidez nas entrevistas semiestruturadas permite que o pesquisador adapte

melhor as situações/obstáculos que podem surgir no percurso das entrevistas.

As entrevistas foram realizadas no interior da biblioteca da instituição escolar, que foi cedida exclusivamente para este fim, ficando na sala apenas o pesquisador e um participante da pesquisa por vez.

No dia 22 de maio de 2024 foram realizadas as entrevistas dos participantes AC32 e HC67 e em 23 de maio 2024 foi realizada a entrevista do participante PT13 de forma contínua, sem nenhuma interrupção. As três entrevistas tiveram um tempo aproximado de uma hora e vinte minutos cada.

Nesta pesquisa adotamos dois procedimentos para realizar a coleta de dados, sendo o primeiro a pesquisa documental e o segundo a entrevista semiestruturada. Entendemos que a combinação destes dois procedimentos possibilita melhor estrutura na realização da análise dos dados coletados.

Quanto à análise dos dados, as informações obtidas a partir de documentos e das entrevistas foram analisadas à luz da literatura que fundamentou essa produção. O intuito foi analisar os dados obtidos na relação com as proposições de autores que tematizam sobre o tema desta investigação.

Há que se considerar um cunho também descritivo das informações documentais que, certamente, contribuíram para melhor contextualização dos dados levantados.

A primeira etapa consistiu na realização da coleta dos dados dos profissionais da educação que atuam na comunidade escolar, com o objetivo de explorar o contexto da práxis pedagógica e dos processos formativos no que tange ao uso de tecnologias educacionais utilizadas ou não no período do ensino remoto emergencial.

A segunda etapa ocorreu ainda no mês de maio e junho de 2024, e consistiu no processo de transcrição das entrevistas que, no primeiro momento, foram rodadas no software de inteligência artificial de transcrição chamado: Whisper. Em seguida foram feitas correções manuais do texto.

Para a realização das transcrições das entrevistas foi utilizado como esteio a Análise da Conversação de Marcuchi (2003, p. 8) que afirma que a análise da transcrição “procede com base em um material empírico reproduzindo conversações reais e considera detalhes não apenas verbais, mas entonacionais, paralinguísticos e outros”.

A terceira etapa foi realizada no fim do primeiro semestre de 2024, especificamente no mês de junho e julho de 2024, e refere-se à consolidação dos

dados recolhidos nas entrevistas.

Na quarta e última etapa iniciada e finalizada no início do segundo semestre de 2024, especificamente no mês agosto de 2024, realizou-se a discussão dos dados. Assim sendo, a partir das leituras realizadas através das entrevistas transcritas e cruzadas com os documentos levantados, elaboramos uma triangulação dos dados, que permitiram realizar as análises.

### *1.2.1 Procedimentos Éticos*

O desenvolvimento desta pesquisa respeitou integralmente as normas estabelecidas pelo Conselho Nacional de Saúde. A pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG) e só após a sua aprovação, através do parecer consubstanciado, a pesquisa de campo foi iniciada.

Após ter cumprido todos os créditos do curso de mestrado no PPGET, foi realizada em 20 de dezembro de 2023 a submissão do projeto de pesquisa ao Comitê de Ética em Pesquisa CEP- CEFET-MG, sendo aprovado com parecer positivo na data de 30 de abril de 2024 com o número: 6.798.156 e CAAE de número: 77657423.9.0000.8507.

As entrevistas semiestruturadas foram realizadas com gestores e professores da escola, sendo realizadas de forma presencial pelo pesquisador em horário e local definido pela direção da unidade de ensino, e de acordo com a disponibilidade de cada participante.

Para participar da pesquisa foram incluídos os profissionais da educação que atuaram especificamente nos anos finais do Ensino Fundamental, ou seja, do 6º ao 9º ano no decorrer do ensino remoto emergencial, pertencentes ao quadro de servidores efetivos da rede municipal de Educação de Paraopeba-MG, lotados na escola Municipal Dr. Teófilo Nascimento.

Optamos por não escolher como participantes da pesquisa os profissionais da educação que não atuaram na modalidade do Ensino Fundamental II no período de 2020 a 2021 no decorrer do ensino remoto emergencial que não pertenciam ao quadro de servidores efetivos da rede municipal de Educação de Paraopeba/MG.

Entendemos que os profissionais contratados por estarem em uma condição de não efetivação transitam entre as demais escolas e, por conseguinte, não possuem

a mesma experiência de um profissional com décadas de docência. Também foram excluídos os profissionais que foram afastados durante a implementação e ou execução do ERE.

Antes de iniciar a pesquisa, seguimos as seguintes etapas:

- Submissão do projeto de pesquisa ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP-CEFET-MG) e, apenas após aprovação em 30/04/2024 e validação, as etapas a seguir foram iniciadas;
- Encaminhamento do projeto de pesquisa para a unidade escolar quilombola Doutor Teófilo Nascimento, juntamente com as cartas de anuência. O pesquisador se comprometeu com os participantes a enviar os resultados da pesquisa para as instituições envolvidas no formato físico e para os profissionais da educação que participaram da pesquisa em forma eletrônica através de e-mail de forma individual;
- O contato com os profissionais da educação participantes para oficializar o convite de participação na pesquisa ocorreu individualmente na unidade de ensino quilombola da Pontinha. Nesse momento, o participante foi informado do objetivo da pesquisa e das nuances dos aspectos éticos e legais presentes na pesquisa, sendo realizada a leitura e explicação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) no ato do aceite do convite;
- Recolhimento do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido devidamente preenchido, assinado e datado pelo docente-quilombola-participante;
- Agendamento prévio das entrevistas realizadas de acordo com a disponibilidade dos docentes-quilombolas.

Os benefícios que envolvem os participantes no contexto da pesquisa estão relacionados à contribuição do fazer educação no contexto quilombola, sendo possível elencar como benefício os ganhos para a comunidade escolar no que tange à explicitação dos desafios para se pensar a realidade da Educação Escolar Quilombola na Pontinha.

Os riscos que envolveram os participantes neste estudo existem e são considerados mínimos, estando ligados ao cansaço físico e mental, que pode ser gerado eventualmente ao evocar questões relativas a recordações desagradáveis no contexto do ensino remoto emergencial.

Outro risco que pode ocorrer durante a pesquisa é a perda do anonimato por

especificar-se que o estudo será realizado com os professores do ensino fundamental II, da Escola Municipal Dr. Teófilo Nascimento, fato que foi explicitado aos participantes no ato do convite.

A entrevista pode causar constrangimento e timidez, mesmo sendo individuais e sigilosas. Como forma de mitigação dos riscos, o pesquisador assegurou aos participantes da pesquisa a manutenção do total rigor e do máximo de proteção dos dados.

A garantia do anonimato dos participantes da pesquisa foi reforçada por meio da substituição de seus nomes por códigos, contendo duas letras e dois números. Pensou-se, com isso, na diminuição do impacto dos riscos.

As entrevistas foram realizadas individualmente em ambiente privativo, seguro e tranquilo que gerou ao participante condições de participar da pesquisa sem prejuízos de seus posicionamentos e imagem perante a comunidade escolar.

O participante teve a clara opção de interromper ou mesmo desistir de responder a qualquer pergunta, ou mesmo desistir da entrevista, além de solicitar a exclusão de qualquer registro realizado pelo pesquisador a qualquer etapa da pesquisa, sem quaisquer ônus.

### **1.3 Caracterização dos participantes da pesquisa**

Os participantes que integram esta pesquisa ocupam a função de gestores e professores do quadro efetivo da (SEMEC) de Paraopeba, sendo estes o total de três pessoas. Todos possuem mais de uma década de efetivo trabalho na Escola Municipal Dr. Teófilo Nascimento e atuaram no ERE no decorrer da pandemia da COVID-19, atendendo aos requisitos dos critérios de inclusão de participantes da pesquisa esboçada no projeto de pesquisa aprovado no CEP.

Os dados relativos à sexo, idade, cargo e formação não serão mencionados, conforme descrito no projeto de pesquisa submetido e aprovado no CEP, com o intuito de preservar o anonimato dos participantes da pesquisa.

Referente a formação dos participantes da pesquisa, todos eles possuem curso de licenciatura em suas respectivas áreas de atuação docente, acrescidos de pós-graduação lato-sensu.

O tempo de exercício docente dos participantes na unidade escolar varia de uma a duas décadas de plena atividade docente e gestão pedagógica, o que nos leva a pensar sobre a carga de conhecimento sobre a comunidade da Pontinha e,

sobretudo da cultura, dos saberes e fazeres quilombolas que se manifestam cotidianamente em sala de aula.

Por último, o local de residência dos participantes nos revela um dado importante já que todos eles residem fora da comunidade da Pontinha, na zona urbana de Paraopeba. Todos precisam se deslocar pela estrada de chão batido, utilizando o ônibus da prefeitura destinado para este fim, gerando uma viagem de aproximadamente quarenta minutos de ida e quarenta minutos para retornar às suas residências, na zona urbana de Paraopeba.

Os participantes desta pesquisa foram identificados ao longo da dissertação pelos seguintes códigos: AC32, HC67 e PT13. O objetivo da nomeação dos participantes por códigos estão diretamente ligados a iniciativa de manter o anonimato, evitando futuramente possível represárias por qualquer declaração dada e publicada nesta pesquisa.

Dito isso, reforçamos, apresentamos como ponto de partida a pergunta a ser respondida nesta pesquisa: quais os obstáculos da Educação Escolar na Comunidade Quilombola da Pontinha?

## **2 QUILOMBO E EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA: UMA PERSPECTIVA HISTÓRICA**

Neste capítulo, abordo a historicidade dos Quilombos e a Educação Escolar Quilombola por serem temas fundamentais no contexto desta discussão. Foi proposto, ainda, o diálogo com a literatura sobre tecnologias educacionais e seus usos no âmbito da educação escolar quilombola em tempos de pandemia.

Cientes do impacto da pandemia na educação, e considerando as especificidades e desafios que permeiam a EEQ, compreendemos que o diálogo aqui proposto fornece as bases para a leitura dos dados obtidos e contribuirá para a realização das análises.

### **2.1 A diáspora africana na América: contextualização**

A diáspora africana inaugura na história da humanidade, sobretudo, na história do continente americano, uma transformação abrupta no que se refere a ocupação territorial, e dá um novo sentido na forma de viver, pensar, sentir e agir.

O colonizador europeu, através do tráfico negreiro, institui a escravidão

moderna, sendo esta uma nova forma de escravizar seres humanos, pela cor da pele. Na antiguidade, o processo de escravidão se dava através de dívidas, a exemplo da Grécia antiga, e por guerras a exemplo de Roma antiga. Na modernidade, o europeu do século XVI empreende a missão de sequestrar, coisificar e objetivar homens, mulheres e crianças em nome do progresso e de um modelo de civilização inquestionável.

O professor Kabengele Munanga em sua obra, “Origens africanas do Brasil contemporâneo: história, línguas, culturas e civilizações” reforça o olhar do colonizador sobre o cativo africano da seguinte maneira:

O escravo<sup>1</sup> é visto como objeto de propriedade, logo, alienável e submisso a seu proprietário. Definição que alguns consideram uma ficção contraditória e insustentável quando se examina a prática e todas as perspectivas de exploração do escravo na história da humanidade. O próprio conceito de escravo não encontra consenso entre historiadores, economistas, sociólogos e antropólogos, além de ser um assunto carregado de emoção e afetividade. (Munanga, 2012, p. 80).

Este ser humano, agora transformado em coisa/objeto pelo colonizador, iniciará um processo de travessia forçada do seu continente de origem, o continente africano, para os continentes europeu e americano, neste último em grandes quantidades. A este processo chamamos diáspora, dando origem ao termo diáspora africana.

De acordo com o portal da Fundação Cultural Palmares<sup>2</sup> “A diáspora africana é o nome dado a um fenômeno caracterizado pela imigração forçada de africanos, durante o tráfico transatlântico de escravizados”. O transporte desses seres humanos era realizado pelos chamados navios negreiros ou mesmo navios tumbeiros. Esses navios transitavam livremente pelo oceano Atlântico entre os continentes africano e americano.

O poema Navio Negreiro, de Castro Alves, escritor que recebeu a alcunha de poeta dos escravizados, ilustra com riqueza os detalhes de um navio tumbeiro, o pavoroso cenário do navio prisão, do navio da morte, do navio da solidão. As frases que tecem seu poema contribuem para construir a imagem do navio negreiro, uma

<sup>1</sup> O termo “escravo” passou por uma importante ressemantização, sendo substituído por “escravizado”, quando utilizado neste trabalho o termo “escravo” estará presente apenas nas citações diretas de autores ou de cartas anteriores ao processo de ressemantização da palavra.

<sup>2</sup> A [Fundação Cultural Palmares](#) é uma instituição vinculada ao [Ministério da Cultura](#). Criada através da [Lei n. 7.668, de 22 de agosto de 1988](#), com o objetivo de proporcionar a promoção e preservação dos valores culturais, históricos, sociais e econômicos decorrentes da influência negra na formação da sociedade brasileira.

vez que o caracteriza em um contexto de imagens horrendas do nosso passado colonial.

(...) Senhor Deus dos desgraçados! Dizei-me vós, Senhor Deus! Se é loucura, se é verdade tanto horror perante os céus? (...) Quem são estes desgraçados, que não encontram em vós mais que o rir calmo da turba que excita a fúria do algoz? quem são? (...) São os filhos do deserto, onde a terra esposa a luz, onde vive em campo aberto, a tribo dos homens nus, são os guerreiros ousados, que com os tigres mosqueados, combatem na solidão. Ontem simples, fortes, bravos, hoje míseros escravos, sem luz, sem ar, sem razão. (...) Era um sonho dantesco, o tombadilho, que das luzernas avermelha o brilho. Em sangue a se banhar. Tinir de ferros... estalar de açoite, legiões de homens negros como a noite, horrendos a dançar (...) No entanto o capitão manda a manobra, e após fitando o céu que se desdobra, tão puro sobre o mar, diz do fumo entre os densos nevoeiros: "Vibrai rijo o chicote, marinheiros! Fazei-os mais dançar! (Alves, 1869).

O contingente de seres humanos escravizados, que fizeram a travessia forçada do continente africano para a América nos navios tumbeiros é estarrecedor. O jornalista e historiador Gomes (2019, p.46) em seu livro escravidão: do primeiro leilão de cativos em Portugal à morte de Zumbi dos Palmares, aponta que “aproximadamente 12,5 milhões de cativos foram despachados nos porões dos navios, mas só 10,7 milhões chegaram aos portos do continente americano. O total de mortos na travessia seria de 1,8 milhão de pessoas”.

Se nos atentarmos para esta informação, poderíamos compreender a simples equação formulada por Laurentino Gomes: “se dividir isso pelo número de dias, dá 14 cadáveres, em média, lançados ao mar todos os dias ao longo de 350 anos”. (Gomes, 2019, 46).

Porém, encontramos números ainda maiores quando pesquisamos sobre as mortes ocorridas em África no processo de captura de pessoas no vasto território do continente africano.

Segundo Munanga (2012, p. 81):

O tráfico negreiro para as Américas teria provocado a morte de 60 milhões de africanos, cifra defendida por pessoas importantes como Martin Luther King. Mesmo considerada superestimada por alguns autores, não há como negar que o tráfico negreiro foi responsável pela morte de dezenas de milhões de negros. Cinco etapas terríveis marcam o tráfico: 1) captura dos nativos no interior da África; 2) transferência para os portos na costa africana; 3) armazenamento nesses portos, onde os negros aguardavam a chegada dos navios negreiros; 4) transporte para outros países nos navios tumbeiros; e 5) armazenamento nos portos de desembarque, onde eram recuperados para serem vendidos. (Munanga, 2012, p. 81).

Para além de um alto volume de seres humanos escravizados e transportados

pelo oceano Atlântico, o início do processo de escravização consistia em expropriar a humanidade desses sujeitos oriundos de África, quando chegavam no continente americano, procedimento adotado para efetivar a expropriação da humanidade dos homens e mulheres africanos consistia em violência física na qual Souza (2012) relata:

Ao embarcarem, os africanos sofriam todas as espécies de injúria e perigos a bordo dos navios negreiros. Chegando à colônia brasileira, os africanos eram submetidos à prática da “primeira hospedagem” que consistia numa surra inicial com açoites ao recém-chegado como forma de intimidar os demais para que não se rebelassem. (Souza, 2012, p.60).

Os africanos, agora no continente americano, dotados de suas singularidades, adaptam-se e criam maneiras de se estabelecer em novas terras, significando e ressignificando a vida, os modos, o olhar, o ler o mundo novo, o outro, o saber, o falar, o amar, o odiar e principalmente o resistir.

O que chamamos de quilombo no Brasil terá correspondência com nomenclaturas como Cimarrónes em grande parte dos países que foram colonizados pela Espanha como Chile, Equador, Haiti e Peru. No caso específico da Colômbia e Cuba, também colonizados pela Espanha, o nome passa a ser Palenques. Na Venezuela, a nomenclatura correspondente é Cumbes, e nas Guianas, Jamaica e nos Estados Unidos da América, o nome passa a ser Marrons. (Anjos, 2007).

Em “Liberdade por um fio: história dos quilombos no Brasil”, organizado por Reis e Gomes (2016), essas denominações são reforçadas:

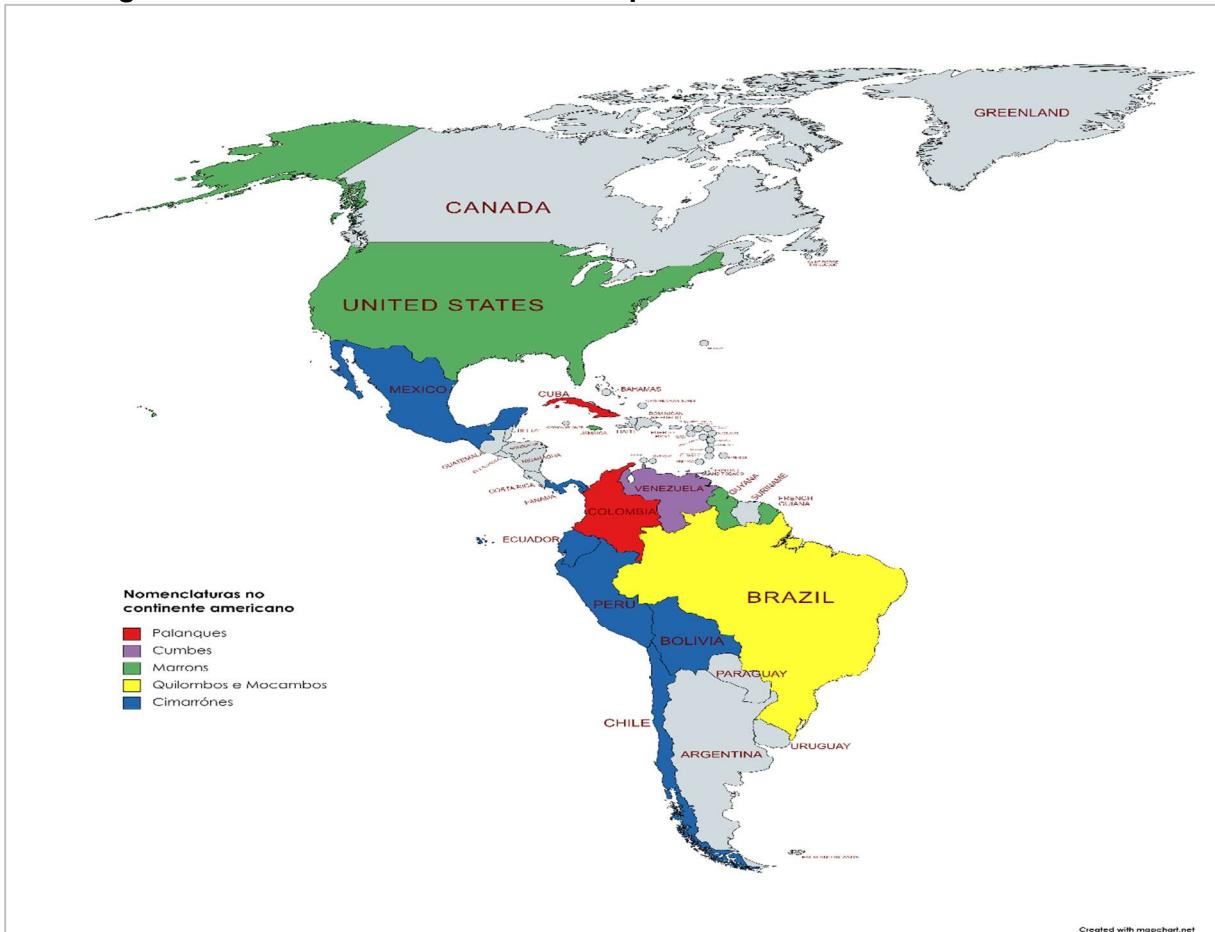
A fuga que levava à formação de grupos de escravizados fugidos, aos quais frequentemente se associavam outras personagens sociais, aconteceu nas Américas onde vicejou a escravidão. Tinha nomes diferentes: na América espanhola, palenques, cumbes etc.; na inglesa, marrons; na francesa; grand marronage para diferenciar de petit marronage, a fuga individual, em geral temporária. No Brasil esses grupos eram chamados principalmente quilombos e mocambos e seus membros, quilombolas, calhambolas ou mocambeiros. (Gomes e Reis 2016, p. 10).

A literatura, a exemplo, Dopcke (2001), Moraes (1991), Gomes (2016), nos aponta a potência do poder bélico do europeu em trazer milhões de pessoas, escravizando-as, e estes escravizados, por sua vez, demonstram uma potência ainda maior no campo das resistências, uma vez que ao chegarem no continente americano, desaguam em um sem-número de comunidades negras, que buscam resistir das mais diversas formas neste novo território geográfico.

A figura 1 nos permite visualizar a dimensão da ocupação de comunidades

negras no território americano após a chegada dos africanos.

**Figura 1 – Nomenclaturas similares a quilombos no continente americano**



Fonte: (Elaborado pelo autor, 2024)

Este processo acontece de forma robusta no vasto continente americano, transformando imediatamente os espaços geográficos, as sociedades, culturas, economias, saberes e, sobretudo, a visão do sagrado. Estas transformações são as heranças do longo e doloroso processo da diáspora africana.

Essa pluralidade de comunidades negras, que se assimilam ao quilombo no Brasil vai, no decorrer da história, trilhando o caminho do apagamento forçado, por conseguinte, a liquefação da memória, segundo Baller (2008. p. 23). “a memória sobre a qual um grupo baseia sua identidade pode alimentar-se de lembranças de um passado glorioso ou mesmo de um período de sofrimento. O passado legitima”.

Na dissertação, o signo Cimarrones: o direito de significar, Ferreira (2009, p. 66) ressalta: “O Cimarrón desaparece com a emancipação dos escravizados e a fundação das Repúblicas na América Latina, mas segue lutando para conseguir a igualdade e justiça que merece e que os outros lhe negam”.

O desaparecimento, o apagamento e o esquecimento não são destinados apenas aos Cimarrónes, alcançam facilmente, sobretudo as comunidades negras, em qualquer território que não esteja vestido com as armaduras do colonizador<sup>3</sup> europeu, como nos aponta a história.

É importante pontuar que o processo da diáspora africana não se inicia com o navio tumbeiro e muito menos se finda quando o cativo aporta no continente americano. A diáspora africana é responsável por criar, desenvolver e instituir novos saberes, o conhecer a terra e a natureza e estabelecer com ela uma intima relação e fazeres próprios da cultura, da religião e da ciência.

A diáspora africana é responsável por transformar o continente americano em seus diversos aspectos epistêmicos, econômicos, sociais e culturais, marcando a história do continente de forma profunda, de modo que seria muito difícil pensar América sem as contribuições dos afro-americanos.

## **2.2 Quilombo: um fenômeno brasileiro**

A definição de quilombo de que partimos emerge a partir da perspectiva histórica que busca compreender os fenômenos humanos no decorrer do tempo, e a partir do quilombo enquanto lugar de direito, assegurado pela Constituição Federal e das leis auxiliares.

A origem da palavra quilombo tem suas raízes na palavra mocambo, que significa esconderijo, primeiro termo utilizado no Brasil para designar agrupamentos de fugitivos na língua quimbundo. O termo Kilombo foi usado na África central, no século XVIII com o propósito de designar agrupamentos de diferentes povos, sociedade de jovens guerreiros que foram iniciados. “Foi adotado pelos Jagas, africanos centro-ocidentais nômades que viviam na região de Angola, desde o século XVII, para designar seus acampamentos”. (Silva Filho e Lisboa, 2012, p. 31).

Reforçando esta definição oriunda de África, Munanga e Gomes (2004, p. 71) dizem que “a palavra Kilombo é originária da língua banto umbundo, falada pelo povo ovimbundo, que se refere a um tipo de instituição sociopolítica militar conhecida na região do Congo e Angola”.

A definição da palavra quilombo explicitada por Munanga e Gomes (2004, p.

---

<sup>3</sup> Entendemos o colonizador como ator principal de um processo histórico moderno baseado na relação de dominação de uma sociedade sobre a outra, sobretudo na exploração dos corpos e recursos naturais, objetivando a acumulação de capital, caso específico do colonizador europeu.

71) vai de encontro da estrutura encontrada no contingente africano, especificamente na África Central, com o processo de colonização europeia regida pela mão do homem branco se institui a escravidão dos povos do continente africano, que vão se aquilombar pelos espaços diversos no continente americano.

No Brasil, de acordo com Moura (1997), o quilombo foi definido pelo conselho ultramarino<sup>4</sup> da coroa portuguesa, em 1740, como “toda habitação de negros fugidos que passem de cinco, em parte despovoada, ainda que não tenha ranchos levantados nem se achem pilões neles”.

Temos aqui demarcada a forte presença do colonialismo que define e contextualiza quilombo inserindo a visão eurocêntrica, denominando subalternizada as habitações de homens e mulheres negras. Devemos nos atentar para o termo fugidos que, por sua vez, implica em um mecanismo de resistência à privação de liberdade e, concomitantemente, à recusa de viver realizando trabalhos forçados.

Santos (2015, p. 26) reitera que “no período colonial, tais comunidades foram denominadas pelos colonizadores como mucambos, quilombos, retiros, etc., e consideradas pela legislação vigente como organizações criminosas”

Os escravizados africanos obtiveram êxito em diversos momentos relativos à superação dos mandos e desmandos dos senhores, e construíram uma pluralidade de estratégias que diminuíram ou minimizavam a desgraça do regime escravista no Brasil, sendo a fuga uma delas.

De acordo com Santos (2015):

É sabido que o povo da África, ao chegar ao Brasil, imediatamente se rebelou contra os colonizadores, deles escapando de várias maneiras: adentrando-se pelas matas virgens reconstituindo seus modos de vida em grupos comunitários contra colonizadores, formando comunidades em parceria com

<sup>4</sup> O Conselho Ultramarino foi criado e regulamentado pelo Regimento de 14 de julho de 1642, para se ocupar de todas as matérias e negócios de qualquer qualidade que fossem relativos à Índia, Brasil, Guiné, ilhas de São Tomé e Cabo Verde e todas as mais partes ultramarinas. No conjunto das suas competências destacam-se a administração da Fazenda, a decisão sobre o movimento marítimo para a Índia, definindo as embarcações, a equipagem e as armas, o provimento de todos os ofícios de Justiça e Fazenda e a orientação dos negócios tocantes à guerra. Passavam, ainda, pelo Conselho Ultramarino os requerimentos de mercês por serviços prestados no Ultramar. Era composto por um presidente, quatro conselheiros, um secretário e dois porteiros. Pelo Regimento dos ordenados de 23 de março de 1754, verifica-se que à composição primitiva foi acrescentado um lugar de procurador da Fazenda, um de tesoureiro privativo com um escrivão e fiel, um executor das dívidas activas, um solicitador da Fazenda e um contador dos Contos do Ultramar. O Conselho Ultramarino foi extinto por Decreto de 30 de agosto de 1833, passando as suas atribuições contenciosas a pertencer aos competentes juízes, as de administração da Fazenda ultramarina ao Tesouro Público, e as de jurisdição voluntária e graciosa à Secretaria de Estado dos Negócios da Marinha e Ultramar. Por decreto de 23 de setembro de 1851 (publicado no Diário do Governo de 18 de outubro) foi criado um novo Conselho Ultramarino, o qual foi extinto por Lei de 23 de setembro de 1868, tendo-lhe sucedido a Junta Consultiva do Ultramar. (<http://digitarq.arquivos.pt/details?id=4167269> acessado dia 17/05/2024).

os povos nativos, em determinados casos organizados como nômades, outras vezes ocupando um território fixo (Santos, 2015, p.26).

A dor, a privação de liberdade, a proibição religiosa, a proibição do uso de seu idioma, o sofrimento e o trabalho forçado impostos aos escravizados foram alguns dos motivos que os levavam a organizar e empreender fugas pelo mato afora. Essas fugas se direcionavam, habitualmente, para longe das fazendas, tornando possível a criação de comunidades, que se agrupavam por meio de um número suficiente de indivíduos, que tornavam-se irmãos e buscavam o bem comum, a liberdade.

Durante os anos nos quais vigorou o sistema escravista, houve várias formas de resistência escrava, tais como rebeliões, assassinatos, insurreições, morosidade no trabalho etc., mas, a mais comum entre elas foi a fuga, sobretudo nas vilas e cidades. Durante o século XIX, os escravizados que fugiam se misturavam com outros africanos e crioulos livres, como estratégia para não serem capturados novamente, tornando-se, então, presentes e invisíveis. (Gomes, 2015).

Já na área rural, os escravizados que optavam pela fuga, viviam em circunstâncias adversas, mudando de lugar frequentemente, se aliando e barganhando o que pudessem para fazer alianças com pequenos lavradores ou escravizados de outras fazendas. (Gomes, 2015).

A resistência era tão dinâmica que segundo Souza (2012, p. 29) “muitos nativos e africanos se mataram para não se submeter à exploração colonial escravista”. O que significa que onde quer que houvessem escravizados, havia também trabalho e, por conseguinte, havia quilombo. Esses, por sua vez, eram constituídos por experiências de sobrevivência e elementos culturais comuns. Conforme Silva Filho e Lisboa apontam:

Os quilombos, geralmente estavam próximos de locais onde seus habitantes pudessem manter relações socioeconômicas com o entorno. Mesmo os quilombos distantes de localidades povoadas não ficam isolados. Eles se integravam à economia local, fornecendo bens agrícolas que eram produzidos de forma autônoma em pequenas roças, o que lhes permitia ter acesso a um comércio informal que incluía a compra e venda de produtos diversos em relações a pequenos lavradores, cativos, vendeiros e taberneiros. (Silva Filho; Lisboa, 2012, p. 29).

A obra intitulada “a Hidra e os pântanos: mocambos, quilombos e comunidades de fugitivos no Brasil séculos XVII-XIX” identifica-se na fala usada por chefes de polícia do Rio de Janeiro, nos séculos XVII ao XIX, uma alegoria de comparação ao

desmantelamento e ressurgimento de um quilombo, comparando essa dinâmica à Hidra, um ser mitológico grego que tendo sua cabeça cortada, fazia nascer outras duas em seu lugar. (Gomes, 2005).

A dinâmica da destituição e da criação de novos quilombos ao longo da história do Brasil promove a desestabilização do perverso sistema escravista. Por outro lado, os senhores de escravizados não cessavam em articular o esfacelamento dos quilombos, promovendo capturas e a compra de novos lotes de seres humanos escravizados.

A definição colonial de quilombo passa a perder força apenas na segunda metade do século XX, tornando possível modernizar o conceito e trazer à luz novas perspectivas. Dito isso, Eliane Cantarino O' Dwyer (1995) vem nos apontar as novas significações que o quilombo nos permite inferir. Segundo a autora:

Contemporaneamente, quilombo não se refere a resíduos ou resquícios arqueológicos de ocupação temporal ou de comprovação biológica. Não se trata de grupos isolados ou de população estritamente homogênea, nem sempre foram constituídos a partir de movimentos insurrecionais ou rebelados. Sobretudo consistem em grupos que desenvolveram práticas cotidianas de resistência na manutenção e na reprodução de seus modos de vida característicos e na consolidação de território próprio. A identidade desses grupos não se define por tamanho e número de membros, mas pela experiência vivida e as versões compartilhadas de sua trajetória comum e da continuidade como grupo. (O'Dwyer, 1995, p.2).

A definição contemporânea de quilombo pode ser reforçada por Silva Filho e Lisboa (2012) que apontam o seguinte:

Na atualidade, o quilombo passou a significar um espaço de convivência, livre solidário, e fraterno entre negros. Também não se trata de grupos isolados ou de populações estritamente homogêneas. Nem sempre foram constituídos por movimentos de rebeldia. Sobretudo, em sua maioria, são grupos que se estabeleceram em um território e desenvolveram práticas cotidianas de resistências na manutenção e na reprodução de modos de vida característicos. (Silva Filho; Lisboa, 2012, p. 89).

A identidade desses grupos não se define pelo tamanho do território, ou mesmo pela quantidade de pessoas que o compõe. Ela está centrada nas experiências e nos compartilhamentos de saberes e fazeres, na oralidade, na circularidade e sobretudo, na memória, que possui a função de recuperar os silêncios e, até mesmo, os gritos e gemidos de dor, desenvolvendo, assim, o sentimento de pertença ancestral e, principalmente, a identidade quilombola. (Santos, 2015).

Segundo o antropólogo e historiador Arruti (2005), podemos entender quilombo

de forma contemporânea, substituindo verbos utilizados no passado para o ato de aquilombar. Na atualidade, segundo sua visão, quilombo deve receber novos verbos, ou seja, modernizar:

Na nova conceituação de Quilombo, portanto, devemos substituir fuga e isolamento por resistência e autonomia [...] uma autonomia que possibilitou a formação de um campesinato negro ainda durante a escravidão [...]. A transição da condição de escravo para camponês livre é o que caracteriza o quilombo, independentemente das estratégias utilizadas para alcançar esta condição: fuga, negociação com os senhores, herança, entre outras (ARRUTI, 2005, p.101).

O fato é que tanto na visão de ambos, Silva Filho e Lisboa (2012) e Arruti (2005) no Brasil, o quilombo torna-se sinônimo de núcleo de resistência e identidade coletiva, de pessoas que procuram abrigo e melhores condições de vida, criando possibilidades de integração e organização social.

Conforme Arruti (2005), o conceito de quilombola também recebeu uma ampliação, tornando possível a modernização conceitual, o que faz com que este processo de modernização se desague na legislação brasileira.

O conceito de quilombolas ampliou-se. São grupos que desenvolveram práticas de resistência, na manutenção e reprodução de deus modos de vida. A territorialidade e a identidade são definidas por uma referência histórica comum, construída a partir de vivências e valores partilhados, pela “sazonalidade das atividades agrícolas extrativas e outras, e por uma ocupação de espaços que teria como base os laços de parentesco e vizinhança, assentados em relações de solidariedade e reciprocidade (ARRUTI, 2005. p.28).

No seio das reflexões sobre quilombo, encontramos uma distinção com o termo remanescente quilombola, que nos indica um local de enfrentamento político que manteve ao longo da história a memória dos que lá habitaram e buscam hoje pela garantia do direito às terras que ocupam. Este termo surge juntamente com a Constituição Federal de 1988, sobretudo nos artigos 2015 e 216, que dispõem sobre a defesa do tombamento dos documentos e territórios relativos a essa população.

Podemos considerar a Constituição brasileira de 1988 um marco legal quilombola, pois, conhecida como Constituição cidadã, ela traz em seu bojo o direito quilombola quando busca promover a reparação ou mesmo o reconhecimento do direito desse grupo étnico à propriedade das terras de seus antepassados.

As comunidades quilombolas tiveram também garantido nesta mesma Constituição, por meios dos artigos 215 e 216, o direito à manutenção de sua cultura própria, segundo estes dispositivos:

Art. 215. O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais.

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

§ 2º A lei disporá sobre a fixação de datas comemorativas de alta significação para os diferentes grupos étnicos nacionais.

Art. 216. Constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, nos quais se incluem:

- I – as formas de expressão;
- II – os modos de criar, fazer e viver;
- III – as criações científicas, artísticas e tecnológicas;
- IV – as obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinado às manifestações artístico-culturais;
- V – os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico arqueológico, paleontológico, ecológico e científico.

§ 1º O Poder Público, com a colaboração da comunidade, promoverá e protegerá o patrimônio cultural brasileiro, por meio de inventários, registros, vigilância, tombamento e desapropriação, e de outras formas de acautelamento e preservação.

{...}

§ 5º Ficam tombados todos os documentos e os sítios detentores de reminiscências histórias dos antigos quilombos (BRASIL, 1988).

Toda a luta empreendida em favor do direito quilombola foi e continua sendo atravessada por diversos atores sociais, dentre os quais destacamos o Movimento Negro, que à época era majoritariamente composto por artistas, estudantes, professores e profissionais liberais que ativamente organizaram e participaram das mais variadas discussões em torno dos paradigmas sociais e raciais que vicejavam no Brasil.

Tanto o Movimento Negro quanto outros sem números de movimentos e atores sociais contribuíram na elaboração da Constituição cidadã, dando voz pela primeira vez na história do Brasil ao povo que historicamente foi marginalizado e subalternizado.

Outro elemento importante para além da Constituição cidadã foi o decreto 4887 de 20 de novembro de 2003, que regulamenta o processo para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombolas. (BRASIL, 2003). Percebe-se com este decreto a tentativa de organizar, delimitar e de dar condições dignas a esta parcela da população.

No Artigo 3º da Constituição Federal, o INCRA, Instituto Nacional de

Colonização e Reforma Agrária é eleito responsável por regulamentar os procedimentos administrativos e estabelecer convênios, contratos, acordos com órgãos da administração pública federal, estadual, municipal, inserindo a Fundação Cultural Palmares, na expedição de certidão regulamento e reconhecimento de espaços quilombolas, que de acordo com o Art 3º:

§1o. O INCRA deverá regulamentar os procedimentos administrativos para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas pelos remanescentes das comunidades dos quilombos, dentro de sessenta dias da publicação deste Decreto.

§2o. Para os fins deste Decreto, o INCRA poderá estabelecer convênios, contratos, acordos e instrumentos similares com órgãos da administração pública federal, estadual, municipal, do Distrito Federal, organizações não governamentais e entidades privadas, observada a legislação pertinente.

§3o. O procedimento administrativo será iniciado de ofício pelo INCRA ou por requerimento de qualquer interessado.

§4o. A autodefinição de que trata o §1odo art. 2odeste Decreto será inscrita no Cadastro Geral junto à Fundação Cultural Palmares, que expedirá certidão respectiva na forma do regulamento (BRASIL, 2003b).

A Fundação Cultural Palmares nasce no ano de 1988 e se torna o órgão federal responsável pela identificação, reconhecimento e titulação junto ao INCRA do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária das comunidades Quilombolas que se reconhecem como herdeiros de quilombos históricos.

Naquele contexto, o ano de 2003 foi um importante marco para a temática afro-brasileira, haja vista que a chegada de um novo governo de esquerda com pauta essencialmente popular e inclusiva promulga a Lei 10.639/2003, e acrescenta no currículo escolar da educação básica e superior, o ensino da História e da cultura afro-brasileira. Com isto, insere a necessidade de se pensar a educação como ponto principal para inclusão da realidade do povo negro e de sua contribuição para a formação do Brasil:

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

§ 2o Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileira (BRASIL, 2003a).

Entende-se que as legislações referentes aos quilombos no Brasil não conseguiram resolver nem minimizar as mazelas vividas pelo povo quilombola. Porém, ao apontar para o horizonte da legislação encontramos, a partir da

Constituição de 1988, uma direção para enxergar algumas possibilidades de transformação do presente, no que se refere à posse de terras, à manutenção e à preservação da cultura.

Essas possibilidades se tornaram cada vez mais presentes com a criação da Fundação Palmares em 1988 e o endereçamento das questões pertinentes ao reconhecimento, demarcação e titulação da posse das terras quilombolas pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), permitindo esta parcela da população acesso e a propriedade da terra.

Trouxe também contribuições no campo da Educação para o povo negro, como inserção do ensino da história e cultura africana e afro-brasileira no currículo educacional brasileiro, com a lei 10.639/2003, fazendo valer uma antiga luta do Movimento Negro.

Possibilitou a introdução e o desenvolvimento da política de cotas raciais por meio da lei 12.711/2012 que, por sua vez, permitiu acesso à educação superior para a população negra, autodeclarados pretos, pardos, indígenas entre outros. E por fim ainda no campo da Educação, abriu caminho para a criação da modalidade específica para a população quilombola, a EEQ também em 2012. As políticas públicas inseridas na Constituição cidadã para as populações quilombolas trouxeram possibilidades, inovações, ações favoráveis para viver, morar, estudar, enfim ser cidadão e pertencer a um lugar.

Em 2022 tivemos pela primeira vez em nosso país um censo demográfico que incluiu a população quilombola. A tentativa de fazer um raio x do Brasil, através do Censo demográfico realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) promoveu a oportunidade de conhecermos e evidenciar dados que permitirá o poder público atuar na resolução de problemas seculares, para essa fatia da população que tanto carece de cuidado e respeito.

### **2.3 O censo demográfico de 2022: um raio x do Brasil quilombola**

O Censo demográfico é uma pesquisa desenvolvida e aplicada periodicamente de década em década pelo IBGE. De acordo com os objetivos do IBGE (2022), “O Censo Demográfico tem por objetivo contar os habitantes do território nacional, identificar suas características (...) produzindo informações imprescindíveis para a definição de políticas públicas”.

No Brasil, temos registros de que o primeiro censo demográfico foi realizado

ainda no período imperial. Segundo o portal do IBGE, as origens do censo demográfico em nosso país:

A primeira contagem da população brasileira foi realizada em 1872, ainda durante o Império, mas foi a partir de 1890, já sob a República, que os censos se tornaram decenais. O Brasil mantém um excelente retrospecto dos censos regulares e inovadores; foi, por exemplo, o primeiro País a incluir o tema fecundidade e o único da América Latina a colher informações sobre renda. (IBGE, 2024).

Este dado contribui para pensarmos a invisibilidade do povo quilombola no Brasil, uma vez que esta população existia e resistia em nosso país há pelo menos trezentos anos antes da realização do primeiro censo demográfico. Não obstante, apenas em 2022, ou seja, cento e cinquenta anos depois da realização do primeiro censo demográfico, é que esse grupo foi inserido nesta importante ferramenta que contribui para identificar, mapear e apresentar sua realidade em dados.

Anjos (2023), em uma entrevista cedida ao portal Agência Brasil na internet, reforça a crítica em relação a morosidade da inclusão dos quilombolas, dizendo: “Nós temos sete Constituições Federais e apenas na última, a palavra 'quilombo' vai aparecer. Ou seja, há 34 anos (...) por que tanto tempo, na nossa historiografia, tem esse registro de invisibilidade e de exclusão?” E destaca que os esforços para mapear essas populações têm sido realizados já há algum tempo na academia.

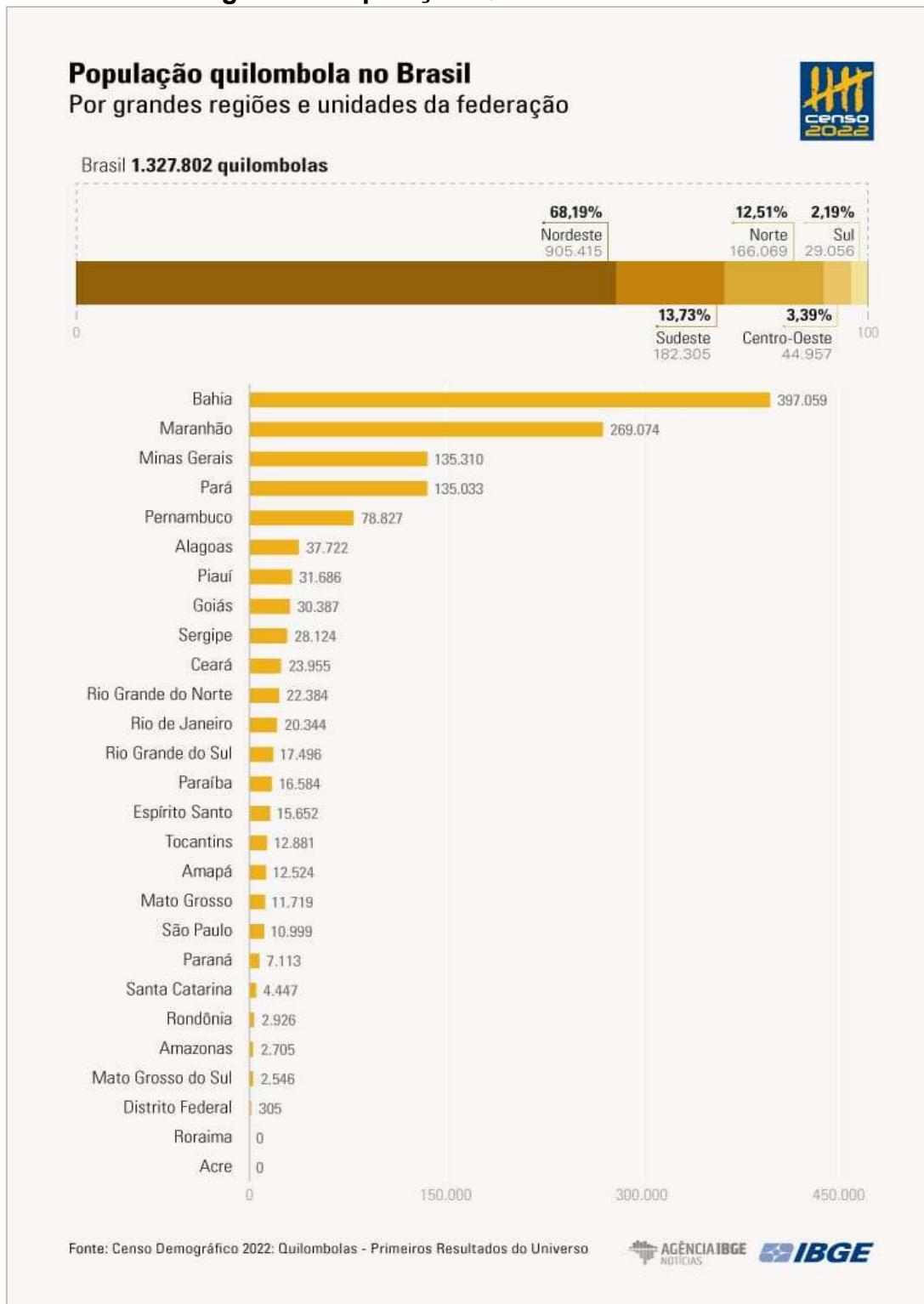
A última edição do Censo demográfico do IBGE deveria ter acontecido no ano de 2020, porém, devido à pandemia da Covid-19, ele foi adiado. No ano seguinte houve um novo adiamento devido à falta de recursos do governo federal, sendo iniciado apenas no ano de 2022. A falta deste estudo promovido pelo IBGE leva pesquisadores como Arruti a se posicionar quanto à falta de dados concisos: “não há no Brasil um levantamento oficial definitivo sobre o número de comunidades quilombolas. Os números do movimento quilombola, trabalham com estimativas vagas”. (Arruti, 2017, p. 122).

Após a superação dos desafios para iniciar a pesquisa, o censo demográfico do IBGE vem revelando aos poucos, ou mesmo à medida em que os dados são trabalhados e divulgados, um verdadeiro raio x dos quilombolas no Brasil, corroborando para a compreensão do cenário da EEQ.

Até o presente momento, os resultados divulgados pelo IBGE revelam que vivem no Brasil uma população de 1.327.802 quilombolas, distribuídas nas cinco grandes regiões e unidades da federação. A Figura 2 apresenta a primeira chapa do

raio x do IBGE:

**Figura 2 - População Quilombola do Brasil**



Fonte: (IBGE, 2022)

A partir da figura 2, verifica-se que todas as regiões do vasto território brasileiro abrigam comunidades remanescentes quilombolas, tendo a região nordeste do Brasil a liderança com um expressivo número de 68,19% do contingente populacional de

quilombolas, seguida pela região sudeste.

Estes dados estatísticos fornecidos pelo IBGE reforçam o saber histórico que aponta o alto número de escravizados africanos oriundos da África, aportando nas regiões nordeste para trabalhar no negócio do açúcar, durante o primeiro grande ciclo econômico do Brasil colonial.

A História nos apresenta pelo menos três grandes ciclos, sendo estes denominados ciclo do açúcar, a primeira grande atuação empreendedora portuguesa e o motivo inicial para efetivar a escravidão africana, seguida pelo ciclo do ouro, que ocorre na região sudeste na então capitânia das Minas Gerais e por fim o ciclo do café, que ocorre fortemente também na região sudeste, sobretudo no chamado vale do Paraíba, região entre São Paulo e Rio de Janeiro, sendo estes ciclos o tripé da economia do Brasil colônia e império.

Os dados disponibilizados na Figura 2 apontam o diálogo entre a Estatística e a História. É possível verificar que a região sul possui um quantitativo menor de quilombolas em comparação com as demais regiões do Brasil, com um percentual de apenas 2,19% da população geral de quilombolas do país de acordo com o censo demográfico.

Este percentual decorre menor presença dos grandes ciclos econômicos do Brasil nesta região que, por sua vez, é marcada pelo processo de migração de europeus, sobretudo alemães, a partir da segunda metade do século XIX.

Mesmo sendo a região com o menor número de quilombolas do Brasil, o Sul, possui o número de 29.056 quilombolas, o que uma importante presença desse grupo étnico dotado de saberes e fazeres ancestrais.

Gomes (2013) já demonstrava ciência dos números de quilombolas espalhados pelas diversas unidades federativas do Brasil, conforme pode ser visto no relatório que dá origem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola publicado. Segundo Gomes (2013):

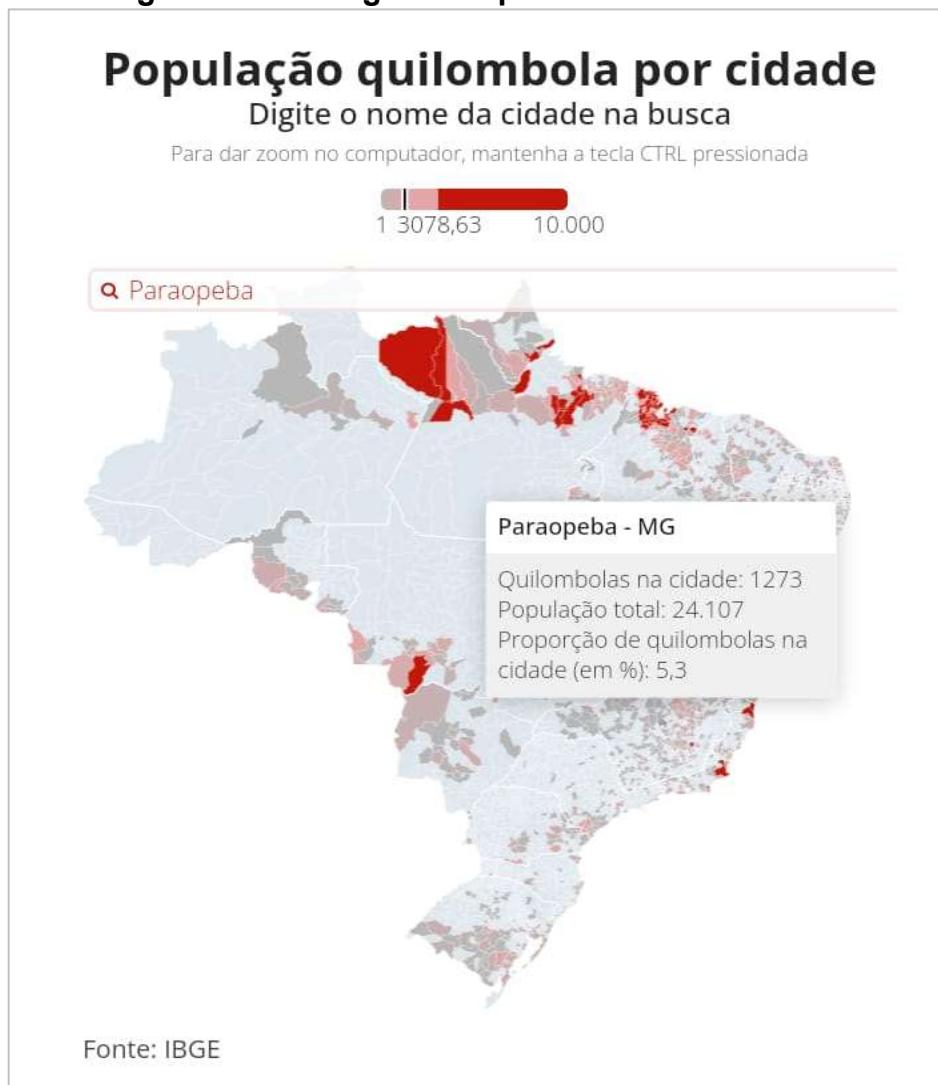
O número de comunidades quilombolas no Brasil é elevado, mas ainda não existe levantamento extensivo. Sabe-se que há quilombos em quase todos os Estados da Federação, mas se tem conhecimento de existirem Brasília, no Acre e em Roraima. Segundo dados da SECADI/MEC, os Estados com maior número de quilombos são: Maranhão, com 318; Bahia, com 308; Minas Gerais, com 115; Pernambuco, com 93 e Pará, com 85. (Gomes, 2013, p. 431).

Outra informação importante dos dados disponibilizados pelo IBGE, referente

ao censo demográfico de 2022, é de que o Estado de Minas Gerais possui a terceira maior população de quilombolas a nível nacional, com um número total de 135.310 pessoas. O dado geral do Estado nos leva ao município de Paraopeba, onde está localizada a Comunidade Remanescente Quilombola da Pontinha.

Podemos verificar na Figura 3 outra chapa que compõem o raio x da população quilombola, especificamente, no município de Paraopeba.

**Figura 3 - Contingente Populacional da Pontinha**



Fonte: (IBGE, 2022)

É importante frisar que os dados do IBGE não foram divulgados em sua totalidade até o momento da finalização da pesquisa, uma vez que o volume de informação e trabalho alcança um patamar estratosférico. No entanto, as informações já disponibilizadas nos permitem compreender, em certa medida, a realidade da população quilombola brasileira.

## 2.4 Educação Escolar Quilombola

Há uma importante distinção que carece ser feita entre Educação Quilombola (EQ) e Educação Escolar Quilombola (EEQ), uma vez que a diferença entre elas nos ajuda a compreender a interrelação entre ambas, ao mesmo tempo que resguardam suas distinções. Neste sentido, Miranda (2018) nos ajuda a pensar esta diferença, quando ressalta:

As investigações sobre a identidade quilombola deixam transparecer uma distinção entre a educação quilombola, que consiste na transmissão dos conteúdos simbólicos que ensinam o que é ser quilombola, e a educação escolar quilombola, que diz respeito aos processos desenvolvidos na instituição escolar. (Miranda, 2018, p. 199).

Verificamos, então, que a Educação Quilombola se vincula aos ensinamentos, à transmissão de conhecimentos próprios, pautados na singularidade de cada comunidade, reverberando esses conhecimentos para além dos muros da escola. Referente à Educação Escolar Quilombola, ela se dá no âmbito da escola, sendo uma modalidade da educação básica.

A Educação Escolar Quilombola foi gestada e construída no decorrer de um longo processo de lutas e confrontamentos, sendo o Movimento Negro o principal ator envolvido neste processo. As lutas travadas por este movimento contribuíram para garantir uma estrutura jurídica consolidada através das discussões articuladas na Conferência Nacional de Educação (CONAE), em 2010, com o Conselho Nacional de Educação (CNE), a Secretaria de Educação Básica (SEB) e a Câmara de Educação Básica (CEB), materializadas na Constituição Federal de 1988, na portaria do CNE/CEB nº 5/2010 e no parecer CNE/CEB nº 7/2010.

A efetivação desta modalidade se dá em 2012 através da interlocução entre resoluções e pareceres conforme citados acima. Porém, a oficialização das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Quilombola surge por meio de movimentos anteriores no campo da política educacional, sendo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 um desses importantes movimentos. segundo Arruti (2017):

é preciso fazer referência ainda a outra história de debates e a outros precedentes normativos, cuja origem podemos situar na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/1996). A reforma educacional iniciada com ela trouxe mudanças importantes para a abordagem da cultura na escola e da escola, ao abri-la para uma revisão daquilo que os seus livros didáticos apresentam como a “formação do povo brasileiro”, que já não pode mais contornar o tema das relações étnico-raciais: “o ensino da História do Brasil deve levar em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia” (Arruti, 2017, p. 114).

Na sequência desse movimento de transformações, Arruti (2017), continua destacando outros precedentes normativos importantes:

em 2003, o Congresso Nacional alterou a Lei de Diretrizes e Bases para estabelecer a obrigatoriedade da inclusão, no currículo oficial das redes de ensino, públicas e particulares, da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” (Lei nº 10.639), ao mesmo tempo em que o Governo Federal criava duas secretarias estratégicas para a formulação e a implementação de políticas de ações afirmativas relativas à população negra do país, a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR, 2003) e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD, 2004). Enquanto a primeira gerou e coordenou o Programa Brasil Quilombola (PBQ), a segunda teve como tarefa principal a implementação da Lei nº 10.639/2003. (Arruti, 2017, p.115).

Dessa forma, o debate vigente à época, que girava em torno da terra, ganha um novo contorno. Agora, no campo da educação, um reforço importante é a lei 10.639/2003, que sancionada no nono dia do governo do presidente Lula, inicia o processo de alterações no currículo escolar, por meio da obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira.

Objetivando garantir melhores condições de acesso, aprendizagem e permanência de estudantes do campo e quilombolas em suas localidades, é criada em 2004 a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD).

Esta secretaria, em específico, possui um importante papel por ser também responsável pela implementação da lei 10.639/2003. Porém, ainda conforme Arruti (2017, p.116), “uma referência explícita às comunidades quilombolas, só viria a constar no texto das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana”.

As discussões sobre um novo formato de educação específica para os quilombolas ganham força na CONAE. A pluralidade e diversidade imprimem um novo tom nesta importante conferência a nível nacional , abrindo um importante processo de escuta que segundo Arruti (2017):

Depois de um ano de conferências municipais e estaduais, representantes das secretarias do Ministério da Educação, da Câmara, do Senado, do Conselho Nacional de Educação, das entidades dos dirigentes estaduais, municipais e federais da educação e de uma grande variedade de entidades que atuam direta ou indiretamente na área da educação produziram, no âmbito da Conferência Nacional de Educação (CONAE, 2010), um documento que tinha como uma das novidades mais notáveis a introdução de um capítulo sobre educação quilombola.(Arruti, 2017, p. 116).

A CONAE instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica por meio do parecer CNE/CEB nº 7/2010 e da Resolução CNE/CEB nº 4/2010. Através dessas diretrizes gerais em nível nacional, sobretudo pela portaria CNE/CEB nº 5/2010, institui-se uma comissão para elaborar, de forma inédita na história da educação no Brasil, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola.

A relatora/parteira dessa comissão, a professora Nilma Lino Gomes encaminha ao Ministério da Educação, mais especificamente à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), à Secretaria de Educação Básica (SEB) e ao Conselho Nacional de Educação (CNE), o relatório final, sendo este aprovado em 05/06/2012 pelo colegiado da Câmara de Educação Básica (CEB).

A Educação Escolar Quilombola enquanto modalidade de educação, surge a partir de lutas em diversas frentes, uma vez que o processo se inicia em 2010 no interior da CONAE e continua se desenvolvendo em tempos hodiernos. Devemos estar atentos, pois, conforme Arruti, 2017:

a educação quilombola, assim como o próprio quilombo, são objetos em construção, dos quais não é possível falar senão percorrendo os caminhos da controvérsia pública em torno da sua enunciação e das disputas em torno dos conceitos e números que definirão os limites do fenômeno. Não se trata de falar tão só e puramente de uma realidade, mas também dos modos de enunciar este mundo, o que significa definir o tanto de realidade que caberá nos conceitos, o que será iluminado ou encoberto pelo modo como nós os enunciamos (Arruti, 2017, p. 135).

Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica de 2012, a oferta da Educação Escolar Quilombola voltada para essas comunidades está pautada no direito à Educação dessas populações, porém “o histórico de desigualdades, violências e discriminações recai sobre esses coletivos afeta a garantia do seu direito à educação, à saúde, ao trabalho e à terra”. (DCNEB, 2012, p. 440).

Logo, a Educação Escolar Quilombola não pode e nem deve ser reduzida a leis de negros, mas de legislação a nível nacional, ou seja, válida em qualquer rincão do Brasil. Neste sentido, pontuamos que a efetivação da (EEQ), enquanto modalidade de educação, transpassa efetivamente pelo interior do Movimento Negro tornando esse ator peça principal na construção do direito à Educação para os quilombolas, que nasce tardiamente, enquanto política educacional engendrada na Conferência Nacional de Educação.

A Educação Escolar Quilombola representa a possibilidade de construir na educação uma formação pertinente à realidade dos seres humanos que compõem a comunidade quilombola em seu sentido amplo. Para isso, a EEQ, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica:

Desenvolve 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. (MEC, 2013, p.46).

O direito à educação para o povo quilombola se dá por meio de diversos enfrentamentos e desafios. Miranda (2012) nos adverte sobre o cenário e os desafios para a implementação desta modalidade de educação, ressaltando:

A implantação insere-se no conjunto mais amplo de desestabilização de estigmas que definiram, ao longo de nossa história, a inserção subalterna da população negra na sociedade e, consequentemente, no sistema escolar. 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. 6).

Os desafios encontrados no processo de implementação da EEQ são diversos e multifacetados como nos aponta Carril (2017):

Os desafios postos para a educação escolar destinada aos estudantes quilombolas são amplos e antagônicos, pois o reconhecimento da especificidade é franco a partir da própria criação das DCN, da atenção que tem sido levada às escolas quilombolas e às que não se encontram nesses territórios, mas que buscam atender as crianças das comunidades. Recursos financeiros, material didático específico e o incentivo do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) revelam avanços. Contudo são muitas as inseguranças presentes na educação quilombola, envolvendo as condições dos estabelecimentos escolares, o uso de recursos didáticos apropriados e a formação docente ( Carril, 2017, p. 552).

Ultrapassando os desafios citados por Carril (2017), como recursos financeiros,

material didático específico, e alimentação escolar apropriada para alunos quilombolas, surge também o desafio do transporte escolar, uma vez que os alunos precisam se locomover até as escolas, geralmente, por sua extensão de terra, tem suas moradias afastadas do núcleo escolar. Nesta seara, Arruti (2017) evidencia que:

esse quadro se agravou com os problemas provocados pelo transporte escolar do campo para o campo, mas acima de tudo do campo para a cidade. Se tudo isso não fosse o bastante, muitos municípios, alegando o elevado custo do transporte escolar, deixaram de cumprir as exigências mínimas de duração do ano letivo – 200 dias e 800 horas de efetivo trabalho escolar, com o retardamento do início ou a antecipação do término das aulas (Arruti, 2017, p. 129).

Também a formação de professores foi outro desafio que emergiu da implementação da EEQ. A formação dos profissionais responsáveis por desenvolver, de forma efetiva, a modalidade de educação mais próxima possível da realidade plural do povo quilombola se mostra como um grande desafio no âmbito da educação de maneira geral. No caso da EEQ, esses profissionais carecem de oferta de formação específica que lhes permitam encontrar e construir referências que os ajude a trabalhar a singularidade das populações quilombolas em que atuam. (Miranda, 2012).

Neste sentido, Ferreira e Castilho ( 2014) apontam que:

É necessário se fazer um maior diálogo, entre elas, visando o vínculo afetivo, familiar, territorial, cultural e religioso, aspectos importantes para contribuir na solidificação da identidade quilombola, no sentimento de pertença dos moradores destes territórios. Mostraram também que estes são portadores de uma sabedoria única e que devem ser considerados nos currículos formais ou nas atividades cotidianas. (Ferreira;Castilho, 2014, p. 11).

A Educação Escolar Quilombola, enquanto modalidade de educação, apresenta uma organização curricular diferenciada para que possa efetivamente atender demandas singulares. O Art. 38 da DCNEQ nos aponta que a organização curricular deverá se pautar essencialmente em ações e práticas político-pedagógicas que visem:

- I- O conhecimento das especificidades das escolas quilombolas e das escolas que atendem estudantes oriundos dos territórios quilombolas quanto à sua história e às suas formas de organização;
- II- A flexibilidade na organização curricular, no que se refere à articulação entre a base nacional comum e a parte diversificada, a fim de garantir a dissociabilidade entre o conhecimento escolar e os conhecimentos tradicionais produzidos pelas comunidades quilombolas;
- III- A duração mínima anual de 200 (duzentos) dias letivos, perfazendo, no mínimo, 800 (oitocentas) horas, respeitando- se a flexibilidade do calendário das escolas, o qual poderá ser organizado independente do ano civil, de acordo com as atividades produtivas e socioculturais das comunidades quilombolas;

- IV- A interdisciplinaridade e contextualização na articulação entre os diferentes campos do conhecimento, por meio do diálogo entre disciplinas diversas e do estudo e pesquisa de temas da realidade dos estudantes e de suas comunidades;
- V- A adequação das metodologias didático-pedagógicas às características dos educandos, em atenção aos modos próprios de socialização dos conhecimentos produzidos e construídos pelas comunidades quilombolas ao longo da história;
- VI- A elaboração e uso de materiais didáticos e de apoio pedagógicos próprios, com conteúdo culturais, sociais, políticos e identitários específicos das comunidades quilombolas (BRASIL, 2012, p.14).

Tomando o currículo como um importante elemento para discutir a EEQ e sua especificidade em um contínuo processo de conflito, elencamos o currículo como ferramenta essencial para a implementação da modalidade de ensino para o povo quilombola.

## **2.5 O currículo na Educação Escolar Quilombola**

A questão do currículo no âmbito da Educação Escolar Quilombola também carece de ser abordada considerando as especificidades de que trata esse modelo de educação. Se o currículo, conforme aponta Silva (2020, p. 282) “é um artefato cultural de disputa e de conflito sobre o processo de escolarização e de formação”, então, fazer menção a ele nesta pesquisa é dialogar com elementos essenciais na EEQ.

A saber, temos três teorias que nos servem como pilares para compreendermos, de fato, o papel do currículo como ferramenta de poder, são elas, a teoria tradicional, a teoria crítica e a teoria pós-critica. Pontuamos aqui que as teorias do currículo não se apequenam dentro de uma linha do tempo, onde colocamos em uma fila uma após a outra. Mas, para atender a uma sequência lógica optamos por adotar uma linha cronológica, a fim de possibilitarmos um olhar mais geral sobre as teorias.

A teoria tradicional engendrada do processo colonial tinha como objetivo, essencialmente colonizador, trabalhar conhecimentos e valores no século XVI. Essa teoria nasce em um contexto de dominação colonial, especificamente em nosso território tupiniquim. A constituição dessa teoria surge no âmbito do *Ratio Studiorum*, sendo implementada pela Ordem dos Jesuítas. O poder aqui se manifesta no orbe da igreja católica e seu plano de alcançar a universalidade. (Silva, 2020).

Quatro séculos depois, isto é, no século XX, especificamente nas décadas finais, a teoria crítica do currículo vem discutir ideologia, poder, classe e as perversidades

do capitalismo. O currículo ganha uma nova roupagem que ultrapassa a propositura de conhecimentos e valores e passa a ocupar o campo da técnica e do tecnicismo, voltando para o ensino e a aprendizagem, dando ênfase à avaliação, buscando na Educação a eficácia.

Já a teoria pós-crítica, nascida do tempo atual, insere como temas centrais raça, gênero, etnia e multiculturalismo. Esta teoria avança ao questionar a ausência da diversidade quando se pensa o currículo. A necessidade de trazer a teoria crítica à luz da diversidade de contextos e atores foi defendida por Pacheco (2013) que ressalta:

A teoria crítica não só questiona a educação e o currículo no quadro das estruturas sociais, políticas econômicas que legitimam o conhecimento, mas também relaciona o conhecimento escolar com as questões de poder e controle, pelo que o currículo construído na diversidade de contextos, atores e propósitos diferenciados, contém relações de poder e não pode ser considerado como algo neutro e pretensamente técnico. (Pacheco, 2013, p. 11).

Atualmente, a teoria pós-crítica busca realizar um movimento que agregue o multiculturalismo, as identidades, a raça, questionando o porquê algo se torna verdade. O currículo pautado na perspectiva pós-crítica é consciente de se reconhecer o poder e o saber enquanto mecanismo de dominação.

Gabriel (2008) no capítulo intitulado conhecimento escolar, cultura e poder: desafios para o campo do currículo em “tempos pós” do livro Multiculturalismo diferenças culturais e práticas pedagógicas organizado por Moreira e Candaú (2008) apresenta o termo “Tempos pós” da seguinte maneira:

“Tempos pós”. Tempos de uma nova ordem de acumulação de capital, de uma nova lógica cultural, da centralidade da linguagem na produção do mundo “em significados”, da crítica radical a uma racionalidade moderna pautada em noções de objetividade, verdade, universalidade que, embora estejam sendo problematizadas e questionadas, ofereceram, até a época recente, os parâmetros para a elaboração de grades de inteligibilidade do mundo socialmente legitimadas. (Gabriel, 2008, p. 213).

A teoria pós-crítica surge como divisor no que tange à proposta de transformação de realidades no campo do currículo, sendo esta responsável por pensar e elaborar a integração dos subalternizados ao mundo inteligível, tornando acessível os significados ocultados da cultura, do saber marginalizado, do fazer subalternizado e do aprender inferiorizado.

Dentro do campo das teorias pós-crítica podemos encontrar a discussão sobre cultura, mais especificamente, a questão da Educação Escolar Quilombola. Para

Gomes (2012, p. 41) “O currículo não é uma simples transmissão desinteressada do conhecimento social, ou seja, está implicado em relações de poder, transmite visões sociais particulares e interessadas, produz identidades individuais e sociais particulares”. Nesse sentido, o currículo está alinhado ao poder, pois este age conforme o interesse de um indivíduo ou do interesse coletivo.

Dito isso, o conhecimento organizado como o currículo educacional não deve deixar de ser questionado, uma vez que há embutido nesta organização do que ensinar e o que se deve aprender, o interesse associado a uma visão coletiva ou individual.

Quando indagamos, por exemplo, o porquê de os currículos das escolas de educação básica, localizadas em territórios quilombolas ou que atendem esses estudantes geralmente não contemplarem a sua realidade sociocultural, estamos indagando o porquê de certas vozes e culturas serem silenciadas e invisibilizadas nos currículos e o porquê outras continuam tão audíveis e visíveis. (Gomes, 2012).

O currículo, segundo Arroyo (2011) é “uma arena política e um território em disputa”. A arena, neste caso, pode e deve ser vista como campo de combate, já o território é dado ao vencedor do combate na arena e o prêmio ultrapassa a escola e alcança diversos setores da sociedade, instituições e atores, coletivos ou individuais.

Cabe ao vencedor ou vencedores implementar o poder por meio do currículo como bônus, e como ônus, fica o desafio para a EEQ de realizar a superação do rigor das grades curriculares e do conteudismo exacerbado dos currículos, propondo o diálogo entre escola, o currículo e a realidade social, além da necessidade de formar professores e professoras reflexivos sobre as culturas negadas e silenciadas nos currículos. (Gomes, 2012).

Um dos grandes desafios da implementação e do desenvolvimento da cultura e do trabalho na perspectiva da (EEQ) está centrada no currículo, como aponta Fantinato e Nascimento (2021):

Falar de educação nas comunidades quilombolas é meio complicado, porque eu tenho conhecimento da comunidade, tenho conhecimento das áreas que já me especializei, porém quando a gente chega numa escola esbarra com o currículo e é cobrado a trabalhar esse currículo e o currículo do nosso município infelizmente ele ainda prioriza apenas as datas comemorativas. (Fantinato; Nascimento, 2021, p. 17).

A escola se apresenta como uma das instituições na qual essa realidade se descortina de forma mais explícita pela própria dimensão pública e como direito social.

Sendo assim, o currículo na EEQ terá que vir, necessariamente, contemplar essas especificidades, entendendo as como parte constituinte da garantia do direito à igualdade social.

Nesse sentido, tal currículo deve se organizar em constante diálogo com o que está proposto nas diretrizes curriculares nacionais para a educação, das relações étnico-raciais, para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana.

Deve-se considerar, portanto, que as comunidades quilombolas são espaço onde se inscrevem experiências significativas que podem potencializar o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, por meio de uma abordagem articulada entre o passado presente e futuro dessas comunidades, conforme destaca Carril (2017):

A formulação de uma proposta pedagógica para a educação quilombola certamente carece de pesquisas que envolvam aqueles saberes comunitários e um intercâmbio de conhecimentos entre diversas áreas. A interdisciplinaridade torna-se necessária para a abertura de diálogos entre sociologia, história, geografia, antropologia e outras ciências que venham a contribuir com a elaboração de um currículo pertinente a essa realidade. (Carril, 2017, p. 554).

A interdisciplinaridade torna-se na proposta pedagógica uma ferramenta essencial para a implementação desta nova proposta curricular, pois, é possível pensar e estabelecer diálogos entre, por exemplo, a educação física, a literatura e a história, se formos trabalhar a capoeira, o samba e até mesmo o pagode.

Também é possível estabelecer diálogos profundos entre a geografia e a biologia em seus diversos aspectos, como o conhecimento das frutas, dos legumes, dos grãos, entre outros no aspecto da gastronomia. A interdisciplinaridade é uma chave mestra que abre diversas portas em uma nova proposta curricular.

O currículo da EEQ deverá considerar também as questões da liberdade religiosa, atuando de forma a superar preconceitos em relações as práticas religiosas e culturais das comunidades quilombolas. Não devendo privilegiar esse ou aquele credo, a intolerância e a violência religiosa nunca estão sozinhas. Como são fruto de posturas conservadoras e autoritárias, elas caminham junto com o racismo. (Gomes, 2012)

Em suma, a teoria pós-crítica do currículo provê uma abordagem crítica que transcende a superfície dos conteúdos curriculares. Busca compreender os mecanismos de seleção e validação do conhecimento e torna possível inserir na grade

escolar saberes oriundos das diversas comunidades remanescentes quilombolas, possibilitando a educação quilombola desenvolver e propiciar frutos em seus territórios.

## **2.6 Educação Escolar Quilombola na Pandemia**

A pluralidade de desafios para a implementação e o desenvolvimento da EEQ não se encerra nos desafios apresentados ao longo do texto. Essas discussões nos possibilitam abrir um diálogo necessário com o contexto da pandemia da COVID-19 dando à centralidade na EEQ.

Em 2020, o vírus da COVID-19 se espalhou por quase todo o globo, tornando-se uma pandemia e exigindo o distanciamento social. As consequências desse distanciamento atingiram, de forma impactante, as relações humanas em seus mais variados aspectos, e um dos campos afetados foi a educação. Segundo Pimenta, Silva e Nascimento (2022):

Em meio à globalização, surge a pandemia de COVID-19, que nos fez viver muitas incertezas. Em curto espaço de tempo o mundo repensou seus valores e sofreu muitas mudanças no comportamento da sociedade. Podemos destacar a utilização de novas metodologias de trabalho, valorização, convivência do núcleo familiar, necessidade de agir pensando no coletivo, união de vários países em busca da elaboração e produção da vacina, a ciência deu sua resposta em curto espaço de tempo. (Pimenta; Silva; Nascimento, 2022, p. 3).

Os profissionais da educação, alunos e famílias tiveram que se adaptar a uma nova realidade, tendo como obstáculo à distância e a reformulação das salas de aula. Neste cenário pandêmico, nos ocupamos em compreender a realidade da educação, sobretudo dos profissionais da educação em suas atividades laborais. Fantinato e Nascimento (2021) refletem sobre o Ensino Remoto Emergencial, essencial no contexto de suspensão das aulas presenciais:

A oferta do ensino remoto, o uso de meios tecnológicos poucos utilizados em sala de aula, tem sido uma novidade e um grande desafio para a maioria dos(as) professores(as), em particular os professores das escolas do meio rural, onde estão inseridas as escolas quilombolas (Fantinato; Nascimento, 2021, p. 15).

As autoras ressaltam ainda:

acostumados à sala de aula presencial, os docentes tiveram que deixar seu universo familiar e se reinventar, a grande maioria não estava preparada e nem capacitada, para isso o Ensino Remoto Emergencial (ERE) é uma modalidade de ensino que pressupõe o distanciamento geográfico de

professores e alunos e foi adotada para que as atividades escolares não sejam interrompidas. (Fantinato; Nascimento, 2021, p. 17).

Estas mudanças no formato das aulas impactaram também as famílias que, por conseguinte, ficariam responsáveis por ajudar os alunos na realização das tarefas escolares. Quando se trata de uma família remanescente quilombola, as preocupações ganham novos contornos dada a especificidade daquela realidade. Pimenta, Silva e Nascimento evidenciam este contexto dizendo:

Um pai, endossado por outros dois respondeu: “Fomos comunicados que as aulas foram suspensas por um tempo indeterminado, e que deveríamos ir na escola, uma vez no mês, para pegar a apostila e fazer as atividades em casa, de acordo com que o professor fosse pedido”. Como alguns professores atuam na comunidade há anos, são convededores da realidade das residências dos discentes quanto a recursos tecnológicos, entre outros. Talvez isso justifique o não questionamento diretamente com os pais sobre os recursos tecnológicos partindo diretamente para o ensino através das apostilas, também fundamentados pelas diretrizes do Município (Pimenta; Silva; Nascimento, 2022, p. 12).

Os desafios colocados aos pais e profissionais da educação que atuam diretamente na modalidade da EEQ se tornaram ainda maiores neste contexto pandêmico, quando se tratou de fazer funcionar o ERE em comunidades remanescente quilombolas rurais, majoritariamente sem suporte ou mesmo estrutura tecnológica para trabalhar com a realidade de um ensino remoto, os professores, em certa medida, despreparados para lidar com tecnologias se encontraram fragilizados para atuar com este cenário. De acordo com Fantinato e Nascimento (2021):

A prof<sup>a</sup>. Jendayi, expõe os impactos da pandemia em sua prática no uso das tecnologias “Eu não fui preparada para a modalidade à distância, eu achei muito a gente ficou muito sobrecarregado, então as crianças quilombolas elas vão ficar um pouco prejudicadas, eu não tenho muita prática em informática”. Esta professora denota uma certa preocupação com o ensino remoto na pandemia, com o fato de terem que ir levar as atividades dos alunos para as famílias. Por estarem à frente da organização escolar, os professores do ensino remoto ficam expostos na pandemia, têm contato direto com as famílias. (Fantinato; Nascimento, 2021, p. 18).

Um grande problema apresentado foi a falta da internet para estabelecer comunicação entre docentes e discentes. Pimenta, Silva e Nascimento (2022) propõem uma reflexão sobre o fator discriminatório para a população comum, dizendo:

Boaventura de Sousa Santos, na obra “A Cruel Pedagogia do Vírus” (2020), afirma que qualquer quarentena é sempre discriminatória, e atravessá-la é mais difícil para certos grupos sociais. Os debates culturais, políticos e ideológicos do nosso tempo têm uma opacidade estranha que decorre da sua

distância em relação ao quotidiano vivido pela grande maioria da população, os cidadãos comuns (Pimenta; Silva; Nascimento, 2022, p.4)

Sobre a dificuldade de acesso à internet por grupos sociais menos favorecidos, Fantinato e Nascimento (2021) destacam:

O acesso à internet é a grande a dificuldade das famílias e de algumas professoras. A principal dificuldade enfrentada pelos alunos é a falta de acessibilidade na escola. O diálogo com as famílias dos estudantes tem sido por intermédio de ligação, mensagem e conversa quando tem entrega de atividades). [...]As atividades são encaminhadas quinzenalmente à escola. (...). A entrega de atividades nas famílias representa uma das preocupações das professoras, porque sabem que algumas famílias têm dificuldades em acompanhar as atividades dos filhos. (Fantinato; Nascimento, 2021, p. 17).

Toda a falta de estrutura tecnológica foi constatada por Pimenta, Silva e Nascimento (2022, p. 8) quando afirmam: “constatamos que pouquíssimos alunos têm internet disponível em casa e em alguns casos o que têm é a internet do celular de algum parente e nenhum dos entrevistados afirmou ter computador na residência”. isto levou escolas dentro de territórios quilombolas a aderirem a um formato dialógico, recorrendo ao papel para efetivarem a educação no curso do distanciamento social, obrigatoriamente imposto pela pandemia da COVID-19. Segundo Fantinato e Nascimento (2021):

a preocupação de Fayola, nos remete ao fato que a educação quilombola, neste momento da pandemia, está inserida em um ambiente complexo. O atendimento apenas às demandas formais da secretaria da educação - entrega de material impresso e correção das atividades realizadas - não têm surgido o efeito desejado. É preciso enxergar as dificuldades do ensino remoto na educação escolar quilombola no seu conjunto: escola, professor, família, aluno. Aqui na escola, secretaria integrou os planejamentos. não teve formação, os alunos recebem uma apostila com o cronograma mensal, os professores postam explicações diárias seguindo o cronograma sendo necessário apenas um celular com internet para acompanhar as aulas (Fantinato; Nascimento, 2021, p. 18).

Reforçando esta fragilidade que gira incessantemente acerca da estrutura tecnológica e a falta de formação continuada de professores para trabalhar com tecnologias, Fantinato e Nascimento (2021) corroboram:

A profª. Jendayi, expõe os impactos da pandemia em sua prática no uso das tecnologias “Eu não fui preparada para a modalidade à distância, eu achei muito a gente ficou muito sobre carregado, então as crianças quilombolas elas vão ficar um pouco prejudicadas, eu não tenho muita prática em informática”. Esta professora denota uma certa preocupação com o ensino remoto na pandemia, com o fato de terem que ir levar as atividades dos alunos para as famílias. Por estarem à frente da organização escolar, os professores do ensino remoto ficam expostos na pandemia, têm contato direto com as

famílias: Sim, também não tá sendo fácil nós vamos até a casa das pessoas entregar e com aquele todos os cuidados para poder não ter acesso a família chega nas casas entrega as atividades de longe com máscara usando álcool em gel (Fantinato; Nascimento, 2021, p. 18).

A falta de estrutura, de modo geral, não é uma característica exclusiva das escolas quilombolas rurais, mas, é sobretudo nestas escolas que este gargalo é evidenciado. A pandemia trouxe à tona fragilidades existentes na educação a nível nacional, mas é na educação voltada aos quilombolas que podemos perceber mais facilmente a falta de investimento na escola e em seus profissionais.

Nesse sentido, a história dos quilombos e quilombolas, quando colocados no contexto educacional, contribui para pensarmos a real necessidade de pesquisas que visem contribuir, não apenas com o debate acadêmico, mas através de uma produção científica que favoreça as práticas de ensino, as mudanças de paradigmas na educação para o povo quilombola e, sobretudo, que contribua com o chão da escola quilombola.

### **3 EDUCAÇÃO NA PONTINHA DE TERRA DOS MOREIRAS**

A palavra Paraopeba, que dá nome ao município da região central do Estado de Minas Gerais, tem sua origem na raiz indígena do tronco tupi-guarani que, literalmente, significa rio do peixe chato. Sua proximidade com o Rio Paraopeba foi a grande influência para a escolha do nome. A comunidade remanescente quilombola da Pontinha pertence territorialmente a este município, que se encontra na microrregião de Sete Lagoas e mesorregião metropolitana de Belo Horizonte, a capital mineira.

De acordo com os dados do IBGE, a população total do município de Paraopeba, segundo os números do atual Censo Demográfico realizado no ano de 2022, era exatamente de 24.107 habitantes, o que corresponde a uma densidade demográfica de 38,53 hab./km<sup>2</sup>.

O seu território possui o tamanho de 625, 623 quilômetros quadrados, colocando o município na posição de número 253 de 853 municípios que constituem o Estado. Sua extensão territorial, a nível Brasil, se encontra na posição 2089 dos 5570 municípios que constituem o país.

O município de Paraopeba surgiu a partir de um povoado chamado Tabuleiro

Grande. Segundo relatos orais dos moradores, sua formação gira em torno de uma famosa estória que é ensinada nas escolas desde a educação infantil até o ensino médio.

No ano de 1840, o povoado de Tabuleiro Grande foi elevado de curato à paróquia, pertencente, até então, ao município de Curvelo. Este, por sua vez, localizado geograficamente no ponto central do Estado de Minas Gerais, mais tarde passou a pertencer ao município de Sete Lagoas, do qual se emancipou politicamente no ano de 1911.

Uma das famílias tradicionais da região de Curvelo e Paraopeba, a família Mascarenhas, foi responsável por empreender no ramo de tecidos, construindo a primeira fábrica do segmento, no Estado de Minas Gerais. E, até os dias atuais, movimenta a economia da cidade, gerando emprego e renda.

Em 1865, com a queda na produção de tecidos na Inglaterra, Bernardo convida os irmãos Caetano e Barão Antônio Cândido Mascarenhas para construírem uma fábrica de tecidos. O barão Antônio Cândido foi quem sugeriu que a fábrica fosse construída aqui. Fizeram-se sócios, a primeira sociedade Anônima do Brasil. Bernardo compra a Fazenda da Ponte e dá início a construção da Fábrica do Cedro, no distrito de Tabuleiro Grande. Fundaram a Fábrica do Cedro em 1872: o Barão Antônio Cândido, Bernardo Mascarenhas e Caetano Mascarenhas. (Andrade, 2024).

O município de Caetanópolis surgiu em decorrência da construção desse empreendimento, a fábrica de tecidos do Cedro, no ano de 1872. Em torno dessa fábrica se dá a construção de uma pequena vila operária que mais tarde se emancipará de Paraopeba e se tornará o município de Caetanópolis, cidade cujo o nome homenageia Caetano Mascarenhas, um dos irmãos fundadores da Cedro.

A sua criação foi o resultado da junção de fábricas já instaladas na província e pertencentes à família Mascarenhas. De fato, a história dessa companhia teve início em 1868, quando os irmãos Bernardo, Caetano e Antônio Cândido Mascarenhas se uniram e fundaram a empresa Mascarenhas Irmãos Ltda. Com a finalidade de instalar uma fábrica de tecidos. Assim, em 12 de agosto de 1872, foi inaugurada no povoado do Cedro a Fábrica do Cedro, a primeira fábrica de tecidos instalada em Minas Gerais. (Lima, 2012, p. 198).

É do forte vínculo desses dois municípios mineiros, berço da indústria têxtil do Estado, que se origina a comunidade da Pontinha. Apesar das pesquisas documentais realizadas, não foi possível confirmar a origem da população que formou a Comunidade, mas há indícios que sejam pessoas escravizadas que realizavam seu

trabalho diuturnamente na fábrica do Cedro.

Dona Policena Mascarenhas é uma das personagens que compõe esse cenário, visto que à época, era proprietária da Fábrica de São Sebastião, localizada na cidade de Curvelo, conforme descrito por Lima (2012):

A fábrica foi montada na fazenda da família, por Bernardo Mascarenhas, cuja a mão de obra era composta por escravas da família. Porém, porque não era alfabetizada, seu marido nomeou um dos filhos como responsável legal dos negócios da mãe. (Lima, 2012, p. 210).

O referido trecho evidencia que os Mascarenhas foram proprietários de pessoas escravizadas e que essas trabalhavam nas fábricas da família. Outra informação que corrobora isso é a carta de Francisco Mascarenhas, um dos irmãos dos fundadores da fábrica de tecido Cedro, demonstrando preocupação com sua mãe:

Devemos trabalhar muito procurando o descanso e bem-estar de nossa santa mãe, e para conseguirmos isso, não há como na próxima reunião da assembleia de acionista aditar em seus estatutos que a CIA vai também explorar a lavoura, elevando o seu capital a tanto. Feito isso, procedemos a avaliação na fazenda, com escravos (...) a fábrica, terras. (...) Assim nossa mãe não terá mais que cuidar em sua pesada lida, e passará uma vida feliz e sossegada, com uma bonita renda, bons pajens, boas raparigas, que reservará para si, e passeando e orando com os filhos. (Francisco Mascarenhas, s/d. Museu Textil Décio Magalhães Mascarenhas – Caixa de correspondência nº 2).

É interessante que a Comunidade Quilombola da Pontinha está mais próxima da cidade de Caetanópolis do que de Paraopeba. Para chegar à Comunidade, deve-se passar dentro da cidade de Caetanópolis, ou seja, não existe no município de Paraopeba uma estrada que ligue a zona urbana do município à zona rural da Pontinha.

Outra versão para a constituição da Comunidade da Pontinha é que Muzinga, filho de Chico rei, após a morte do pai, se desloca com um pequeno grupo, partindo de Vila Rica, hoje Ouro Preto, em direção à Diamantina, com a intenção de trabalharem no negócio dos diamantes. Em um dado momento, buscaram pouso na vila de Pompéu, vilarejo localizado na região central de Minas Gerais e, como eram católicos, foram se aconselhar com o padre da paróquia, o padre Moreira, sobrenome esse que os moradores da comunidade carregam. (Mascarenhas, 1975).

O padre, vendo a quantidade de ouro que o grupo liderado por Muzinga carregava, oferece uma pontinha de terra para eles morarem e produzirem em troca de parte de ouro. Negócio feito! A comunidade cresce e se desenvolve até chegar os

dias atuais. (Mascarenhas, 1975).

Esta estória foi publicada por Antônio Joaquim Barbosa Mascarenhas no jornal *Gazeta de Paraopeba*, uma figura da intelectualidade reconhecida na região, tendo inclusive sido prefeito de Caetanópolis e dedicado muitos anos de sua vida a escrever no chamado *Gazeta de Paraopeba*, um semanário dominical.

Em seus escritos de 21 de abril de 1975, data dedicada a memória de Tiradentes, símbolo da mineiridade e da república federativa do Brasil, Antônio Joaquim Barbosa Mascarenhas, se apresenta e apresenta a localização geográfica da região.

Sou fazendeiro nas divisas das terras das Pontinha, há mais de quarenta e cinco anos. As terras da Pontinha são localizadas no município de Paraopeba, a 120 km de Belo Horizonte, 30 km de Sete Lagoas, 20 km de Pompéu, perto do rio Paraopeba, com uma bela lagoa dourada e outras menores. Tenho acompanhado, de longe, os últimos acontecimentos, e depois de ter lido os livros de Agripa de Vasconcelos, pude, com certeza, entender de onde vem a nobreza deste povo meu vizinho. Gostaria de divulgar este meu entender, para que não se perca a memória do Chico Rei, nascido Galanga no Congo. (Mascarenhas, 1975, p. 3).

Antônio Joaquim Barbosa Mascarenhas foi o criador desta estória, baseando-a em um romance intitulado *Chico-Rei*, do autor Agripa de Vasconcelos, que trouxe para o mito negro o personagem Chico-Rei, o grande Anganga Muquixe, rei galanga no Congo, escravo no Brasil e primeiro rei do congado, sagrado rei das Minas Gerais.

Antônio Joaquim Barbosa Mascarenhas afirma que ele próprio acompanha de longe os últimos acontecimentos da Comunidade Quilombola da Pontinha e, é nesta relação de empregador – empregado, que o fazendeiro, acompanhado de sua curiosidade, se dedica a compreender melhor a vida e a história da comunidade, descrevendo-a da seguinte maneira:

A Pontinha de hoje é um reduto de mais ou menos novecentas pessoas, formadas na sua maioria por indivíduos da raça negra, que vivem com certas dificuldades e em habitações precárias, com poucos empregos disponíveis, ora extraíndo o minhocuçu para vender aos pescadores, ora trabalhando nas plantações de eucalipto, nas catas de cristais, nas pedreiras de ardósias, nas fazendas ou por conta própria, com criação e plantações. (Mascarenhas, 1975, p.4)

Sobre as características culturais da comunidade e da oralidade como fonte de registro da memória na comunidade da Pontinha, Mascarenhas (1975) relata:

Este povo tem características interessantes, pois são geralmente altos, fortes bem proporcionados, sadios e inteligentes. São dados às festividades, bons músicos, bons dançarinos, aparecendo elementos com vozes

maravilhosas e lindas mulheres (...) Além destas qualidades interessantes, este povo demonstra outras, pois são despretensiosos, humildes e sem ambição. Não cultivam a memória dos ancestrais. (Mascarenhas, 1975 p. 5)

No entanto, toda esta estória da Pontinha foi questionada, inicialmente, pelo pesquisador e professor Romeu Sabará, que ao longo de seu percurso acadêmico, desenvolveu atividades de ensino e pesquisa sobre comunidades remanescentes quilombolas, e teve a oportunidade de estar na Comunidade da Pontinha, conforme relatado por Silva (2008):

Quando lá cheguei pela primeira vez, em 2007, conversei durante um longo tempo com Geraldo Moreira, jovem liderança e atual presidente da associação comunitária local, sobre minha proposta de trabalho. Geraldo se mostrou receptivo. Citou o trabalho realizado pelo antropólogo Romeu Sabará, alguns anos antes, como uma experiência que consideraram positiva. (...) durante nosso diálogo ele teceu diversos comentários sobre a época em que Sabará (2001) realizou sua pesquisa sobre a comunidade. (Silva, 2008, p. 48).

O questionamento de Romeu Sabará surge a partir da própria origem de Antônio Joaquim, fazendeiro que pertence à família dos Mascarenhas, que tinham como força de trabalho os braços e mãos negras de pessoas escravizadas. Conforme declarado na carta escrita por Francisco Mascarenhas, essas pessoas trabalhavam em seus negócios, dando origem à Caetanópolis, o que possibilitou a criação, ou mesmo, a ampliação do quilombo da Pontinha.

Dessa forma, a origem da Comunidade da Pontinha se encontra intimamente ligada a fundação da fábrica da Cedro, na cidade construída a partir da pequena vila operária.

### **3.1 A Estrutura da Comunidade da Pontinha**

A compreensão da estrutura geográfico-espacial da Comunidade da Pontinha possibilita a noção de sua dimensão territorial, o que contribui para evidenciar os desafios da escola e de todos que por ali transitam. Nesse sentido, o participante AC32 corrobora dizendo: “há lugares da comunidade que as pessoas demoram mais ou menos uma hora de carro para chegar aqui”.

O seu território é de aproximadamente 3000 hectares, de acordo com o protocolo de consulta da comunidade da Pontinha e o parecer técnico 1498/2019 do ministério público federal. De acordo com pesquisa anteriores, a comunidade se constitui de uma parentela de aproximadamente 240 núcleos familiares totalizando,

aproximadamente, 2000 pessoas. (Silva, 2008)

as moradias de Pontinha estão organizadas principalmente em um grande núcleo central composto por pelo menos sete ruas (vias) densamente povoadas, considerando-se sua localização rural, com as casas situadas em lotes de terra com dimensões variadas. Ao longo destas vias se encontram quase todas as moradias da comunidade, mas existem algumas um pouco mais afastadas desta parte mais densamente ocupada. (Silva, 2008, p. 26).

Esta comunidade apresenta dados importantes no que tange ao contingente populacional, uma vez que se compõe de 1273 quilombolas autodeclarados, conforme censo demográfico do IBGE em 2022, e ocupando o percentual de quase 10% da população dos números de quilombolas do estado.

O dado apresentado por Antônio Joaquim Barbosa Mascarenhas em relação ao quantitativo de pessoas da Comunidade, referindo-se à 1975, é de mais ou menos 900 pessoas. A tese de Silva (2008) relata algo em torno de 2000 pessoas, o que dialoga com os dados do IBGE, conforme descritos anteriormente.

Do ponto de vista da constituição física da comunidade da Pontinha, Silva (2008) acrescenta que:

Na região centro-sul deste núcleo, se situam os principais equipamentos públicos, tais como capela, escola, posto de saúde (desativado), sede da associação comunitária, praça pública, quadra esportiva, campo de futebol, dois pontos de ônibus e três dos diversos bares existentes na comunidade, além de dois banheiros públicos destinados a ocasiões festivas. A capela de Nossa Senhora do Rosário, padroeira local e em honra da qual funciona a Guarda de Congo (congado) existente na comunidade se encontra no centro da praça, ao passo que os demais equipamentos citados, com exceção de um dos pontos de ônibus (também na praça), se encontram no seu entorno. Este pequeno núcleo é o único com pavimentação asfáltica, datando a mesma de fins de 2006. As demais ruas não têm nenhum tipo de pavimentação e nas mesmas predomina uma densa poeira vermelha durante dois terços do ano, decorrente da movimentação de veículos e animais em época de seca. No outro terço do ano predomina o barro, devido às chuvas constantes (Silva, 2008, p. 27).

A estrutura física da Comunidade sofreu pouquíssimas alterações no decorrer dos anos. Tais alterações ocorreram devido às indenizações do programa de transferência de renda paga pela empresa Vale do Rio Doce. Devido ao acidente do Rio Doce, as residências receberam muros e muitas delas receberam, também, reboco e pintura. A simplicidade das construções ainda continuam sendo marca registrada das casas da comunidade, conforme podemos verificar na FIGURA 04:

**Figura 04 - exterior de uma residência da Pontinha**



Fonte: (Somos todos quilombolas, 2024)

**Figura 05 - interior de uma residência da Pontinha**



Fonte: (Somos todos quilombolas, 2024)

Em termos de economia, o negócio do Minhoca é central nas comunidades da Pontinha e da Boa Vista, pois as duas coexistem em um processo de ganho na dinâmica da extração-comercialização.

**Figura 06 - Minhocaçu do cerrado**



Fonte: (Beatriz Accioly Vaz, 2019)

Os minhocuços são animais hermafroditas possuindo as características de macho e fêmea ao mesmo tempo, porém, para se reproduzirem é necessário o encontro de duas espécimes. Geralmente, são utilizados como isca por pescadores amadores há quase cem anos, desde a década de 1930.

A extração do minhocuçu é realizada por diversas pessoas da região de Paraopeba e Caetanópolis, mas é na comunidade da Pontinha que ela ocorre com maior frequência e constância, uma vez que a maioria de seus residentes, crianças, homens e mulheres, dominam as técnicas mais avançadas para localizar e extrair a minhoca gigante, por conhecer melhor a terra e seus segredos.

É na Pontinha que se desenvolve primeiro a técnica de bater na galeria do minhocuçu com a mão para identificar se há minhocuçu ali. Dependendo do som da batida, os extratores decidem revolver o solo ou não. Esta técnica contribui bastante para economizar energia, uma vez que há diversas galerias vazias. Sendo assim, esse saber fazer, próprio dos minhoqueiros da Pontinha, revela a leitura da natureza e de seus fenômenos para buscar o sucesso na empreitada de encontrar os

minhocuçu, mantendo assim sua subsistência.

O negócio do minhocuçu se sustenta pela parceria dos barraqueiros as margens da rodovia 040, com a comunidade da Pontinha, uma vez que existe a proibição da extração de animais do Cerrado e sendo permitido comercializar apenas os animais extraídos pelos membros da comunidade quilombola.

Os quilombolas da Pontinha retiram o minhocuçu da terra, e comercializam esses animais no Shopping da minhoca, nas barracas da região do bairro rural da Boa vista, pertencente a Caetanópolis as margens da BR 040.

### **3.2 A educação na comunidade quilombola da Pontinha**

O município de Paraopeba possui, atualmente, três escolas estaduais e sete escolas municipais, sendo a escola Dr. Teófilo Nascimento a que está dentro do território da comunidade remanescente quilombola da Pontinha.

No Brasil existe uma divisão quanto a responsabilidade da execução das modalidades da educação básica, que de acordo com o artigo 211, § 2º da Constituição Federal de 1988: “a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino (...) Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil”.

Seguindo a divisão e o regime de colaboração orientados pela Constituição Federal, a escola municipal Dr. Teófilo Nascimento atende a população da comunidade da Pontinha, ofertando da educação infantil até o 9º ano do ensino fundamental. Já o ensino médio, conforme a Constituição Federal em seu artigo 211, estará a cargo dos Estados e do Distrito Federal, conforme indicado em seu § 3º que diz que “os Estados e o Distrito Federal atuarão prioritariamente no ensino fundamental e médio”. (Brasil, 1988).

Dessa forma, os alunos quilombolas da Pontinha, ao concluírem o 9º ano (ensino fundamental II), não continuavam seus estudos do ensino médio na escola Dr. Teófilo Nascimento. Eles se deslocavam através do transporte escolar gerido pela prefeitura municipal de Paraopeba, para a escola estadual conselheiro Afonso Pena, localizada no centro da zona urbana de Paraopeba.

O ensino médio passou a ser oferecido no território da Pontinha, na escola municipal Dr. Teófilo Nascimento, após uma série de conflitos entre a gestão municipal e a comunidade. Em 2016 houve, por parte da gestão municipal, uma estratégia para

conter gastos que consistia em fechar o ciclo do ensino fundamental II, do 6º ao 9º ano, conforme relato abaixo:

O prefeito de Paraopeba queria, por questões econômicas e por achar que escola é empresa e ele empresário, fechar a parte da manhã de 6º ao 9º ano, ele resolveu que a escola só iria funcionar na parte da tarde no infantil. Por quê? Para abaixar os custos, porque esse prefeito, não via a escola como um local de importância, ele via a escola como uma empresa dele. Ele não vê a escola com olhar humanizado de pessoas que têm o direito de estudar, porque toda pessoa tem o direito de estudar. Então ele colocou a escola para funcionar só na parte da tarde, só que a comunidade não viu isso com bons olhos. Então o que a comunidade fez? Um dia, quando os professores chegaram para trabalhar, a comunidade abraçou a escola e cercou o ônibus e falou que dali de dentro daquele ônibus ninguém descia, enquanto o prefeito não fosse lá e dissesse que a escola ia funcionar nos dois turnos. Então os professores ficaram dentro do ônibus até o prefeito chegar e garantir que a escola ia voltar a funcionar nos dois turnos, de manhã e de tarde. (PT13, 23/05/2024)

Tal relato revela o poder e a resistência da comunidade escolar para garantirem a permanência da escola dentro do território da Comunidade da Pontinha.

quando tentaram tirar a escola de dentro da comunidade, estava todo mundo naquele momento muito tenso, porque estavam tirando a escola, óbvio. A comunidade ela é muito unida nesse ponto, eles se uniram e prenderam os professores dentro do ônibus, a escola ficou cercada de pais, da comunidade, aquele povão na porta, ninguém descia do ônibus, só eu fui autorizado a descer. As cantineiras estavam presas dentro da escola e num sol de quarenta graus, os professores lá dentro do ônibus, sem poder dar água para eles e eles queriam a presença do prefeito e da Secretaria Municipal de Educação. Só que o prefeito não estava sabendo dessa situação. Foi uma questão de jogada sem ele saber. E, na época, o celular não era tão potente como agora. Aí eu não sei a qual cargas d'água chegou à polícia. Eles deixaram a polícia conversar comigo e eu relatei para a polícia o que estava acontecendo e um representante deles (comunidade) conversou com a polícia também, mas a gente não era liberado. Eu fiquei presa dentro da escola e os professores, dentro do ônibus. (AC32, 22/05/2024).

As figuras abaixo revelam cenas da ação da comunidade em defesa da permanência da escola na Comunidade da Pontinha.

**Figura 07: Polícia Militar Acompanhando o Cercamento à Escola**



Fonte: (participante AC32)

Ainda segundo relato da participante:

foi quase um dia todo, foi quase o dia todo porque a gente chegou cedo para trabalhar. A gente já não desceu. Eu sei que o prefeito foi chegar lá tarde, demorou muito, tanto que veio foi polícia de Sete Lagoas, teve que vim polícia de Sete Lagoas, pois a daqui de Paraopeba não conseguia resolver. A secretaria da época bloqueou o contato com o prefeito porque a gente não tinha contato com o prefeito. A gente não conseguiu falar com ele. Eu não sei quem, mas acredito que tenha sido a polícia que conseguiu entrar em contato com ele. (AC32, 22/05/2024).

No ônibus escolar ao fundo e rente ao muro da escola é possível ver pessoas com as mãos erguidas.

**Figura 08: Professores presos no ônibus**



Fonte: (participante AC32)

Todo esse movimento em 2016 contribuiu para que a secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, Macaé Evaristo, na ocasião, tomasse conhecimento da situação e iniciasse sua articulação política em torno da demanda educacional da comunidade da Pontinha.

Em visita à comunidade em 23 de novembro de 2017, e ouvindo as reivindicações e necessidades da comunidade quilombola, o Estado de Minas Gerais implementa o ensino médio noturno regular e a Educação de Jovens e Adultos (EJA) que passa a funcionar dentro do prédio da Escola Municipal Dr. Teófilo Nascimento. O segundo endereço será a Escola Estadual Padre Augusto Horta, unidade escolar que se encontra na zona urbana, região central do município de Paraopeba.

Isso significa que a modalidade do ensino médio foi e é ofertada pela gestão do Estado, que por sua vez utiliza o prédio e a estrutura da escola municipal no território da Pontinha. No segundo endereço, a escola estadual Padre Agusto Horta, fica a responsabilidade de contratar profissionais da educação e fazer a gestão da modalidade do ensino médio.

A FIGURA 09 abaixo foi disponibilizada no site da Superintendência Regional de Ensino de Sete Lagoas. Nela estão presentes, juntamente com a então secretária

de Estado de Educação de Minas Gerais, a senhora Macaé Evaristo, mulher negra de camisa estampada, o ex-prefeito José Valadares Bahia, homem branco, trajado de blazer, calça jeans, tênis e óculos. Também está a ex-secretária municipal de educação, a senhora Telma Cristina de Oliveira, mulher branca de cabelos loiros, trajando blusa preta e óculos. Todos estão no evento que representa a implementação da modalidade do ensino médio, que passou a ser disponibilizado para a comunidade a partir do ano de 2018.

**Figura 09 – Presença da Secretaria de Educação de MG na Pontinha**



Fonte: (portal da SEE-MG, 2018)

A imagem acima representa a culminância dos atos de resistência, das lutas travadas pela comunidade escolar, sobretudo pela associação quilombola, e o início de um novo ciclo na educação básica para a comunidade remanescente quilombola da Pontinha, efetivando em 2018 o funcionamento do ensino médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA) dentro do território quilombola.

Depois das lutas e conquistas da comunidade da Pontinha, atualmente, as modalidades de ensino educação infantil, educação fundamental nos anos iniciais e anos finais, estão em pleno funcionamento de suas atividades na escola municipal Dr. Teófilo Nascimento.

Em 2023, a modalidade EJA foi desativada, mantendo atualmente apenas a modalidade do ensino médio regular ofertada pelo Estado. Seu fechamento foi justificado em decorrência da falta de alunos.

O prédio da escola se encontra no centro do núcleo rural da comunidade e pertence à rede municipal de educação de Paraopeba, sendo gerida pela SEMEC. A educação infantil é a primeira etapa da educação básica e atende crianças de até cinco anos de idade. A partir dos seis anos, as crianças são matriculadas no primeiro ano do ensino fundamental, anos iniciais, que vai até o quinto ano. O ensino fundamental, anos finais, compreende do sexto ao nono ano, e a idade máxima é de 14 anos. Costumemente, nas unidades de ensino nomeamos fundamental I e fundamental II.

A educação infantil na escola Dr. Teófilo Nascimento ocorre no turno vespertino, juntamente com o ensino fundamental, anos iniciais. Já o ensino fundamental, anos finais, funciona no turno matutino e durante o dia sob a gestão municipal e no turno noturno sob a gestão do Estado de Minas Gerais, vinculada a escola estadual padre Agusto Horta.

Os relatos evidenciam as mudanças que ocorreram na escola.

A escola era muito carente. Não tinha nada, não tinha a quadra que tem hoje, eram apenas as salas de aula. Antigamente os professores moravam na escola, eu não peguei essa época. Eu já cheguei com outra estrutura. Antes era apenas salas, uma sala que era a sala dos professores e da direção, a biblioteca funcionava como sala de aula. Era do primeiro ao quinto e do sexto ao nono ano somente, e à noite tinha a EJA na modalidade do fundamental II, que eu cheguei a dar aula na EJA também. (AC32, 22/05/2024)

A figura abaixo revela parte das mudanças estruturais que ocorreram com o tempo. Enquanto a primeira não traz muros e nem a quadra poliesportiva, na segunda imagem é possível observar essas diferenças.

#### **Figuras 10 e 11 – pinturas da antiga fachada da escola**



Fonte: (Acervo da Escola Municipal Dr. Teófilo Nascimento)

As pinturas do prédio nos apresentam um novo dado, uma vez que a pintura

da esquerda traz a inscrição: “núcleo de ensino rural escola municipal Dr. Teófilo Nascimento” e a pintura da direita, já com a quadra, exclui os dizeres núcleo de ensino rural. As imagens contribuem para verificarmos uma transição não apenas temporal, mas também, estrutural.

Em relação aos escritos, verifica-se que os dizeres da primeira imagem referem-se à “núcleo” e a segunda imagem exclui os dizeres “núcleo de ensino rural”, evidenciando ainda mais essa mudança de concepção e de estrutura.

Já a figura abaixo tem por finalidade apresentar o prédio da escola no contexto hodierno:

**Figura 12 – fachada atual da escola**



Fonte: (acervo PT13, 22/05/2024)

Trata-se de uma unidade escolar rural pequena, que é constituída por sete salas de aula, uma biblioteca, uma secretaria, uma sala dos professores, uma cozinha, banheiros e uma quadra poliesportiva.

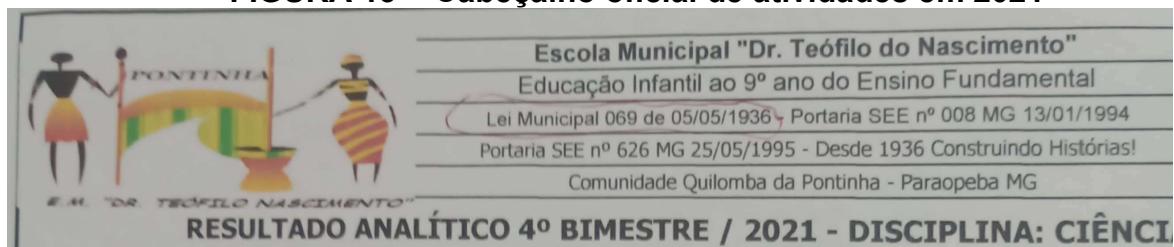
A estrutura de pessoal conta com um alunado composto de 118 crianças e adolescentes regularmente matriculados, sendo estes alunos divididos da seguinte maneira: na educação infantil, o quantitativo de alunos é de 34; no ensino fundamental, anos iniciais, o número de alunos matriculados é de 21; e, o número de alunos matriculados no ensino fundamental, anos finais, é de 63, totalizando 118 alunos regularmente matriculados no ano de 2024.

Os dados do quantitativo de profissionais que atuam na unidade escolar para

atender os 118 alunos somam o total de 24 pessoas que, distribuídas em suas respectivas funções, apresentam uma secretária escolar, uma coordenadora pedagógica para os anos iniciais, cinco professores que atuam diretamente na educação infantil e ensino fundamental, anos iniciais. Há ainda uma coordenadora pedagógica para os anos finais do ensino fundamental, oito professores especialistas, que lecionam nos anos finais do ensino fundamental, sete auxiliar de serviços e uma diretora que coordena o funcionamento das equipes nos turnos matutino e vespertino.

Ao acessar os documentos da escola, visando conhecê-la, localizamos o cabeçalho que é utilizado em documentos oficiais como atas de reuniões, avaliações, trabalhos escolares que menciona a Lei Municipal 069/1936 e versa sobre a constituição dessa escola.

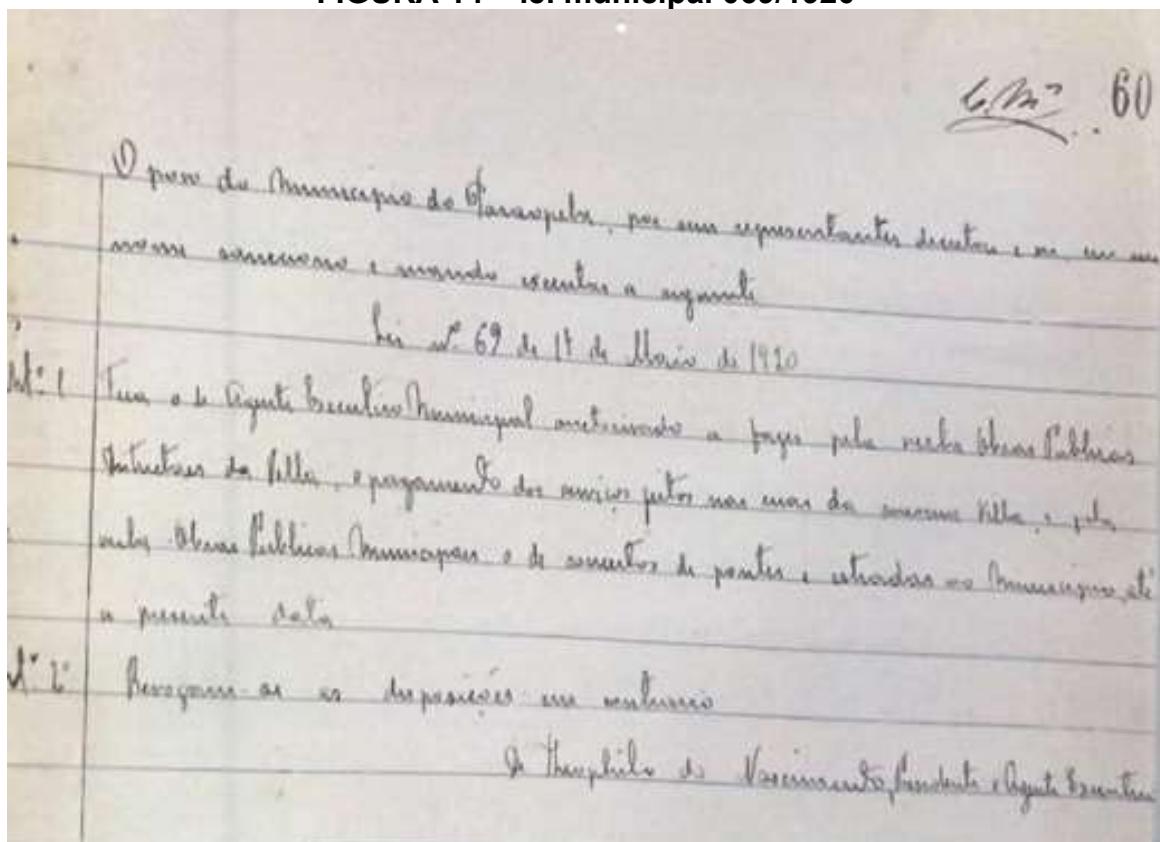
**FIGURA 13 - Cabeçalho oficial de atividades em 2021**



Fonte: (Acervo da Escola Municipal Dr. Teófilo Nascimento, 2021)

É importante destacar que ao consultar a lei nos arquivos físicos da escola, esta não foi encontrada, sendo necessário recorrer aos arquivos físicos da prefeitura municipal de Paraopeba, onde verificamos alguns dados divergentes.

Ao localizar a lei no arquivo físico, verificamos que ela estava escrita à mão e foi promulgada em 17 de maio de 1920 e não em 1936, conforme pode ser visto na figura abaixo:

**FIGURA 14 – lei municipal 069/1920**

Fonte: (Acervo da prefeitura municipal de Paraopeba, 2024)

Outro erro identificado ao realizar a leitura da Lei 069 é que ela não trata da criação da escola municipal Dr. Teófilo Nascimento, e sim do conserto de pontes e estradas pertencentes ao município de Paraopeba. Ela foi assinada pelo, então, chefe do executivo municipal, à época, o senhor Teófilo Nascimento.

Após identificar essa falta de convergência nos dados e informá-los à direção da escola, imediatamente, as informações foram corrigidas, dando origem ao seguinte cabeçalho oficial:

**FIGURA 15 - Cabeçalho de atividades oficial de 2024**

| <b>AVALIAÇÃO PARCIAL 1º BIMESTRE –<br/>LÍNGUA PORTUGUESA</b>  |                                   |                                  |                       |              |
|---|-----------------------------------|----------------------------------|-----------------------|--------------|
|  | <b>ALUNO:</b>                     |                                  | <b>Nº:</b>            |              |
|   | <b>PROFESSOR (A):</b>             |                                  | <b>DATA:</b> / / 2024 |              |
|   | <b>SÉRIE/ANO:</b>                 | <b>ENSINO:</b><br>Fundamental II | <b>VALOR:</b>         | <b>NOTA:</b> |
|   | <b>ASSINATURA DO RESPONSÁVEL:</b> |                                  |                       |              |

Fonte: (Participante da pesquisa PT13, 23/05/2024)

Nos documentos possíveis de análise, não foi encontrada a lei que sanciona a criação da escola municipal da comunidade da Pontinha, ficando em aberto algumas informações essenciais para a compreensão mais aprofundada do passado da escola.

Visando trazer mais informações sobre a constituição da referida escola, buscamos compreender quem foi o Dr. Teófilo Nascimento, cujo nome foi dado à instituição. Ao voltar à lei 069 notamos que seu nome está escrito da seguinte forma: Theophilo do Nascimento, ou seja, houve a adição de duas letras h e “do”. O então, Dr. Theophilo do Nascimento era chefe do executivo municipal, prefeito de Paraopeba.

Sobre ele, encontramos mais informações na edição de número 2215 do semanário dominical Gazeta de Paraopeba, de 14 de outubro de 1951, onde foi feita referência ao aniversário do mesmo, conforme consta na figura 16:

FIGURA 16 – jornal Gazeta de Paraopeba



Fonte: (Hemeroteca Digital, 2024)

Na coluna Gazeta Social, na parte dedicada a informar sobre eventos e aniversários, encontramos a referência que foi transcrita da seguinte maneira:

Transcorreu a 10, o aniversário natalício do nosso prezado amigo Dr. Teófilo do Nascimento, conceituado médico nesta cidade, onde exerce a clínica há mais de trinta anos. O Dr. Teófilo é diplomado em medicina pela faculdade do Rio de Janeiro, em farmácia pela escola de Ouro Preto, sendo também normalista pela escola de Sabará. Em 1905, quando residiu em Santana de Pirapama, ex-Traíras, e foi ali estabelecido com farmácia, fundou o jornal o TRAIRENSE, que anos depois foi continuado pelo saudoso jornalista José Guilherme. O aniversariante é vereador à câmara municipal, grande fazendeiro e desfruta de muitas relações de estima na sociedade local. A Gazeta se associa às manifestações de apreço por s. s. Recebidas (GAZETA DE PARAOPÉBA, 1951).

Conforme publicação na Gazeta de Paraopeba, verifica-se que além de ter sido prefeito em 1920, o Dr. Teófilo, em 1951, também ocupou o cargo de vereador na câmara municipal de Paraopeba, o que demonstra que ele era um político profissional e que estabeleceu relações para além da medicina, criando um jornal semanal no pequeno município de Santana de Pirapama em 1905 e sendo reconhecido como grande fazendeiro da região.

Após identificar na edição 2215, do jornal Gazeta de Paraopeba, que o Dr. Teófilo passou uma temporada em Santana de Pirapama, clinicando e atuando no ramo da farmácia, iniciou diversos contatos com pessoas desse município, objetivando encontrar vestígios da vida pregressa deste sujeito.

Entre várias conversas fui direcionado a dona Maria Ilta Teixeira, bibliotecária e coautora do livro Traíras ontem, Pirapama hoje, que com muita dedicação e busca ativa com os parentes do jornalista já falecido José Guilherme, conseguiu algumas cópias dos anos de 1912, 1913 e 1914 do jornal O TRAIRENSE, já sob a direção de José Guilherme.

Neste processo de levantamento documental, achamos necessário apresentar nesta pesquisa uma imagem do jornal criado pelo Dr. Teófilo, pois esta dissertação cumpri pelo menos, em parte, com o compromisso da pesquisa e, consequentemente, sua divulgação. E para consagrar o esforço de desvelarmos a história de um sujeito que, até então, estava invisibilizado, apresentamos a FIGURA 17 com a edição de número 30 do semanário popular o Trahyrense, sob a direção de José Guilherme:

FIGURA 17 – Jornal: o Trahyrense



Fonte: (Acervo de Maria Ilta Teixeira, 2024)

Como dito anteriormente, recebi três cópias do semanário *O Trahyrense*, referentes aos anos de 1912: o mais antigo da edição de número 2, ano I, publicada em 22 de setembro do mesmo ano, a edição acima na FIGURA 17, de número 30, publicada em 10 de agosto de 1913, e a edição de número 68, ano III, publicada em 11 de outubro de 1914. A escolha de apresentar nesta dissertação a edição de 1913 se dá pela primeira notícia do jornal que informa o desânimo de seu redator, José Guilherme, com acontecimentos relativos ao jornal, e que indica enfrentamentos com

a elite local.

Um ponto importante da edição de número 30 é que ela está no primeiro ano do jornal sob a direção de José Guilherme, o que indica que havia pouco tempo em que o Dr. Teófilo havia retornado à Paraopeba e deixado em suas mãos sua criação. As fontes apresentadas neste tópico nos provocam à reflexão sobre a escolha do nome da escola da Pontinha, sobre sua identidade e sua memória e nos permite, em parte, desvelar.

Não podemos deixar de nos posicionarmos, enquanto a este sujeito que dotado de poder econômico, reconhecidamente pelos conterrâneos da Gazeta de Paraopeba como grande fazendeiro, teve formação intelectual e profissional derivada da elite, tornando-se médico. Ele estabeleceu relações com as cidades em seu entorno, o que o levou à política e, consequentemente, ao poder. Somado a isso, o médico e político deixou registrado na história da escola o seu nome.

### **3.3 Os desafios da escola da Pontinha em tempos de Pandemia**

Em 11 de março de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou a disseminação da COVID-19 em todos os continentes do globo, caracterizando-a como pandemia. No Brasil, foram editados diversos instrumentos legais, bem como decretos e normas que buscavam contribuir para o seu enfrentamento, e a suspensão das atividades escolares de forma presencial foi uma dessas ações.

O parecer de número 5\2020 insere ações que foram realizadas pelo Ministério da Educação com o objetivo de minimizar os impactos da pandemia na educação:

Criação do Comitê Operativo de Emergência (COE); Implantação de sistema de monitoramento de casos de coronavírus nas instituições de ensino; Destinação dos alimentos da merenda escolar diretamente aos pais ou responsáveis dos estudantes; Disponibilização de cursos formação de professores e profissionais da educação por meio da plataforma AVAMEC – Ambiente Virtual de Aprendizagem do Ministério da Educação; Disponibilização de curso on-line para alfabetizadores dentro do programa Tempo de Aprender; Reforço em materiais de higiene nas escolas por meio de recursos do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) para as escolas públicas a serem utilizados na volta às aulas; Concessão de bolsas da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) para estudos de prevenção e combate a pandemias, como o coronavírus; Ampliação de recursos tecnológicos para EaD em universidades e institutos federais; Ampliação das vagas em cursos de educação profissional e tecnológica na modalidade EaD pelo programa Novos Caminhos; e Autorização para que defesas de teses e dissertações de Mestrado e Doutorado sejam realizadas por meio virtual (CNE, 2020, p. 2).

O Conselho Nacional de Educação (CNE), em 18 de março de 2020,

apresentou a necessidade de reorganizar as atividades escolares em todos os níveis, etapas e modalidades. O Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais (CEE\MG), por meio da nota de esclarecimento e orientações número 01\2020, visou orientar e esclarecer as medidas tomadas pelo Estado de Minas Gerais acerca das atividades do sistema estadual de ensino.

Indagamos os participantes sobre o início da pandemia e como esses profissionais entenderam esse período atípico para se fazer educação, corroborando sobre este momento inicial, os participantes relatam:

Quando a pandemia começou, eu achava muito interessante que eles falavam que aqui não vai chegar isso. Repetiam diversas vezes aqui não vai chegar e botaram isso na cabeça, isso não vai chegar aqui. Mas a gente foi obrigado a parar e eles falaram, não, isso é bobagem. Isso é bobagem. Tem pai que não olha para a cara do seu filho, mas quer que ele esteja na escola. Ninguém acreditava que isso a COVID-19, fosse chegar aqui. No entanto, todo mundo ficou revoltado porque a escola parou. Nós não tínhamos como fazer uma videoaula. Então, como fazer? Era tudo por escrito, porque poucos pais tinham celulares para poder acessar essa videoaula. (AC32, 22/05/2024)

Percebemos aqui a descrença em relação a potência do vírus, mas ainda podemos inferir que os moradores da comunidade da Pontinha, por estarem de certo modo protegidos por uma barreira natural de árvores, e mesmo pela distância da comunidade em relação a cidade, o vírus não chegaria. O participante AC32 avança na explicação deste processo de implementação do ERE dizendo:

Não tinha como manter a gente aqui na escola e quem estava entregando as atividades para os alunos era Fátima e eu. Ficamos nós duas trabalhando, nós tivemos que levar tudo para a cidade e montamos um polo na escola municipal Américo Vaz. Levamos impressora, computador e documentação, uma sala de aula virou nossa sala de trabalho. (AC32, 22/05/2024)

Para compreender as nuances do ERE na Escola Municipal Doutor Teófilo Nascimento serão analisados os seguintes documentos utilizados e protocolados na Superintendência Regional de Ensino (SRE): complementação do Projeto Político-Pedagógico 2020\2021, adendo de alteração regimental do regime especial de atividades não presenciais e regime especial de teletrabalho dos anos de 2020 e 2021, relatórios circunstanciados sobre as atividades desenvolvidas nos anos letivos de 2020 e 2021, e o decreto 086\2021, que dispõe sobre o retorno gradual das atividades presenciais na rede de ensino do município de Paraopeba-MG.

Frente aos novos desafios e modelos impostos pela pandemia, a escola

municipal da comunidade da Pontinha precisou mergulhar no contexto do distanciamento social e se reconfigurar no ano de 2020. Foi desenvolvido uma complementação do Projeto Político Pedagógico (PPP), afim de inserir novas estratégias de comunicação para as atividades remotas. Conforme o documento de complementação do Projeto Político-Pedagógico 2020/2021, “a partir do dia 15/04/2020, daria início as atividades escolares não presenciais, utilizando-se do Projeto Aprendendo em Casa”. (PPP p. 3).

O projeto aprendendo em casa tinha como estratégia para a comunicação utilizar meios tecnológicos que seriam responsáveis pela conexão de alunos e professores, e foram listados da seguinte forma, conforme consta no documento de complementação do Projeto Político-Pedagógico:

Grupos de estudos de WhatsApp, por turma, contemplando videoaulas, conteúdos e atividades organizados de diversas formas nesta rede social; correio eletrônico; Blog da SEMEC e canal do youtube: SEMEC novos tempos Paraopeba (...) aulas preparadas e gravadas por professores da Rede Municipal de ensino de Paraopeba\MG e transmitidas pela TV Gerais (canal de televisão local). Houve também a adoção de material didático impresso, com orientações pedagógicas, distribuído a todos os alunos; além da orientação de leituras, projetos, pesquisas, atividades e exercícios indicados nos materiais didáticos (Complementação do PPP 2020\2021, p. 3).

No entanto, o alunado da comunidade da Pontinha não pôde usufruir das ferramentas tecnológicas de acordo com os relatos dos participantes da pesquisa:

Aqui na Pontinha não tem antena de TV, então essa ferramenta se tornou inviável. Nós acabamos tendo que montar as atividades no papel mesmo. Os professores faziam as atividades, a gente montava. Eu e Fátima organizávamos tudo bonitinho. (AC32, 22/05/2024)

O dado acima evidencia a falta de estrutura tecnológica para o uso de tecnologias digitais como a televisão, e nos direciona para uma tecnologia dialógica, o papel. Ainda sobre a dinâmica da implementação do ERE, o participante AC32 diz:

Tinha um dia da semana que a gente ia entregar essas atividades nos pontos de ônibus. E quando a gente chegava nos pontos era aquela fila de crianças esperando, os pontos ficavam lotados, aquela fila enorme e a gente ficava procurando o nome do aluno. Como eu já sabia mais ou menos onde todo mundo morava, eu já separava. Com um esquema de moradia, então isso facilitava na hora de entregar e tinha dia que o ônibus estragava no meio do nada e a gente ficava assim, mais de duas ou três horas, esperando o socorro chegar. Teve um dia que o ônibus estragou, era umas dez horas da manhã e a gente foi sair de lá umas cinco horas da tarde. Porque também não tenho sinal de telefone pra ligar, para fazer uma ligação do celular. Então, até que

o socorro chegasse, foi muito difícil. (AC32, 22/05/2024)

O relato do participante AC32 aponta para uma realidade do ERE, uma vez que as diversas formas de tentar diminuir o impacto da distância não funcionava no caso específico dos alunos da comunidade da Pontinha. A falta de aparato tecnológico básico como uma antena de TV fez e continua fazendo muita falta para os moradores, sobretudo os alunos.

Neste primeiro ano de pandemia e de ERE, as atividades não presenciais foram elaboradas quinzenalmente, pautadas em objetivos de aprendizagem que estabeleceram carga horária para atividades síncronas e assíncronas. Outro aspecto importante de se destacar foi a forma de registro da participação dos discentes, as atividades entregues na escola, da participação e interação dos estudantes nos grupos de WhatsApp, por turma.

Surge, a partir deste relato, uma dúvida em relação à devolutiva das atividades impressas entregues aos alunos de forma presencial nos pontos de ônibus. Por conseguinte, foi indagado de como a escola recebia o material impresso com as atividades realizadas pelos alunos, e obtivemos a seguinte resposta:

Eles não entregavam raramente, alguns entregavam. Tinha gente que não tinha uma mesa em casa para fazer. Então os poucos que recebíamos estavam sujos e bagunçados. Mas voltavam também alguns com muito capricho. Muito caprichoso. Grande parte dos alunos não davam conta de fazer essas atividades, mas a gente relevava, e como eu conheço todo mundo, se alguém não pegasse a atividade, eu deixava com o vizinho. Então, por exemplo: o Pedro não pegou e eu deixava com o vizinho seu. Entendeu? Às vezes, vamos supor. A Yasmin há tem umas 5 atividades que a Yasmin não entregou, aí eu falava com o vizinho. Ou olha com a Yasmin para mim onde é que estão as atividades dela. Aí eu pedi o vizinho para ter essa responsabilidade de pedir essas atividades. (AC32, 22/05/2024).

Aqui podemos perceber com maior clareza parte da realidade do ERE, e de como a resistência dos profissionais da educação que atuam na escola da comunidade da Pontinha foi importante para que este momento de distanciamento acabasse por vencer o fazer educação. Mesmo com recursos limitados, os profissionais procuraram se adequar a realidade e contornar as adversidades com as ferramentas que disponibilizavam no momento.

O espanto ao nos depararmos com a realidade nua e crua do ERE nesta instituição de ensino provocou outra indagação em relação à responsabilidade que ficou para a gestão de entregar e buscar atividades escolares, uma vez que estes profissionais corriam um alto risco de contaminação ou mesmo de proliferação da

doença. Segundo o participante AC32, “Eu fazia isso porque eu queria. Eu não deixava só uma professora, a Fátima fazer isso sozinha. No entanto, eu acidentei por causa disso. Eu me queimei na época”.

Este dado nos permite refletir sobre a importância do papel dos profissionais da educação e, principalmente, de como estes se doam e entregam muito mais a seus alunos do que lhe é pedido. Estes relatos nos permitem acessar dados que carregam não apenas a informação pela informação de um dado, mas nos permite pensar sobretudo, que todo esse sofrimento e desafios poderiam ser ao menos minimizados se tivemos em nossas escolas um aparato tecnológico melhor, mais bem equipado e funcionando.

Não se faz educação com um ingrediente, o profissional. Se faz educação com estrutura física, aparato tecnológico, plano de carreira e, sobretudo com a valorização dos profissionais docentes.

A comprovação e a validação dos registros das atividades não presenciais foram encaminhadas e protocoladas na Superintendência de Ensino de Sete Lagoas, constituídas dos relatórios circunstanciados, sendo este elaborado pela gestora escolar.

De acordo com o documento intitulado, relatório circunstanciado sobre as atividades desenvolvidas no ano letivo de 2020:

A instituição adotou mecanismos de avaliação, ao longo do ano letivo de 2020, considerando demonstrar, ao final, que os objetivos de aprendizagem foram efetivamente cumpridos: devolutiva das atividades realizadas pelos alunos, vídeos enviados pelos alunos, realizando as tarefas solicitadas pelos professores, participação e envolvimento da família. Esses critérios foram utilizados durante o período de suspensão das aulas, no período de 15/04/2020 a 23/12/2020. (Relatório Circunstanciado, 2020, p.8).

Divergindo dos dados do relatório circunstanciado de 2020, os participantes apresentam em seus relatos um sem-número de desafios tais como, a necessidade de entregar e receber as atividades escolares impressas aos alunos, e destes não conseguirem acessar os conteúdos pela TV e apresentar dificuldade com a internet. Conforme o relato do participante AC32, “o sinal de internet da praça não funciona. Mesmo o da escola, nós, funcionários, a gente tem que ficar caçando o sinal. Se chover, não pega. A gente usa o nosso aparelho pessoal mesmo e só funciona da rede da vivo”.

A proposta do uso de materiais e tecnologias educacionais preconizadas no projeto aprendendo em casa foi se perdendo quando aplicadas à realidade da escola da Pontinha. A falta de infraestrutura no campo das tecnologias, sobretudo as tecnologias de comunicação, fizeram com o trabalho durante o ERE, nas modalidades ofertadas para a comunidade, fossem realizados através dos cadernos de atividades, de estudos orientados e avaliação bimestral e semestral impressos.

O decreto 086/2021 é o documento que dispõem sobre o retorno gradual das atividades presenciais na rede de ensino de Paraopeba. Em seu artigo 2º, a lei vem “autorizar o retorno gradual e seguro das atividades presenciais nas unidades de ensino da rede pública e privada de todas as modalidades de ensino ofertadas no município de Paraopeba a partir de 13 de setembro.” (Decreto 086/2021, p. 2).

O Decreto 086/2021 apresenta cinco anexos, sendo o primeiro estruturado em apenas uma página que se refere ao cronograma de retorno das atividades presenciais. O segundo anexo, com 28 páginas, institui um protocolo sanitário de retorno às aulas presenciais obrigando, entre outras medidas, o uso de máscara e álcool em gel para limpeza das mãos e higienização das salas de aulas e demais espaços escolares comuns. O terceiro anexo de apenas uma página trazia instruções de como higienizar as mãos. O quarto anexo era um termo de compromisso e responsabilidade sanitária dos estabelecimentos, e o quinto e último anexo, tratava da responsabilização de gestores em adequar suas respectivas unidades de ensino aos protocolos de biossegurança.

#### **4 OS OBSTÁCULOS SE MULTIPLICAM: ANÁLISE DA REALIDADE**

O presente capítulo tem como objetivo analisar os dados obtidos a partir do levantamento documental e das informações obtidas em campo, à luz da literatura que fundamenta a pesquisa em questão. Tendo em mente os desafios históricos que a Educação no Brasil tem se deparado, certamente, a Educação Escolar Quilombola possui nuances que tornam esse modelo educacional ainda mais desafiador, sendo esse cenário o que inspirou a condução dessa investigação.

Ao utilizarmos a palavra quilombo, estamos falando de resistência, afinal, são comunidades de pessoas negras oriundas da escravidão, conforme ressalta Moura (1997) que nos trouxe a seguinte definição: “toda habitação de negros fugidos que passem de cinco, em parte despovoada, ainda que não tenha ranchos levantados

nem se achem pilões neles”.

Dessa forma, ao adentrarmos à comunidade quilombola da Pontinha, tivemos acesso a uma história que, mesmo não exaustivamente contada aqui, ela tem seus simbolismos que muito representam por si só.

O estado de Minas Gerais possui um quantitativo total de 135.310 quilombolas, o que o coloca no terceiro lugar em nível nacional. Composto por 853 municípios, encontramos quilombos em 323 deles. Ao verificarmos a realidade específica do município de Paraopeba, localizamos o quantitativo de 1273 pessoas declaradas quilombolas. (IBGE, 2022).

Ao falarmos da realidade das populações quilombolas, é intrínseco abordar os desafios da posse da terra que traz em seu bojo, também, a questão da identidade. Afinal, conforme diz Malcher (2009), território e identidade quilombola estão intimamente imbricados, uma vez que a construção do território produz uma identidade e vice-versa.

Para a Comunidade da Pontinha, as questões ligadas à terra, os desafios em obtê-la, não foram diferentes. Foi somente no ano de 2005 que houve o seu reconhecimento enquanto quilombo, pela Fundação Cultural Palmares, sob o processo número 01420.001221/2004-59. Porém, não foi ainda titulada, pois vale ressaltar que apenas 241 territórios quilombolas conseguiram titulação de forma parcial e integral, desde 1988, com a promulgação da Constituição Federal, até 05/07/2024.

Isto corrobora os desafios da posse da terra impostos desde o nosso passado colonial, sobretudo com a lei de terras de 1850, conforme a legislação que remete ao período do Brasil império (1850). “Dispõe sobre as terras devolutas no Império, e acerca das que são possuídas por título de sesmaria sem preenchimento das condições legais”, reforçando a manutenção do grande latifúndio e impossibilitando os negros de possuírem legalmente este bem.

Apesar dos avanços significativos para o povo negro contido na Constituição Federal de 1988, percebemos que a questão agrária continua sendo um dos pontos sensíveis em nosso país. A lentidão do poder público em conceder titulação às comunidades quilombolas reforça quem são os donos da terra e quem não está autorizado a possuí-las. Se dividirmos o número de 241 comunidades tituladas até o dia 05/07/2024, por 36 anos da atuação do poder público teremos o resultado de 6,69 comunidades tituladas por ano.

Segundo a publicação no dia 12/05/2024 do portal terra de direitos na internet: “caso o Estado brasileiro mantenha o atual ritmo de regularização fundiária dos territórios quilombolas serão necessários 2.188 anos para titular integralmente os 1.802 processos abertos no momento no INCRA”. (TERRA DE DIREITOS, 2024).

Por mais que haja o decreto 4887, de 20 de novembro de 2003, que prevê essa regulamentação, o que se verifica é a morosidade para com o povo quilombola, considerando o número pouco expressivo de titulações até os dias de hoje.

Os números sobre as comunidades regulamentadas demonstram que a questão fundiária ainda privilegia os donos da terra e dificulta o acesso àqueles que, por direito, devem usufruir da terra, como é o caso das populações quilombolas e outros povos tradicionais. A expropriação do ser humano no passado colonial continua latente nos dias atuais, hoje acentuada na luta pela conclusão do processo de titulação dos territórios ancestrais que leva décadas.

A dimensão territorial da comunidade da Pontinha também lança outros desafios à sua população, visto que o tamanho de seu território torna as distâncias percorridas um tanto quanto desafiadoras, sobretudo em relação ao acesso a escola que está localizada em uma região mais central. O relato de AC32 destaca essa questão:

No final do ano, agora eu precisava falar com uma mãe que morava lá em Alto Grande, na beirada do Rio Paraopeba (...) dá mais de uma hora de carro, a comunidade é grande, faz divisa com os municípios de Inhaúma e Papagaios. Então, essa divisa do Alto Grande está mais próxima do município de Papagaios, é longe, e é fechado. (AC32, 22/05/2024).

Professores e estudantes na Pontinha contam com o transporte escolar para realizarem o deslocamento até a escola. Para isso, se deslocam até o núcleo da comunidade e, a partir dali, acessam o transporte. A precariedade das estradas e dos veículos é sinalizada, conforme relato abaixo:

nós íamos e voltávamos de ônibus da prefeitura, a estrada naquela época era muito pior, que agora, era realmente muito ruim. Por exemplo, se chovesse nós não conseguiríamos ir ou voltar da Pontinha, eu nunca tive essa experiência de ficar lá preso até de madrugada, mas sei de pessoas de um período anterior ao meu, tiveram que dormir lá e até fritar ovo para jantar, porque não tinha realmente como voltar para Paraopeba. (HC67, 22/05/2024).

O transporte escolar é uma questão significativa na vida das populações quilombolas pelo impacto que traz para realizar os deslocamentos. O estudo de

Souza, Antunes e Nunes (2013) sobre a evasão escolar em comunidades Quilombolas reflete sobre esse tema e coloca o transporte como o segundo principal motivo para a evasão escolar. Em primeiro está o tema trabalho, que no caso da Comunidade da Pontinha se destina a extração de minhocucus.

Souza, Antunes e Nunes (2013) ressaltam que a distância das moradias em comunidades quilombolas da escola dificulta o deslocamento dos alunos, e há locais que, ou não contam com o transporte público ou o tem de forma insatisfatória, seja pelo horário que os ônibus passam ou até mesmo por outras questões, como a segurança da população.

O transporte é tematizado por diferentes autores que estudam comunidades quilombolas (Souza, Antunes, Nunes; 2013; Silva, 2016), de maneira comumente, como um fator gerador de impactos na vida de estudantes quilombolas e que podem gerar até a desmotivação para prosseguir nos estudos.

A questão política também interfere nos aspectos estruturais da comunidade, uma vez que a ação ou a não ação da prefeitura também desfavoreceu para os deslocamentos até a escola, conforme relato de PT13:

A gente teve um prefeito que teve uma intempérie com a comunidade, então não mandava arrumar a estrada. A estrada era cheia de árvores. Na época da chuva, até uns três anos atrás, lá teve um lugar que tinha uma vargem e o ônibus muitas vezes parava dentro dessa vargem e a gente ficava lá dentro na água. A gente tem um colega de trabalho que tá lá, há 22 anos, ele falava assim pra gente, Pontinha é assim, você sabe a hora que você vai, mas a hora que você volta não (...). A gente faz o percurso por 18 quilômetros para chegar à escola, a prefeitura de Paraopeba, comprava aqueles ônibus de outras prefeituras, principalmente os da prefeitura de Belo Horizonte, que era aquele ônibus vermelho, os que não serviam para as empresas de transporte de Belo Horizonte, a prefeitura de Paraopeba comprava, e era esse ônibus que levava a gente para a escola. Isso só mudou, quando começou aquele programa do governo federal, o Caminhos da Escola, que é um ônibus amarelo maior e mais alto. (PT13, 23/05/2024).

No caso da Comunidade da Pontinha, a precariedade dos veículos escolares foi um fato, conforme relatou AC32. No entanto, essa realidade foi alterada com o Programa Caminho da Escola.

o trajeto era feito de ônibus. Teve Kombi também, os ônibus muito precários. Já aconteceu da porta da Kombi cair na cabeça de uma professora, mas o ônibus que era fornecido, era terceirizado, e havia um buraco no piso do ônibus. Eu não sou de brigar, nem reclamar, mas poxa vida, um buraco no meio do ônibus é demais, e esse buraco era tampado com uma placa de madeira. (AC32, 22/05/2024).

São muitas as memórias em torno do tema transporte. Até piada faziam como se o ônibus fosse um touro de tanto que balançava.

a prefeitura levava e trazia, mas era uma aventura, tínhamos o touro bandido, ele era um ônibus que sacolejava bastante, havia também eventualmente um ônibus chamado de trovão azul, barulhento e grande. Tinha também a mostarda que era uma vã que circulava na cidade. E esses dois últimos, tinham esses apelidos, que a gente já sabia, a mostarda era para os professores, que ficavam na zona rural, e o trovão azul da Pontinha. (HC67, 22/05/2024).

Também o estudo de Silva (2012) intitulado “Educação como Processo de Luta Política: a experiência de educação diferenciada do território quilombola de Conceição das Crioulas”, retrata desafios parecidos na comunidade quilombola de Conceição das Crioulas. A autora relata a precariedade das estradas de difícil acesso, a inadequação do transporte representando insegurança para todos os que utilizavam esse meio para se deslocarem, além do tempo de deslocamento das comunidades até a sede escolar. Estas questões em comum parecem revelar um padrão de situações dificultadoras para o acesso à educação formal por parte da população quilombola.

As questões político-econômicas perpassam a realidade da comunidade da Pontinha, inclusive, potencializando embates entre poder público e comunidade. Para além do desafio do transporte escolar, há relatos sobre a tentativa de fechamento do ciclo do ensino fundamental II, que corresponde do 6º ano ao 9º ano, como estratégia para contenção de gastos públicos. A fala a seguir evidencia bem esta questão:

O prefeito de Paraopeba queria, por questões econômicas e por achar que escola é empresa e ele empresário, fechar a parte da manhã de 6º ao 9º ano, ele resolveu que a escola só iria funcionar na parte da tarde no infantil. Por quê? Para abaixar os custos, porque esse prefeito, não via a escola como um local de importância, ele via a escola como uma empresa dele. Ele não vê a escola com olhar humanizado de pessoas que têm o direito de estudar, porque toda pessoa tem o direito de estudar. Então ele colocou a escola para funcionar só na parte da tarde, só que a comunidade não viu isso com bons olhos. Então o que a comunidade fez? Um dia, quando os professores chegaram para trabalhar, a comunidade abraçou a escola e cercou o ônibus e falou que dali de dentro daquele ônibus ninguém descia, enquanto o prefeito não fosse lá e dissesse que a escola ia funcionar nos dois turnos. Então os professores ficaram dentro do ônibus até o prefeito chegar e garantir que a escola ia voltar a funcionar nos dois turnos, de manhã e de tarde. (PT13, 23/05/2024).

Os fatos acima revelam o poder da união e da resistência daquela comunidade escolar, quando relatam as experiências vivenciadas e as lutas travadas para a

permanência da escola dentro da Comunidade da Pontinha.

Gomes (2017) apontava esse cenário dizendo que “o município por sua vez é um colaborador das políticas neoliberais que acaba por inviabilizar os direitos sociais dos sujeitos por meio do fechamento das escolas, sem ao menos ouvir a comunidade”. O alinhamento a estas políticas neoliberais se fez presente também na Escola Dr. Teófilo Nascimento, quando agentes da SEMEC promoveram uma tentativa de implementar a política de contenção de gastos.

Quando tentaram tirar a escola de dentro da comunidade, eu ouvi uma fala de uma mãe, estava todo mundo lá naquele momento tenso, porque estavam tirando a escola. Não sei se você ficou sabendo disso. Em 2017 tentaram tirar escola de dentro da comunidade. Então, a comunidade muito unida nesse ponto, se uniu e prenderam os professores dentro do ônibus, a escola ficou cercada de pais, da comunidade, aquele povão na porta, ninguém descia do ônibus, só eu fui autorizada a descer. As cantineiras estavam presas dentro da escola e num sol de quarenta graus, os professores lá dentro do ônibus e eu sem poder dar água para eles e eles queriam a presença do prefeito e da Secretaria Municipal de Educação, Só que o prefeito não estava sabendo dessa situação. Foi uma questão de jogada sem ele saber. E, na época, o celular não era tão potente como agora. Aí eu não sei a qual cargas d’água chegou à polícia. Eles deixaram a polícia conversar comigo enquanto representante, e eu narrei para a polícia o que estava acontecendo e um representante deles conversou com a polícia, mas a gente não era liberado. Eu fiquei presa dentro da escola e os professores, dentro do ônibus. Tentei manter a calma. (AC32, 22/05/2024).

Mesmo resguardados pelo aparato jurídico, sendo balizados pelo conjunto de leis, decretos e resoluções, as escolas quilombolas situadas no campo continuam sendo alvos direto do desmonte e até o fechamento de suas unidades escolares. Gomes (2017) reforça o cuidado com estas políticas de cortes de gastos, visando economia para a gestão municipal, e afirma que as políticas neoliberais voltadas para a educação de populações do campo desrespeitam seus direitos quando define pelo fechamento de unidades escolares sem o consentimento das comunidades locais.

A percepção e a sensibilidade dos profissionais da educação envolvidos neste movimento de luta da comunidade da Pontinha nos ajudam a pensar a importância da escola dentro do território da comunidade. De acordo com o participante AC32,

na época eu não esqueço da mãe, a Neide, ela falou pelo amor de Deus, vocês querem tirar a única coisa que tem na comunidade que é a escola. Eu não esqueço dessa fala, foi aí que eu me atinei. Meu Deus, é mesmo. Porque hoje tem a festa quilombola e a festa do Rosário, mas os outros movimentos da comunidade são escolares, a escola é muito importante para esta comunidade. (AC32, 22/05/2024).

Todo esse movimento de lutas e confrontamentos ecoaram e proporcionaram a escuta da então secretaria de estado de educação de Minas Gerais, Macaé Evaristo, contribuindo para a implementação do ensino médio e a Educação de Jovens e Adultos no território da comunidade, pela primeira vez na história da instituição.

O poder público, sobretudo da esfera municipal, continua vigorando quando voltamos nosso olhar para outros desafios como o da implementação do currículo alinhado à Educação Escolar Quilombola na escola da comunidade.

O currículo “é um artefato cultural de disputa e de conflito sobre o processo de escolarização e de formação” conforme ressalta Silva (2020). Corroborando essa perspectiva, Arroyo (2011) considera que o currículo é “uma arena política e um território em disputa”. De maneira geral, e a partir de diferentes autores como Candau (2008), Arroyo (2011) e Silva (2020), o currículo está ligado ao tensionamento de forças, sobretudo quando envolve o campo da cultura.

A questão do currículo surge nos relatos dos participantes da pesquisa evidenciando esse tensionamento:

A gente, quando chega na escola, se depara com uma escola quilombola. Então, o currículo dela, apesar de ser uma escola quilombola e rural, é um currículo da cidade, ou seja, é aplicado ali um currículo totalmente urbanizado. Então, com isso, a gente vem pra cá sem formação nenhuma. Nenhuma, nenhuma, nenhuma. A não ser aquela que é pedida lá quando você faz o concurso. Então, você não tem formação. (PT13, 23/05/2024).

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (2012), a modalidade da EEQ, devido à sua especificidade, necessita possuir: “pedagogia própria em respeito à especificidade étnico-cultural de cada comunidade e formação específica de seu quadro docente, observados os princípios constitucionais (...) que orientam a educação básica brasileira”. No entanto, conforme relato de HC67:

Nada, nada porque naquela época a Pontinha não era reconhecida como a comunidade quilombola como é hoje, então não tivemos nenhuma formação nesse sentido. A grade curricular não contemplava de forma alguma. Eu me graduei antes dos anos 2000, esta temática não era discutida na faculdade. (HC67, 22/05/2024).

Neste sentido, percebemos duas coisas importantes: a primeira está ligada ao currículo existente na formação inicial de professores antes da lei 10.639/2003, e a segunda se desdobra da primeira, devido à ausência do tema Educação Quilombola na formação inicial.

A falta de alinhamento e conformidade do currículo na formação inicial de professores faz com que o planejamento, a construção e a efetivação de um currículo próprio ou alinhado a EEQ não exista, tornando o currículo urbano a única opção para os profissionais da educação que recebem alunos de ou na comunidade quilombola. (Silva, 2012).

Esta realidade do currículo urbanizado usado para se fazer educação em escolas quilombolas ou escolas que atendem alunos quilombolas não ocorre apenas na instituição escolar da comunidade da Pontinha. Esta prática vem acontecendo recorrentemente mesmo tendo cara, jeito e força de lei, em alguns casos pela falta de interesse de gestores e educadores, e em outros pela falta de formação inicial ou continuada de professores. (Gomes, 2012).

Há na utilização de um currículo urbano uma forte carga de colonialidade, uma forte pressão para conformar alunos com tamanha especificidade. A implementação do currículo urbano na vida escolar de alunos quilombolas se desagua no que nós chamamos de necrocurrículo,<sup>5</sup> ou currículo de morte. Este formato de currículo favorece o sufocamento de saberes tradicionais, contribuindo para colocar este aluno quilombola em uma situação de não aprendizado, de não enquadramento. Conforme observa AC32, “você não precisa se preocupar em ensinar a matéria, porque aqui eles não aprendem”.

O conceito de necrocurrículo emerge como uma construção teórica crítica que visa problematizar e desmantelar as estruturas opressivas e desumanizantes presentes no âmbito educacional. A composição lexical desse termo, proveniente da junção de "necro" - oriunda do grego "necros", que se refere à morte - e "currículo" - entendido como o conjunto de conhecimentos e práticas instrucionais -, revela sua natureza intrinsecamente disruptiva.

O necrocurrículo denota, pois, um arranjo sistêmico de abordagens e conteúdos pedagógicos que, intencionalmente ou não, perpetuam e amplificam processos de marginalização, subalternização, exclusão e opressão. Nesse sentido, ele se configura como uma tessitura curricular que relega ao ostracismo determinados

---

<sup>5</sup> O nome Necrocurrículo decorre da produção de um artigo batizado de NECROCURRÍCULO: entrecruzamentos entre o epistemicídio e o altericídio no currículo educacional, produzido a quatro mãos, contando com as contribuições da orientadora desta dissertação, a professora Drª. Silvani dos Santos Valentim, submetido ao dossiê da Revista e-curriculum).

saberes, identidades e culturas, estabelecendo, assim, uma morte simbólica desses elementos, e reverberando no aniquilamento do currículo. Lutar contra o necrocurrículo é lutar por uma educação que reconheça a humanidade de todos os sujeitos e valorize a diversidade de saberes e experiências. É um chamado à construção de um currículo que rompa com a opressão e promova a emancipação dos sujeitos marginalizados.

Para corroborar com a tese da implementação do necrocurrículo no decorrer da história da educação no Brasil, a experiência docente do participante da pesquisa AC32 reforça a necessidade de desmantelar a estrutura curricular vigente:

Quando eu cheguei aqui na escola em 2003 eu assustei muito, eu acho interessante contar isso, pessoas que trabalhavam aqui nessa época me falavam assim, olha você não precisa ensinar matéria aqui não. Você não precisa se preocupar em ensinar a matéria porque aqui eles não aprendem, isso me chocou muito, por que a gente estuda e se forma com qual objetivo? Para dar aula, para ensinar, para cumprir a função de professor. Então você chega numa escola e de início te abordam falando, não, você não precisa ensinar, mas como assim? Eu sou filha de professora e vi minha mãe ensinando uma vida inteira. (AC32, 22/05/2024).

Podemos perceber através destes relatos a deformação imposta pelo currículo urbano e sua relação para continuar executando um formato de educação que não condiz com a realidade de alunos quilombolas. O choque entre o currículo alinhado à EQ e o currículo urbano fica evidente, quando o participante da pesquisa AC32 nos revela sua experiência com a oralidade própria dos remanescentes quilombolas da Pontinha:

Fui encaminhada para um curso na PUC, e tive uma professora que se chamava Flor, eu não esqueço dela. Os professores da área de linguagem da cidade foram todos fazer esse curso, inclusive o professor Alexandre nosso professor de língua inglesa estava também. Eu compartilhei com a professora Flor, que eu estava ensinando oração subordinada dando matéria, textos e cobrando conteúdo. Falei para ela que eu tinha muita dificuldade para trabalhar a questão da linguagem, pois a linguagem é bem característica, eles falam por exemplo: escola de nós, ruinha e isturdia. São alguns linguajares próprios deles. Eu a questionei sobre como ensinar em um cenário tão atípico. Não posso ensinar, não posso corrigir o que que eu faço? Eu tinha conhecimento, pois sou muito curiosa sobre linguagem indígena, então eu sabia que não podia tirar na época. Mas, aí ela me explicou, falou, olha, você não vai tirar, mas você vai ensinar o correto para eles, mantendo a linguagem própria deles, e essa foi uma professora que me marcou muito nessa época. Então foi assim que eu comecei o meu trabalho. Eles assustaram um pouco as pessoas, na época profissionais de outros cargos da prefeitura, assustaram um pouco, mas com isso eles foram vendo que eu, eu era nova, tinha muita vontade de ensinar, queria que os alunos aprendessem, assim eu fui conhecendo a comunidade e ensinando meu conteúdo.(AC32, 22/05/2024).

Este relato é carregado de uma rica experiência do choque do profissional da educação com a realidade cultural de uma comunidade quilombola. Neste caso, percebemos que o participante AC32, bem orientado pela dita professora Flor da PUC, continuou mantendo a tradição de palavras usadas corriqueiramente pelos alunos.

Conforme o participante da pesquisa PT13,

o pior é que quando você chega aqui e se depara o mesmo currículo da cidade você é obrigada a executar esse currículo, e se você não seguir esse currículo urbano, se você não andar com ele alinhado com o currículo da cidade, você é cobrado, fazem ata pra você acabam te punindo. Então para sanar e minimizar essa problemática, deveríamos seguir as diretrizes curriculares quilombolas que já existem. (PT13, 23/05/2024).

Existe aqui um ponto importante para a discussão do currículo, uma vez que a implementação das diretrizes curriculares quilombolas na educação básica já possui corpo jurídico, mas não acontece nas distintas realidades da educação para os remanescentes quilombolas. Fica evidente o território em disputa pensado por Arroyo (2011). A punição para o profissional da educação vem a galope, desestimulando qualquer movimento interno que vise oportunizar a construção de um diálogo possível, para a implementação da modalidade de educação específica para os remanescentes quilombolas.

São muitas as nuances que perpassam as realidades de comunidades quilombolas. Certamente, há elementos dificultadores em comum em muitas delas. No caso da Pontinha, há que se mencionar também a própria estrutura para o exercício do magistério e, é nesse contexto que as tecnologias educacionais surgem nessa pesquisa.

Segundo Holanda (2019), “a técnica é tão ancestral quanto o homem”. Não obstante a tecnologia se faz presente no cotidiano do homem e, por diversas vezes este conceito costuma ser confundido com o conceito de técnica. Para desatar este nó e evidenciar a distinção do conceito de tecnologia, Álvaro Vieira Pinto (2005, p. 221) contribui dizendo que “a tecnologia é a ciência da técnica, que surge como exigência social na história evolutiva da espécie humana, para o autor a tecnologia tem de ser a teoria, a ciência, o estudo da técnica”.

Assim sendo, o conceito do termo tecnologia, para Vieira Pinto (2005), implica a sua compreensão ao longo do tempo e do espaço, remetendo a quatro categorias conceituais:

a) Como Ciência da Epistemologia da Técnica, ou seja, o estudo da técnica. Nessa concepção o autor aborda que a técnica seria o objeto de estudo da ciência, sendo que essa recebe o nome de Tecnologia. b) É vista como puro e simples sinônimo da técnica. É um uso corriqueiro das palavras, sem rigor, muito adotado no discurso de forma coloquial. Pontua que essa confusão conceitual é de interesse de setores vinculados à economia, pois pode favorecer a ideologização da tecnologia. c) Como logos da tecnologia, um conjunto de técnicas que todas as sociedades possuem. Logo, essa concepção é a que procura medir o nível de progresso das forças produtivas de uma sociedade e é ligada intrinsicamente ao quarto sentido. d) Como ideologização da técnica, a qual é importante para o capital. A técnica passa a ser vista como mito, como algo que resolve todos os problemas do mundo, o ser humano então, neste entendimento, passa a proteger e conservar à tecnologia. (Vieira Pinto, 2005, p. 221).

A compreensão dessas categorias conceituais contribuem para pensarmos a partir dos questionamentos sobre a oferta de qualificação no campo da tecnologia educacional para os profissionais da educação na escola. Percebemos uma série de informações que, anunciadas, surgem como denúncias do descaso para com estes trabalhadores na plenitude do século XXI.

Eu fiz um curso de pós-graduação por conta própria, inclusive, de tecnologias na educação. A gente tem muita dificuldade com relação a tecnologia aqui na escola. Hoje tem a educação conectada. Que a gente está aderindo, mas a verba ainda é pouca, esse processo, foi iniciado no ano passado. Esse ano a gente vai pagar a internet, a verba é pouca e estamos precisando de muitas coisas aqui na escola, o nosso projetor quebrou. (AC32, 22/05/2024).

Podemos perceber neste pequeno excerto retirado da entrevista, o descaso com o aparato tecnológico da escola, uma vez que há dificuldade em ter à disposição uma ferramenta oferecida em grande parte das escolas do país, que é a internet. E, no decorrer das entrevistas, fomos compreendendo melhor o descaso quanto a estrutura tecnológica da escola.

Holanda (2019) reforça estas dificuldades dizendo “acerca do acesso a tais tecnologias, enfatizam-se as localizações geograficamente isoladas das comunidades, como um dos empecilhos ao acesso, dificultando a inclusão tecnológica”. Percebemos aqui que as dificuldades de acesso as tecnologias não são exclusivas dos docentes e discentes da comunidade da Pontinha.

As dificuldades pertinentes ao acesso as tecnologias refletem em outro obstáculo para os profissionais da educação. Este obstáculo se encontra no uso das tecnologias educacionais e nas dificuldades enfrentadas por esses profissionais que são latentes na realidade brasileira. Conforme Cole e Brasileiro (2023):

As iniciativas para a implantação da rede de internet nas escolas públicas já é realidade, porém, a maioria das instituições não tem estrutura para haver um trabalho exitoso. Sendo assim, diferentes hardwares e softwares são acessíveis à área educacional, entretanto, a articulação destes à prática pedagógica é uma questão tênu, pois os profissionais da escola não possuem conhecimentos pedagógicos que lhes permitem a inserção de diferentes canais de comunicação em sua atuação docente. (Cole; Brasileiro, 2023, p. 7).

Neste sentido, costumeiramente carregamos a ideia salvacionista quanto ao uso das tecnologias educacionais em escolas quilombolas, porém, o relato de HC67 revela algo sobre essa ideologização da tecnologia tematizada por Vieira Pinto (2005), que nos diz: “A técnica passa a ser vista como mito, como algo que resolve todos os problemas do mundo, o ser humano então, neste entendimento, passa a proteger e conservar à tecnologia. (Vieira Pinto, 2005, p. 221).

No entanto, ao mesmo tempo em que a tecnologia pode ser vista por uns como mandatórios, para outros, ela não facilita tanto, conforme relata HC67.

Não, vou falar por mim, eu acho que não, porque especificamente neste momento pós pandemia, eu tenho me orgulhado ainda mais do meu papel como professor. Porque tenho percebido que tem muitos alunos, como um déficit muito elevado de aprendizagem que você possa imaginar. Isso é global. Então, a tecnologia ajuda alguns colegas, mas não no meu caso. Se de repente você conversar com outros colegas, eles poderiam falar que sim, mas para mim não é muito útil, pode ser em outras disciplinas, que precisam desse artifício para poder complementar, não tem problema nenhum. Só que eu tenho percebido nessa volta da pandemia, mais do que nunca é que os alunos estão com um déficit de aprendizado mesmo. (HC67, 22/05/2024).

Ocorre que as tecnologias educacionais, se antes não eram tão utilizadas no meio escolar, a pandemia da COVID-19 colocou-se como um divisor de águas, tornando imperativo seu uso. De acordo com Oliveira, Videira e Soares (2024):

Impulsionada pelo advento da pandemia da COVID-19, a digitalização em instituições escolares deixou o âmbito da discussão teórica, da reprodução acadêmica sobre sua importância, passando para a urgência de implementação prática diante da imposição do isolamento e risco de atraso no desenvolvimento de diversas crianças e adolescentes. (Oliveira; Videira; Soares, 2024, p.18).

Observamos através do excerto e do diálogo com os autores acima, a importância do papel do professor. Ao mesmo tempo, propomos um diálogo com Vieira Pinto (2005), no que se refere a pensar a ideologização. Ou seja, refletimos sobre o questionamento da tecnologia aplicada a educação como mito para o desenvolvimento educacional, sobretudo em uma escola que se encontra no seio de uma comunidade remanescente quilombola.

Nesse sentido, o posicionamento do participante HC67, quanto ao não uso das tecnologias educacionais, se encontra em uma encruzilhada de dúvidas, uma vez que no centro dessa discussão. De acordo com Cole e Brasileiro (2023, p. 113 ), “não basta atribuir aos professores a responsabilidade de alargar as fronteiras dos seus conhecimentos, importa como as TIC's têm sido equacionadas no processo”.

Dito isso, cabe maior diálogo e desenvolvimento de políticas educacionais que promovam qualificação aos profissionais da educação. Corroborando com esta tese, Oliveira, Videira e Soares (2024) pontuam “para garantir a qualidade do ensino usando as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), é preciso uma formação ampla e profunda, em especial, gestores e professores”.

Qualificados ou não, os docentes necessitam de um determinado aparato tecnológico para realizarem suas tarefas. O mesmo vale para os discentes. De acordo com Holanda (2019), em relação aos aparatos tecnológicos:

estes são encontrados nos espaços domésticos, em todos os cômodos, porém, a sala e a cozinha são os locais onde se encontram elementos como geladeira, freezer, televisão, rádio, celular, aparelhos básicos nas comunidades. Nos quilombos mais próximos aos centros urbanos estes já se apropriaram também de computadores, celulares e possuem conexão com a internet. (Holanda, 2019, p. 57).

Quando observamos esta discussão na comunidade da Pontinha, percebemos que a escola Dr. Teófilo Nascimento vivencia os mesmos desafios de outras instituições de ensino por não disporem de equipamentos que seriam básicos para a condução da docência, conforme pode ser visto no relato de HC67.

Nós não dispomos de nenhum material específico para o nosso trabalho. Tudo que nós usamos, nós é que temos que providenciar. No caso de computadores e tablets alguns colegas transportam o próprio. Todo o material que professor utiliza é dele mesmo. Então eu no meu caso só tenho celular, que faço a chamada e lanço matéria no sistema da prefeitura. Nós temos aqui na escola televisão, videocassete, datashow e só. (HC67, 22/05/2024).

Nesse sentido, Holanda (2019) evidencia as mesmas dificuldades enfrentadas quanto ao acesso ao aparato tecnológico em escolas quilombolas da região amazônica brasileira, quando diz que “a tecnologia nas escolas quilombolas do município de Oriximiná é precária no sentido de buscar o aprendizado, a produção e a gestão de conhecimentos e de obter informações atualizadas, de comunicação e de ensino”.

Quando questionado sobre o aparato tecnológico da escola, o participante diz:

Não existe. A gente fala muito só em o computador, mas na verdade a televisão que temos aqui é muito pequena, e o som, ele é quase inaudível.

Você vai passar um vídeo, os meninos têm que ficar absoluto silêncio. De qualquer maneira. Só que aqui é mais. A televisão tem um péssimo sistema de som, horrível. Os alunos não conseguir escutar muitas vezes o que está passando a não. É na base da boa vontade mesmo. A oferta é quase inexistente. Isso no turno da manhã, pois à noite, eles não têm acesso a televisão, eles não têm acesso a data show, nada (HC67, 22/05/2024).

Aqui não existe esta possibilidade, os professores poderiam até pedir que os alunos levassem o seu próprio celular, cada um no seu celular e tudo, mas seria assim, uma missão hercúlea, fazer com que os alunos concentrassem no vídeo, ao invés de concentrar as vezes em uma mensagem do seu aparelho pessoal, isso seria muito inviável. (HC67, 22/05/2024).

Percebemos aqui a ausência de uma política de educação que, de fato, inclua as escolas quilombolas e permita o acesso pleno às tecnologias para os profissionais e alunos. Esta realidade carece ser mitigada para que a educação possa, de fato, ser priorizada.

Darcy Ribeiro (1986), no texto sobre o óbvio, nos apontava que “a crise educacional do Brasil, da qual tanto se fala, não é uma crise, é um programa. Um programa em curso, cujos frutos, amanhã, falarão por si mesmos”. As falas extraídas das entrevistas corroboram para pensarmos que a crise ainda instalada permanece viva, atuante e falando por si mesma aos quatro cantos e sendo percebidas sem grande esforço no cenário educacional brasileiro.

Precisamos retirar a roupagem da obviedade e trazer à luz estas situações, muitas vezes silenciadas; a falta de estrutura, o descaso, a falta de investimento, que continua latente na educação do século XXI. Darcy Ribeiro na obra intitulada sobre o óbvio nos convida a refletir sobre a disputa no campo econômico, na luta de classe e na luta racial. Na mesma obra o autor nos provoca:

Outra obviedade, tão óvia quanto esta ou mais óvia ainda, é que os pobres vivem dos ricos. Está na cara? Sem os ricos o que é que seria dos pobres? Quem é que poderia fazer uma caridade? Me dá um empreguinho aí! Seria impossível arranjar qualquer ajuda. Me dá um dinheirinho aí! Sem rico o mundo estaria incompleto, os pobres estariam perdidos. Mas vieram uns Barbados dizendo que não, e atrapalharam tudo. Tiraram aquela obviedade e puseram outra oposta no lugar. Aliás, uma obviedade subversiva. (Ribeiro, 1986, p. 1).

Sobretudo no campo da educação, basta observarmos as escolas e suas estruturas, o prédio, as salas de aula, as bibliotecas, os refeitórios, a disparidade é gritante. A escola da periferia e do campo apresentam o mesmo desenho e o mesmo quadro de descaso. Darcy Ribeiro se foi, mas a crise percebida por ele enquanto

projeto continua firme, fazendo refém os trabalhadores, os pobres, os indígenas, os ribeirinhos, os quilombolas. A crise continua nos mais variados projetos de militarização de escolas, da privatização e da transformação da escola em empresas.

No campo das obviedades indicado por Darcy Ribeiro, o participante AC32 nos relata o uso da internet na comunidade e na escola, e nos aponta mais uma vez o descaso como um elemento essencial para o funcionamento da escola, sobretudo na comunicação da escola com a comunidade escolar, mesmo com a SEMEC. De acordo com a participante AC32:

a internet até dezembro de 2023, era o município que pagava. A partir de agora em 2024 é de responsabilidade da escola, tendo em vista as verbas oriundas da educação conectada. A única internet que funciona aqui na comunidade é a da empresa ParaopebaNet, que é da cidade. (AC32, 22/05/2024).

Uma grande contribuição no sentido de compreender a dinâmica entre tecnologia e educação no contexto pandêmico foi dada pelo participante AC32, que nos relatou com detalhes as nuances desse processo. De acordo com o participante:

Dentro da escola eles usam a internet por meio dos seus aparelhos smartphone, isso devido ao dinheiro da indenização da Vale do Rio Doce, que eles estão recebendo. Nós temos na escola um total de 177 alunos, e uma média de dez alunos que tem o celular, mas dentro da sala de aula eles não usam. Eles usam no corredor. Eles ficam atrás da gente, pedindo a senha do Wi-Fi. Eles aprenderam a hackear Wi-Fi. E tudo mais. (AC32, 22/05/2024).

Quando questionada sobre a internet disponibilizada na praça em frente à escola, o participante diz:

Não funciona o sinal da praça. Mesmo o da escola, nós funcionários, a gente tem que ficar procurando o sinal. Se chover, não pega. A gente usa o nosso aparelho pessoal mesmo é da rede da operadora vivo, a única que tem cobertura aqui na comunidade. Agora, quando o aluno quer usar, eu acho interessante. Desde que seja controlado por cada professor. E que respeite ele, porque tem professor que não gosta. Desde que seja controlado, acho muito tranquilo. Mas acaba que grande parte dos alunos não respeitam. (AC32, 22/05/2024).

Assim sendo, constatamos que poucos são os alunos que possuem acesso à tecnologia. Além deles, nem todos os profissionais da educação na Pontinha têm condições adequadas para incluir as tecnologias educacionais em sua práxis docente. Entretanto, conforme aponta Cole e Brasileiro (2023), “a grande questão envolve o problema da desigualdade social e da acessibilidade da criação de políticas públicas

que invistam seriamente em formação de professores para o novo contexto”.

Nesse cenário, de acordo com Oliveira, Videira e Soares (2024), a “aceleração da tecnologia nos últimos anos exige maior investimento nas escolas brasileiras”. Desta forma, os desafios na educação escolar na comunidade da Pontinha, sejam no contexto pandêmico ou não, demandam dos profissionais da educação grande esforço para realizarem a nobre tarefa de ensinar e fazer educação.

## **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A presente pesquisa buscou investigar os obstáculos que são enfrentados pelos profissionais da educação na Escola Municipal Dr. Teófilo Nascimento. Diante de uma realidade complexa, o recorte temporal careceu ser ampliado, reconstituindo parte do processo de escravidão em África, o transporte dos escravizados, a ocupação no continente americano, sobretudo no Brasil, até chegarmos na constituição da modalidade da educação básica EEQ, encerrando-se no período pandêmico.

O lócus dessa pesquisa foi uma escola que se situa no interior de uma comunidade quilombola rural, a Pontinha. E não por acaso, definiu-se por esse local tendo em vista minha experiência como professor e estudante das temáticas das relações étnico-raciais.

O primeiro passo que se tornou condição para a condução dessa pesquisa foi o aprofundamento nas questões históricas que marcam a trajetória das populações quilombolas. O que se verificou é que desde sempre, a realidade desses povos é complexa e repleta de inúmeros obstáculos, o que torna o elemento educação quilombola um campo fértil para ser investigado.

É importante ressaltar que ao falar de educação neste contexto, é necessário realizar um movimento de retorno ao passado, de forma a contemplar, respeitosamente, a história que perpassa a vida dessas populações. E nesse ínterim, reconhecer que a educação para o povo negro, para o povo quilombola, é sinônimo de luta, de resistência, de conquistas, de afirmação de suas identidades.

Nesta historicização, alguns temas tiveram preponderância por refletirem questões inerentes à realidade de quilombos, como, por exemplo, a posse, ou a não posse, da terra e, consequentemente, a sua titulação pelo órgão responsável, o INCRA.

A etnogênese da Comunidade Quilombola da Pontinha tornou-se uma

importante fonte para nos referenciarmos quanto a ocupação do território. Porém, como verificamos, o ano de 2005 marcou o seu reconhecimento enquanto quilombo, pela Fundação Cultural Palmares, sob o processo número 01420.001221/2004-59, ainda não sendo titulada em 2024, o que aponta a lentidão dos órgãos responsáveis por esta tarefa.

A comunidade Quilombola da Pontinha tem aspectos em comum quando se percebe a realidade de outras comunidades quilombolas, denotando que há problemas que parecem perpassar a própria constituição de um quilombo, assim como apresenta suas particularidades, visíveis desde a sua constituição.

Quando voltamos aos documentos e analisamos a carta trocada entre os irmãos Francisco e Bernardo Mascarenhas, que em seu conteúdo revela que a família Mascarenhas possuía pessoas escravizadas, e que estes, por sua vez, trabalham nos empreendimentos da família, esta contribuição corrobora com os questionamentos do pesquisador Romeu Sabará sobre a origem da comunidade da Pontinha ter raiz em Muzinga, filho de Chico-Rei, como afirmava Antônio Joaquim Barbosa Mascarenhas.

A dinâmica da carta nos leva a refletir que o objetivo de Antônio Joaquim Barbosa Mascarenhas, ao escrever e espalhar a história da Pontinha em 1975, ou seja, 103 anos depois da fundação da fábrica, era tirar a pecha e a mácula de família escravocrata.

A discussão sobre a origem da fundação da Comunidade Quilombola da Pontinha nos direcionou a buscar uma compreensão da gênese da instituição escolar Dr. Teófilo Nascimento, por meio de documentos. Esta busca nos permitiu verificar inconsistências nos documentos da referida instituição, quanto à lei que sanciona seu funcionamento.

A partir destas lacunas, somos provocados a questionar a escolha dos nomes das escolas quilombolas, uma vez que estas instituições comumente reverenciam sujeitos que não pertencem às comunidades, como é o caso da escola da Pontinha. Como foi constatado nesta pesquisa, o senhor Teófilo Nascimento era político profissional, sendo vereador e prefeito do município de Paraopeba nos anos de 1920 e 1950.

Além de político, exercia a medicina e era reconhecido como grande fazendeiro da região, conforme os dados do jornal Gazeta de Paraopeba. Tudo isso nos levou a considerar a forte pressão política para escolha de seu nome para a escola da comunidade.

O contato com os participantes da pesquisa apontou desconhecimento da história de vida, ou mesmo o reconhecimento de quem seria o Dr. Teófilo Nascimento. Ou seja, a escola possui um nome de um sujeito desconhecido pela comunidade escolar.

Assim sendo, seria necessário realizar a mudança do nome da instituição e oportunizar, por meio de consulta popular, a escolha de um nome dado pelos moradores. Desta forma, possibilitaríamos um movimento de resgate e valorização de sujeitos da comunidade.

Revisitando a literatura sobre a Educação Escolar Quilombola, o que se verifica é que o aspecto material impõe alguns desafios para que se concretize uma educação com qualidade conforme verificado em Silva (2012), Holanda (2019) e Fantinato e Nascimento (2021).

No âmbito da educação, tem sido muitos os desafios para a sustentação de uma instituição escolar fundamentada nos princípios de uma pedagogia quilombola, como nos referência a modalidade da EEQ. A escuta dos professores (as) deixa nítida essa questão, uma vez que não há uma formação específica para o exercício de uma docência quilombola, nem ao menos a oferta de formação continuada.

Atrela-se à formação, o próprio currículo dos professores que dão continuidade com seus alunos. Quando da implementação do currículo urbano usado nas escolas da cidade com sua forte carga de colonialidade, contribui para subalternizar os saberes e fazeres quilombolas, reduzindo estes à marginalização epistêmica.

Todo esse movimento contribui para colocar os alunos em uma situação de não aprendizado, uma vez que estes não se enquadram ou não se conformam ao modelo eurocentrado. Dessa forma, apontamos a existência do necrocurrículo, este, que por sua vez, intencionalmente objetiva amplificar processos de marginalização, subalternização, exclusão e opressão.

A demonstração dos desafios da educação escolar na comunidade da Pontinha e as falas dos participantes apontam e denunciam a falta de estrutura e de aparato tecnológico e, sobretudo, a ausência da implementação da modalidade própria para os quilombolas, a Educação Escolar Quilombola.

Feito tais apontamentos, os resultados obtidos falam por si, mostrando que a Educação Escolar Quilombola ainda não foi implementada e não existe nenhum movimento atual para que essa implementação ocorra. A SEMEC, um importante ator nesse contexto, implementa uma proposta de educação eurocentrada que pune os

profissionais que buscam alinhamento com a EEQ.

Os profissionais da educação que atuam na unidade escolar possuem ainda os mesmos desafios de décadas atrás, não recebendo qualificação para atuar no contexto da diversidade das relações étnico-raciais, ou mesmo para atuar com tecnologias educacionais. A estes profissionais são entregues os alunos, uma sala de aula, quadro e a boa vontade.

Neste sentido, os desafios da educação na Pontinha se somam e se multiplicam em perversos cálculos que resultam na desigualdade e, sobretudo, na indiferença para com alunos e profissionais que atuam na escola quilombola.

Os desafios elencados nesta pesquisa nos apontam uma dura realidade do descaso dos órgãos públicos, o que nos direciona para uma via pessimista. Porém, ao reconhecer e identificar os desafios, podemos nos organizar e iniciar um processo de superação.

O grito de Darcy Ribeiro (1986) sobre a obviedade da crise educacional do Brasil se perpetua em uma forte onda sonora, atualmente. O programa de destruição da educação continua vivo e pulsando em parlamentares que insistem na privatização da educação pública, no sucateamento das escolas, na falta de qualificação dos profissionais e, sobretudo, na falta de investimentos.

Este trabalho apresenta contribuições positivas ao trazer diversas denúncias feitas pelos profissionais da educação na escola da Pontinha, quanto às situações de punição dos professores por parte da SEMEC, quando estes tentam implementar ações alinhadas ao currículo da EEQ, quanto as péssimas condições de trabalho, tanto na estrutura da escola, quanto ao transporte escolar.

Tais denúncias vem acompanhadas de um anúncio de mudanças, uma vez esta pesquisa torna-se um instrumento para pensarmos a superação dos desafios elencados. Agora nos resta transformar a realidade educacional na Pontinha, incluindo seus moradores e os próprios quilombolas na confecção do Projeto Político-Pedagógico da instituição.

Como sugestão de futuras pesquisas, entendemos que se deve empreender investigações no interior da secretaria municipal de Paraopeba, a fim de questionar os motivos que não levaram a SEMEC a implementar a modalidade da Educação Escolar Quilombola na escola municipal Dr. Teófilo Nascimento, conforme orientação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. Outra sugestão é a realização de pesquisas no campo da história da instituição escolar da Pontinha.

Como afirma, Baller: “o passado legitima”.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Castro. **O navio negreiro**. Disponível em: <[http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select\\_action=&co\\_obra=1786](http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=1786)>. Acesso em: 06/04/2024.

ANDRADE, Adriana. **História de Paraopeba/MG**. 2016. Disponível em: <<https://www.paraopeba.mg.gov.br/detalhe-da-materia/info/historia/6502/>>. Acesso em: 12 abr. 2024.

ANJOS, Rafael Sanzio Araújo dos. **Territórios étnicos**: o espaço dos quilombos no Brasil. In: SANTOS, Renato Emerson dos (Org.) **Diversidade, espaço e relações étnico-raciais: o negro na geografia do Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

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

ARRUTI, José Maurício. **Mocambo**: antropologia e história do processo de formação quilombola. São Paulo: EDUSC, 2005.

ARRUTI, José Maurício. **Conceitos, Normas e Números: uma introdução à Educação Escolar Quilombola**. Revista Contemporânea de Educação, vol. 12, n. 23, jan/abr de 2017. Acesso em 12 jun. 2024.

AZEREDO, Felício Alves De et al. **Educação e tecnologia: o ensino remoto e o aquilombamento em tempo de pandemia em escolas de campos dos goytacazes - rj**. Anais do XIV ENANPEGE. Campina Grande: Realize Editora, 2021. Disponível em: <<https://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/77832>>. Acesso em: 09/07/2024.

BALLER, Gisele Inês. **Espaços da memória e construção de identidades: estudo de dois casos na região de colonização alemã no Rio Grande do Sul**, 2008. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/14927>. Acesso em 9 jan. 2024.

BEZERRA, ACV, Silva, CE M, Soares, F. G, Silva, JAM. **Fatores associados ao comportamento da população durante o isolamento social na pandemia de COVID19**. Ciência & Saúde Coletiva, 25, 2411-2421, 05. UNIFESP, 2020.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988.

BRASIL. **Ministério do Desenvolvimento Agrário**. Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA). Legislação referente à política pública de regularização de territórios quilombolas. Disponível em:<[http://www.incra.gov.br/media/politica\\_fundiaria/Quilombolas/legislacao\\_quilomba\\_condensada.pdf](http://www.incra.gov.br/media/politica_fundiaria/Quilombolas/legislacao_quilomba_condensada.pdf)>. Acesso em: 29 de mar. 2024.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2010.

**BRASIL. Resolução CNE/CEB n. 8, de 20 de novembro de 2012.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF: MEC/CNE/CEB, 21 nov. 2012. Seção 1, p. 26

**BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

**BRASIL. Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003.** Altera a Lei 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 República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 10 de jan. 2003.

**BRASIL. Presidência da República. Decreto nº 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. Brasília, DF, 20 nov. 2003b. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/2003/d4887.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2003/d4887.htm). Acesso em: 27 mar. 2024.

**BRASIL. Resolução CNE/CP 1/2004.** Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Brasília, 2004.

**BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012.** Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/\\_ato2011-2014/2012/Lei/L12711.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_ato2011-2014/2012/Lei/L12711.htm). Acesso em: 30 abr. 2024.

CANDAU, Vera Maria (Coord.). **Multiculturalismo, direitos humanos e educação: a tensão entre igualdade e diferença: relatório de pesquisa.** Rio de Janeiro: CNPq/Departamento de Educação, PUC-Rio, 2008.

CARRIL, Lourdes de Fátima Bezerra. **Os desafios da educação quilombola no Brasil: o território como contexto e texto.** Rev. Bras. Educ. Rio de Janeiro , v. 22, n. 69, p. 539-564, abr. 2017 . Disponível em <[http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782017000200539&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782017000200539&lng=pt&nrm=iso)>. acessos em 30 mai. 2024.

COLE, Elizangela Alves e BRASILEIRO, Tânia Suely Azevedo. **A tecnologia digital na educação quilombola da cidade de Oriximiná.** Revista Educação e Humanidades, volume IV, número 2, jul-dez, 2023, p. 105-134. Disponível em: <https://periodicos.ufam.edu.br/index.php/reh/article/view/13023/8736>. Acesso em 02 jun. 2024.

**CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONAE).** Documento final. Brasília: MEC, 2010.

DÖPCKE, W. **Reflexões sobre a Conferência das Nações Unidas contra o Racismo, a Intolerância Racial, a Xenofobia e a Intolerância Correlata.** Revista Brasileira de Política Internacional, v. 44, n. 2, p. 26–45, jul. 2001.

DRUMOND, Maria Auxiliadora. **Minhocuçu:** conservação e sustentabilidade. Belo Horizonte: Instituto Sustentar, 2011.

DUARTE, R. **Entrevistas em pesquisas qualitativas.** Educar em Revista, Curitiba, v.20, n. 24, p. 213-225, dez. 2004. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/2216>. Acesso em: 19 mar. 2024.

FANON, Franz. **Os condenados da Terra.** Lisboa: Ulisseia, 1961.

FERREIRA, Augusta Eulália; CASTILHO, Suely Dulce de. **Reflexões sobre Educação Escolar Quilombola.** RP3 - Revista de Pesquisa em Políticas Públicas, n. 1, 2014. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/rp3/article/view/14561>. Acesso em: 30 jun. 2024.

FERREIRA, Josiane Cristina de Oliveira. **Signo Cimarrón: o direito de significar.** Dissertação de Mestrado – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, p. 102. 2009.

GABRIEL, C. T. Conhecimento escolar, cultura e poder: desafios para o campo do currículo em "tempos pós". In: MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. (Org.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas.** Petrópolis: Vozes, 2008. p. 212-245.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 4 ed. São Paulo: Atlas; 1994.

GOMES, Flávio dos Santos. **A hidra e os pântanos.** São. Paulo: Editora Unesp, 2005. Negros e política (1888-1937). Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

GOMES, Flávio dos Santos. **Mocambos e Quilombos:** Uma história do campesinato negro no Brasil. 1<sup>a</sup> ed. São Paulo: Claro Enigma, 2015.

GOMES, Laurentino. **Escravidão:** do primeiro leilão de cativos em Portugal à morte de Zumbi dos Palmares, volume 1. Rio de Janeiro: Globo Livros, 2019.

GOMES, Nilma Lino. **Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei 10.639.** Brasília: MEC/UNESCO, 2012.

GOMES. Viviane Dias de Jesus. **Educação no campo: escolas multisseriadas e os embates atuais.** Anais IV CONEDU. Campina Grande: Realize Editora, 2017. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/36662>>. Acesso em: 27/07/2024.

HOLANDA, Mayza Jardim. **Incorporação de Tecnologias na Comunidade**

**Quilombola de Grotão em Filadélfia – TO**, 2019. 110 f. Dissertação (Mestrado em Estudos de Cultura e Território), Universidade Federal do Tocantis, Araguaína, 2019.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Brasileiro de 2022**. Rio de Janeiro: IBGE, 2022.

LIMA, Junia de Souza. Cartas que contam uma história sobre o trabalho: considerações sobre o acervo epistolar da Cia. Cedro Têxtil (1872-1930). In: GONÇALVES, Irlen Antônio. (Org.). **Progresso, Trabalho e Educação Profissional em Minas Gerais**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. p. 197-228.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARCONI, M. de A. e LAKATOS, E. M. **Técnicas de Pesquisa**: pesquisa, planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa elaboração, análise e interpretação de dados. Revisada e ampliada. São Paulo, SP: Atlas, 1999.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Análise da conversação**. 5. ed. São Paulo: Editora ática, 2003.

MARQUES, Lorena de Lima. **Diáspora africana, você sabe o que é?**. Fundação Cultural Palmares, 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/palmares/pt-br/assuntos/noticias/diaspora-africana-voce-sabe-o-que-e>. Acesso em: 26 jan. 2024.

MASCARAENHAS, Antônio Joaquim Barbosa. **A História da Pontinha**. Gazeta de Paraopeba. Paraopeba, 21 abr. 1975.

MASCARENHAS, Francisco. [Correspondência]. Destinatário: Bernardo Mascarenhas. Paraopeba, 19 ago. 1894. Carta.

MIRANDA, Shirley Aparecida de. **Quilombos e Educação: identidades em disputa**. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 69, p. 193-207, maio/jun. 2018.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 21. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

MORAES, Antônio Carlos Robert. **Bases da formação territorial do Brasil: o território colonial brasileiro no longo século XVI**. 1991. Tese (Doutorado em Geografia Humana) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1991. doi:10.11606/T.8.1991.tde-09122022-112900. Acesso em: 23 fev. 2024.

MUNANGA, Kabengele. **Origem e Histórico do Quilombo na África**. Revista Usp, São Paulo, v. dez./fe 1995/96, n. 28, p. 56-63, 1996. Disponível em: <[biblio.fflch.usp.br/Munanga\\_K\\_OrigemEHistoricoDoQuilomboNaAfrica.pdf](http://biblio.fflch.usp.br/Munanga_K_OrigemEHistoricoDoQuilomboNaAfrica.pdf)>. Acesso em: 09 jan. 2024.

MUNANGA, Kabengele. **Origens africanas do Brasil Contemporâneo:** histórias, línguas, culturas e civilizações. 3 ed. São Paulo: Gaudí Editorial, 2012.

NASCIMENTO, Olindina Serafim e FANTINATO, Maria Cecília. **Prática Docente Quilombola e os Impactos da Pandemia na Educação.** Revista de Educação do Vale do Arinos - RELVA, v. 8, n. 1, p. 78–100, 2021. DOI: [10.30681/relva.v8i1.5524](https://doi.org/10.30681/relva.v8i1.5524). Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/relva/article/view/5524>. Acesso em: 24 jun. 2024.

NUNES de Oliveira, J. R.; LINO Videira, P.; AFONSO Soares, C. **Educação na perspectiva inclusiva e a importância de investimento em tecnologia: a realidade da escola quilombola estadual José Bonifácio em Macapá-AP.** Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN), v. 18, n. 46, 2024. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/site/article/view/1811>. Acesso em: 6 ago. 2024.

PACHECO, José Augusto. **Teoria Crítica: passado, presente e futuro a partir de uma análise dos estudos curriculares.** Revista e-curriculum, São Paulo, v11, n 01, abr. 2013.

PIMENTA, Jucilane Costa; SILVA, Pablo Yuri Ferreira e NASCIMENTO, Eulina Coutinho Silva do. **Caminhos da Educação em uma Comunidade Quilombola em Tempos de Pandemia.** Revista Foco, v. 15, n 7, 2022. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/366651212 CAMINHOS DA EDUCACAO EM UMA COMUNIDADE QUILOMBOLA EM TEMPOS DE PANDEMIA](https://www.researchgate.net/publication/366651212_CAMINHOS_DA_EDUCACAO_EM_UMA_COMUNIDADE QUILOMBOLA_EM_TEMPOS_DE_PANDEMIA). Acesso em: 24 abr. 2024.

RIBEIRO, D. **Sobre o óbvio:** ensaios insólitos. Rio de Janeiro, Editora Guanabara, 1986.

RODRIGUES, Leonardo. **Para geografo, censo quilombola faz um retrato ainda incompleto.** Agência Brasil, 2023. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2023-07/para-geografo-censo-quilombola-faz-um-retrato-ainda-incompleto#:~:text=%E2%80%9CN%C3%B3s%20temos%20sete%20Constitui%C3%A7%C3%A3o%20Federais,Brasil%20desde%20o%20s%C3%A9culo%2016>. Acesso em: 20 jan. 2024.

SANTOS, Antônio Bispo. **Colonização e Quilombo:** modos e significados. Brasília: INCTI; UnB; INCT; CNPq; MCTI, 2015.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. **Secretaria Macaé Evaristo visita Comunidade Quilombola de Pontinha.** Belo Horizonte, 2017. Disponível em: <https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/component/gmg/story/9344-secretaria-macaeevaristo-visita-comunidade-quilombola-de-pontinha>. Acesso em 14 fev. 2024.

SILVA, Givânia Maria da. **Educação como Processo de Luta Política: a experiência de educação diferenciada do território quilombola de Conceição das**

**Crioulas.** 2012. 223 f. Dissertação (Mestrado em EDUCAÇÃO) - Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

SILVA, Rafael Álvares da. **Herdeiros de Chico Rei: mito de origem e etnogênese da comunidade da Pontinha.** 2008. 93 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

SILVA, Tomas Tadeu. **Documentos de Identidade:** uma introdução às teorias do currículo. 3<sup>a</sup> ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

SOUZA, Laura Olivieri Carneiro de. **Quilombos:** identidade e história. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012.

SOMOS TODOS QUILOMBOLAS. **Os que se foram em 2020.** Paraopeba, 2021. Disponível em: <https://www.facebook.com/photo?fbid=240562064226090&set=pcb.240562144226082>. Acesso em 13 de mar. 2024.

SILVA FILHO, João Bernardo da. LISBOA, Andrezza. **Quilombolas:** Resistência, História e Cultura. Editora IBEP., 2012.

SOUZA, C. L. F. de .; ANTUNES, L. B. .; NUNES, G. H. L. **Evasão escolar em comunidades quilombolas do sul do Rio Grande do Sul: principais motivos.** Identidade, [S. I.], v. 18, n. 3, p. 387–392, 2022. Disponível em: [https://revistas.est.edu.br/periodicos\\_novo/index.php/Identidade/article/view/1833](https://revistas.est.edu.br/periodicos_novo/index.php/Identidade/article/view/1833). Acesso em: 30 abr. 2024.

TERRA DE DIREITOS. **No atual ritmo, Brasil levará 2.188 anos para titular todos os territórios quilombolas com processos no Incra.** Curitiba, 2023. Disponível em: <https://www.terradedireitos.org.br/noticias/noticias/no-atual-ritmo-brasil-levara-2188-anos-para-titular-todos-os-territorios-quilombolas-com-processos-no-incra/23871#> Acesso em 18 fev. 2024.

TORNAGHI, A. J. C.; PRADO, M. E. B. B.; ALMEIDA, M. E. B. **Tecnologias na Educação: ensinando e aprendendo com as TIC:** guia do cursista. 2. Ed. Brasília, DF: Secretaria de Educação à distância, 2010. p. 200-210.

VASCONCELOS, Agripa. **Chico Rei:** romance na escravidão nas Gerais. Editora Itatiaia, 2002.

VIEIRA PINTO, Álvaro. **O conceito de Tecnologia.** Rio de Janeiro: Contraponto, 2005. p. 355. v. 1.

VAZ, Beatriz Accioly. **Parecer Técnico 1498/2019.** Belo Horizonte, 2019. Disponível em: [https://www.mpf.mp.br/mg/sala-de-imprensa/docs/2019/parecer-tecnico-1498\\_comunidade-quilombola-de-pontinha.pdf](https://www.mpf.mp.br/mg/sala-de-imprensa/docs/2019/parecer-tecnico-1498_comunidade-quilombola-de-pontinha.pdf). Acesso em 28 abr. 2024.

## APÊNDICE A - ROTEIRO PARA ENTREVISTA

| <b>Roteiro de entrevista</b>  |   |  |
|---|---|--|
| <b>Eixo de análise</b>  | <b>Pergunta</b>   | <b>Objetivo</b>  |
| <b>Docência e vivência no contexto da Educação Escolar Quilombola</b>           | <p>1- Faça uma breve exposição da sua trajetória formativa e de sua trajetória profissional na Escola Doutor Teófilo Nascimento.</p> <p>2- Quais os principais desafios da docência na Escola Doutor Teófilo Nascimento?</p> <p>3- Como você avalia sua formação para trabalhar com Educação Escolar Quilombola na escola Doutor Teófilo Nascimento?</p> <p>4- Como você avalia a participação da comunidade escolar?</p> <p>5- Como você avalia a atuação da SEMEC (referência 2010 – 2021) especificamente na escola Doutor Teófilo Nascimento?</p> | Identificar a percepção do docente em relação a sua atuação em particular.<br>Identificar a percepção do docente em relação a comunidade escolar.<br>Identificar a percepção do docente em relação a Secretaria Municipal de Educação.<br>Identificar pontos positivos e os obstáculos que o docente enfrenta ao realizar suas atividades laborais.<br>Problematizar a Educação Escolar Quilombola e sua efetivação na escola. |
| <b>Práticas de ensino/aprendizagem no contexto das tecnologias educacionais</b> | <p>6- Você recebeu ou recebe qualificação no campo das tecnologias educacionais? Se a resposta for sim, perguntar: qual ou quais?</p> <p>7- Se a resposta da pergunta de número 8 for “não”, Perguntar: de que forma essa qualificação contribuiria para a sua prática docente?</p> <p>8- Quais os principais desafios de trabalho no (ERE) Ensino Remoto Emergencial?</p>  | Identificar na prática docente a concepção de tecnologias educacionais em uma escola quilombola.<br>Identificar oferta de qualificação profissional no campo das tecnologias educacionais.<br>Problematizar tecnologias educacionais na prática do ensino/aprendizagem.  |

|                        |   |   |
|------------------------|---|---|
| Formação docente       | <p>1- Em sua opinião, o seu curso de licenciatura atendeu requisitos suficientes para prática da docência nas escolas quilombolas?</p> <p>2- O que poderia ser revisto ou implementado no itinerário formativo da formação de professores para minimizar essa problemática?</p> <p>3- Você buscou por conta própria formação para trabalhar a educação das relações étnico-raciais/quilombolas?</p> <p>4- Se a resposta da pergunta de número 3 for sim, perguntar: qual(is)?</p> <p>5- Quais as principais contribuições da SEMEC para a sua formação continuada para atuar na Escola Doutor Teófilo Nascimento?</p> | <p>Identificar na formação de professores pontos que contribuam para se trabalhar as relações étnico-raciais e ou quilombolas ou não.</p> <p>Identificar as possíveis relações entre o processo formativo e as práticas pedagógicas para as relações étnico-raciais e ou quilombolas ou não.</p> <p>Problematização a formação inicial e a formação continuada de professores no contexto das relações étnico-raciais e ou quilombolas.</p> |
| Políticas Educacionais | <p>1- Como você avalia a política educacional no contexto do currículo que contemple a realidade, os saberes e os fazeres quilombolas?</p> <p>2- Ainda com relação à política educacional, em sua percepção quais fatores positivos e os que podem ser melhorados?</p>  | <p>Identificar na perspectiva docente a atuação das políticas educacionais que dialogam com os quilombolas.</p> <p>Identificar a nível institucional, os pontos positivos e negativos para se trabalhar a Educação Escolar Quilombola.</p>  |

## **APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) - ENTREVISTA**

Projeto CAAE: 77657423.9.0000.8507, aprovado pelo Sistema CEP/CONEP, em 30 de abril de 2024.

Prezado(a) profissional da educação, você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada: A COMUNIDADE REMANESCENTE QUILOMBOLA DA PONTINHA, MINAS GERAIS E AS TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS. O tempo aproximado da entrevista é de aproximadamente 60 minutos. Este convite se deve ao fato de você atender ao critério de inclusão “ser docente efetivo quilombola” da Rede municipal de ensino do município de Paraopeba, e ter atuado no período que prevaleceu o Ensino Remoto Emergencial. Sua participação será muito útil para o andamento da pesquisa por representar o corpus de análise. O pesquisador responsável pela pesquisa é Pedro Paulo Ferreira Moreira, RG- MG 14.728.567, mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais.

A pandemia da COVID-19, inseriu no cotidiano diversas transformações no mundo do trabalho. Na educação não foi diferente, a educação quilombola rural neste período precisou se reinventar diante de desafios, sobretudo, no que concerne a conexão de alunos e professores no contexto da relação ensino/aprendizagem, tendo o distanciamento como um dos principais pontos dificultador do fazer educação na perspectiva docente.

A pesquisa utilizará como arcabouço teórico-metodológico a análise de conteúdo. O estudo apresenta uma relevante contribuição para a reflexão não somente do ponto de vista acadêmico devido à ausência de produção acadêmica referente ao tema da presente pesquisa, mas apresenta um esforço no empreendimento de propor mudanças no campo social à medida que irá contribuir para pensar acerca do processo de melhorias na estrutura da escola e em seu atendimento educacional.

Sua participação nesta pesquisa se dará através de uma entrevista semiestruturada, para aprofundamento de assuntos pertinentes à Educação Escolar Quilombola. Os benefícios para os participantes dessa pesquisa serão indiretos, pois os dados coletados fornecerão subsídios para uma reflexão sobre o processo da Educação Escolar Quilombola, dialogando com as Tecnologias Educacionais, bem como

fomento para novas pesquisas acerca desta temática.

A participação poderá expô-lo(a) a riscos míнимos como cansaço físico e/ou mental relacionado, ao tempo gasto no decorrer da entrevista, desconforto pela possibilidade de haver questões que remetam a lembranças de possíveis situações desgastantes, e risco de perda de anonimato decorrentes das limitações das tecnologias utilizadas. Apesar de individuais e sigilosas, a gravação dos áudios da entrevista não asseguram totalmente a confidencialidade das informações, estando sujeito ao potencial risco de violação, contudo o pesquisador responsável assegura que fará tudo que estiver ao seu alcance para que situações como esta não ocorram.

Você poderá deixar de responder alguma questão e/ou interromper sua participação e até mesmo retomá-la posteriormente, se assim o desejar. Como forma de minimizar os possíveis risco, as seguintes estratégias serão adotadas: garantia de que os participantes serão identificados por códigos no caso de efetivação da pesquisa e sua publicação.

Vale a pena ressaltar que se o pesquisador perceber algum risco ou danos à saúde do participante da pesquisa, consequente o mesmo, não previsto no termo de consentimento, a mesma será cancelada. Também será assegurado aos participantes da pesquisa que vierem a sofrer qualquer tipo de dano previsto ou não no termo de consentimento e resultante de sua participação, o direito à assistência integral e à indenização, os quais serão custeados pela pesquisadora responsável.

As informações fornecidas por você terão sua privacidade garantida pelo pesquisador responsável, não sendo os participantes identificados em nenhum momento, mesmo quando os resultados forem divulgados em qualquer formato.

Como participante de uma pesquisa e de acordo com a legislação brasileira, você é portador de diversos direitos, além do anonimato, da confidencialidade, do sigilo e da privacidade, mesmo após o término ou interrupção da pesquisa. Assim, lhe é garantido:

- A observância das práticas determinadas pela legislação aplicável, incluindo as Resoluções 466/12 (e, em especial, seu item IV.3) e 510/16 do Conselho Nacional de Saúde, que disciplinam a ética em pesquisa e este Termo;
- A plena liberdade para decidir sobre sua participação sem prejuízo ou represália, de qualquer natureza;
- A plena liberdade de retirar seu consentimento, em qualquer fase da

pesquisa, sem prejuízo ou represália, de qualquer natureza. Nesse caso, os dados colhidos de sua participação até o momento da retirada do consentimento serão descartados, a menos que você autorize explicitamente o contrário;

- O acompanhamento e a assistência, mesmo que posteriores ao encerramento ou a interrupção da pesquisa, de forma gratuita, integral e imediata, pelo tempo necessário, sempre que requerido e relacionado à sua participação na pesquisa, mediante solicitação ao(a) pesquisador(a) responsável;
- O acesso aos resultados da pesquisa;
- A indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa;
- O acesso a este Termo.

A pesquisa emprega como instrumento de coleta de dados um questionário aberto, físico, portanto, recorre ao material impresso para a coleta de dados. Caso concorde em participar, será considerado anuêncio quando responder ao questionário.

Como medidas complementares:

- Você tem o direito de não responder qualquer questão, sem necessidade de explicação ou justificativa.
- Você tem o direito de se retirar da pesquisa, bem como retirar seu consentimento para a utilização de seus dados a qualquer momento, sem nenhum prejuízo. Para isso, basta declarar a retirada do consentimento através do e-mail: [pedro.ferreira.moreira@educacao.mg.gov.br](mailto:pedro.ferreira.moreira@educacao.mg.gov.br). Nesse caso, o pesquisador responsável afiança que dará a ciência do seu interesse de retirar o consentimento de utilização de seus dados em resposta ao e-mail.
- O pesquisador responsável fará a inserção dos dados coletados para um dispositivo eletrônico pessoal, assim que a coleta de dados for finalizada no impresso. Após o término da pesquisa, o material permanecerá arquivado de modo seguro, em arquivo digital no computador pessoal do pesquisador e em pen drive próprio, por pelo menos cinco anos, após os quais serão destruídos.
- Caso você aceite participar, é muito importante que guarde em seus arquivos uma cópia deste TCLE. Se for de seu interesse, o TCLE poderá ser obtido também na sua forma digital, bastando uma simples solicitação através do endereço de e-mail: [pedro.ferreira.moreira@educacao.mg.gov.br](mailto:pedro.ferreira.moreira@educacao.mg.gov.br). Nesse caso,

se perder a sua via física, poderá ainda solicitar uma cópia do documento ao pesquisador responsável.

Qualquer dúvida ou necessidade neste momento, no decorrer da sua participação, após o encerramento ou eventual interrupção da pesquisa pode ser dirigida ao pesquisador, por e-mail: [pedro.ferreira.moreira@educacao.mg.gov.br](mailto:pedro.ferreira.moreira@educacao.mg.gov.br), telefone (31) 995692134, pessoalmente ou via postal para Rua Rosa Clara de Oliveira, 1214 Ap. 404. Bairro: Manoa. CEP: 35700-633. Sete Lagoas, MG.

---

Se preferir, ou em caso de reclamação ou denúncia de descumprimento de qualquer aspecto ético relacionado à pesquisa, você poderá recorrer ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG), vinculado à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), comissões colegiadas, que têm a atribuição legal de defender os direitos e interesses dos participantes de pesquisa em sua integridade e dignidade, e para contribuir com o desenvolvimento das pesquisas dentro dos padrões éticos. Você poderá acessar a página do CEP, disponível em:<<http://www.cep.cefetmg.br>> ou contatá-lo pelo endereço: Av. Amazonas, nº 5855 - Campus Gameleira; E-mail: dppg-cep@cefetmg.br; Telefone: +55 (31) 3379-3004 ou presencialmente, no horário de atendimento ao público: às terças-feiras das 12h às 16h e às quintas-feiras das 12h às 16h.

Eu, \_\_\_\_\_, declaro que aceito participar da pesquisa.

Assinatura do participante da pesquisa:

---

Assinatura do pesquisador:

---

Paraopeba, \_\_\_\_ de \_\_\_\_ de \_\_\_\_.

---

Se desejar receber os resultados da pesquisa e/ou o TCLE físico, assinale abaixo a sua opção e indique seu e-mail ou, se preferir, seu endereço postal, no espaço a

seguir: .

---

[ ] RESULTADO DA PESQUISA

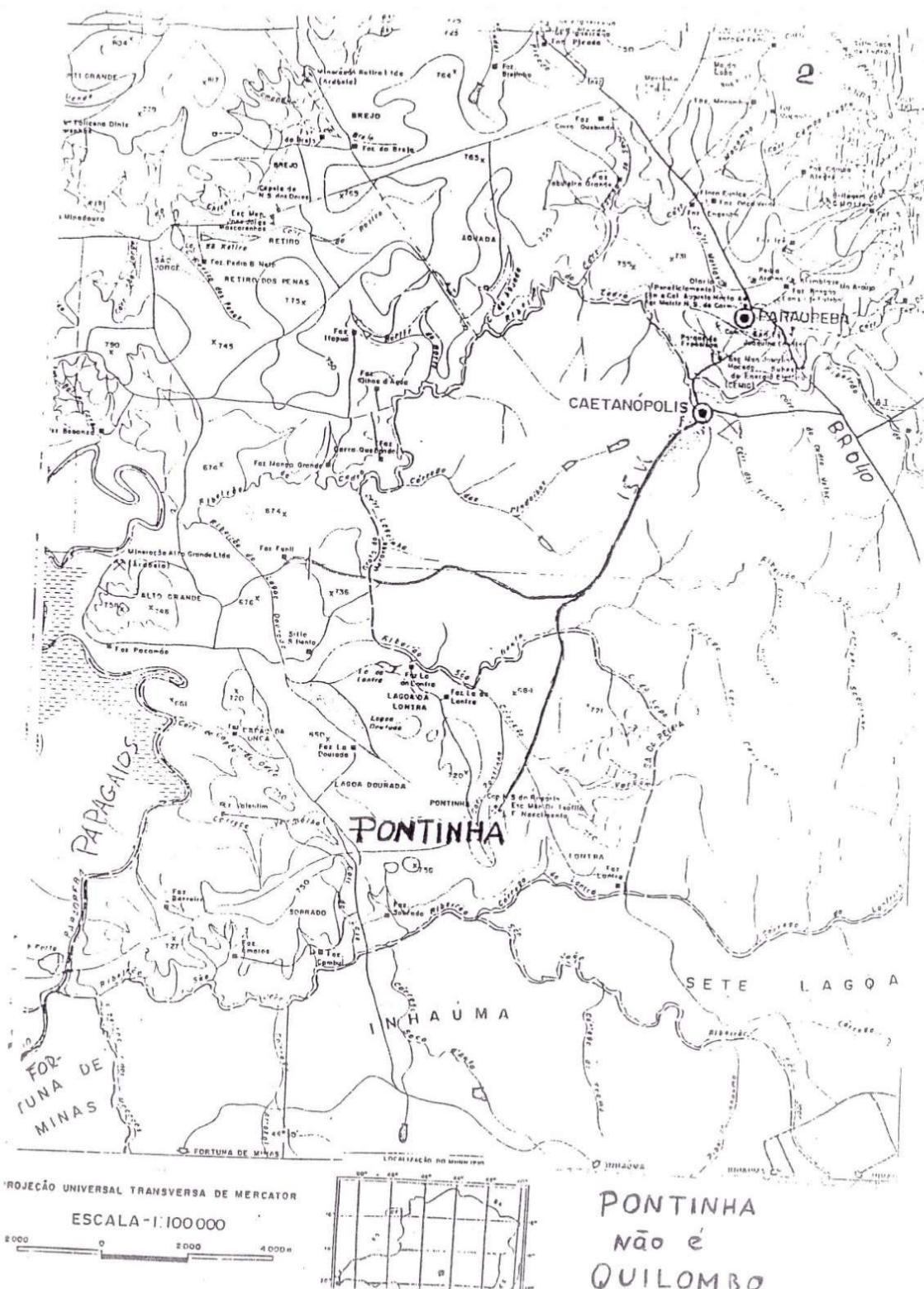
[ ] TCLE IMPRESSO E RUBRICADO

ANEXO

# História da Pontinha

Uma “pontinha” das  
terras do padre Moreira  
vendida aos descendentes  
de Chico Rei, filhos de  
Muzingá?

Antônio Jequim Barbosa Mascarenhas  
21 de abril 1975  
(liberta mesmo tardia porém)



## PROÊMIO

Sou fazendeiro nas divisas das Terras da Pontinha, há mais de quarenta e cinco anos. As Terras da Pontinha são localizadas no município de Paraopeba, a 120km de Belo Horizonte, 30Km de Sete Lagoas, 20km de Pompéu, perto do rio Paraopeba, com uma bela Lagoa Dourada e outras menores. Tenho acompanhado, de longe, os últimos acontecimentos, e depois de ter lido os livros de Agripa de Vasconcelos, pude, com certeza, entender de onde vem a nobreza deste povo meu vizinho. Gostaria de divulgar este meu entender, para que não se perca a memória do Chico Rei, nascido Galanga, no Congo.

Uma socióloga sueca, que se encantou pela gente da Pontinha, de nome Carina Heden, sentiu a nobreza das pessoas que a recebeu, comparável às etiquetas inglesas, e seu acompanhante, conhecedor de vários países, observava a beleza das mulheres. É sabido que o Congo tem as mais lindas mulheres de toda a África e isto faz ligação da Pontinha com o Congo.

Ofereço este trabalho às pessoas que tive conhecimento na Pontinha. São os descendentes do Seu Manoelzinho - Jair e Marcelino, toda vida empregados em minha fazenda e especialmente à D. Maria de Lourdes Moreira, que será guardiã deste livreto a quem peço divulgá-lo.

(Leitura leve, que pode se dar em vinte minutos.)



### A PONTINHA DE HOJE

A Pontinha de hoje é um reduto de, mais ou menos, novecentas pessoas, formadas na sua maioria por indivíduos da raça negra, que vivem com certas dificuldades e em habitações precárias, com poucos empregos disponíveis, ora extraíndo o minhocuçu para vender aos pescadores, ora trabalhando nas plantações de eucalipto, nas catas de cristais, nas pedreiras de ardósias, nas fazendas ou por conta própria, com criações e plantações.

Este povo tem características interessantes, pois são geralmente altos, fortes, bem proporcionados, sadios e inteligentes. São dados às festividades, bons músicos, bons dançarinos, aparecendo elementos com vozes maravilhosas e lindas mulheres.

Quando são convidados para alguma competição esportiva, carnavalesca, de dançantes ou congado, nunca decepcionam, levando os melhores prêmios, apesar de não serem bem preparados, por falta de locais e instrutores. Mas tudo acontece naturalmente sem grandes esforços.

Além destas qualidades interessantes, este povo demonstra outras, pois são despretensiosos, humildes e sem ambição. Não cultivam a memória dos ancestrais. Não sabem porque estão apossados em suas terras e nem procuram saber. São atenciosos para ouvir e responder. São de agradável presença. Ninguém ali sabe de suas origens, para eles indiferentes, pois vão lutando e vivendo seu dia-a-dia sem olhar para trás.

São exímios participantes da Folia de Reis, que anos após anos vêm mantendo a bela tradição, bem como as Pastorinhas, com tanta graça e lindas vozes afinadas.

A Pontinha de hoje conta com um Conselho Comunitário, organizado com a ajuda da Emater de Paraopeba, Prefeitura Municipal e o IBAMA, com a finalidade de aglutinar este povo que já é naturalmente aglutinador, devido ao parentesco e isolamento, a fim de desenvolver com mais eficiência a sua cultura folclórica, a medicina popular, as festividades religiosas e esportivas, especialmente o congado, do qual são herdeiros diretos, a formação de clube de jovens e grupos de homens e mulheres para aprimorarem o cultivo do solo na produção de alimentos e, principalmente, desenvolver a educação escolar, hoje contando com várias salas de aula, doze professoras formadas, que levam os alunos até a oitava série do primeiro grau e fornecem merendas para cento e noventa alunos.

Assim se conseguiu melhorias nas casas que eram de pau a pique e, hoje, de alvenaria, melhoria nas roças pomares, nos trabalhos, na escolaridade, nas festas e lazer. Recentemente, a Pontinha está toda eletrificada, graças à atuação do Prefeito de Paraopeba, José Antônio de Matos.

### POR QUE VIERAM?

Sabe-se que uma leva de negros livres, por aqui passando em busca de trabalho e um lugar para morar, possivelmente se direcionando para Diamantina, atraídos pelas catas de diamante, esbarraram nas cercanias da progressista Pompéu, dominada pela inteligência de uma mulher extraordinária, D. Joaquina, que grande feitos a ela atribuídos, contribuíram para o enriquecimento do povo daquela região.

Essa leva familiar e organizada com disciplina se deslocava sob o comando de um chefe, traziam alguma economia, talvez em ouro, tinham fé cristã e eram uns quinze.

Por serem católicos, seu chefe procurou se aconselhar com o vigário da igreja, que era sabidamente o Padre Moreira. Este Padre o atendeu carinhosamente e conhecendo as suas intenções pôde orientá-los convenientemente e sabendo que tinham uma muito boa economia, propôs uma solução inteligente e, portanto, aceitável.

### A SOLUÇÃO DO PADRE MOREIRA

O Padre Moreira propôs que seu chefe comprasse uma grande área de terra, e dava para adquirir uns seiscentos alqueires que correspondem hoje a três mil hectares, e tal proposta foi agradável a todos (preço: talvez quinze arrobas de ouro). Isto aconteceu, mais ou menos, em 1780.

Ajudados pelo padre, logo acharam quem pudesse vender esta grande área e a transação foi realizada legalmente, sendo a escritura passada no Cartório de Santa Luzia. E mais ainda, o Padre, na melhor de suas intenções, propôs que constasse nas escrituras a cláusula de inalienabilidade familiar, isto é, todos da família poderiam usar as terras mas nunca poderiam vendê-las. Uma cópia da escritura ficou com o chefe, talvez de nome Muzinga, segundo poderíamos deduzir dos escritos de Agripa de Vasconcelos, o grande pesquisador das histórias mineiras.

Passados mais ou menos cento e setenta (170) anos, as escrituras guardadas pelos descendentes do chefe se perderam. O Cartório de Santa Luzia se queimou e as terras da Pontinha ficaram sem documentação legal...

Para legalizar as posses atuais foi aplicado a Lei do Usucapião, descaracterizando toda aquela boa intenção do Padre Moreira e do Chefe Muzinga, ficando as terras passíveis de venda, e muitos dos proprietários naturais venderam para estranhos as suas áreas, e isso foi uma lástima.

Entretanto alguma coisa poderia ser feita se houvesse mais interesse das autoridades e do povo da Pontinha, pois na atual Constituição há um dispositivo de preservação de áreas para micro sistema racial.



A estátua  
de Chico Rei  
em frente  
da igreja: mito

### A ORIGEM PRIMORDIAL DO POVO DA PONTINHA

As maravilhosas pesquisas de Agripa de Vasconcelos nos contam que, no Congo, um grande país da África, havia um rei de nome Galanga, que comemorava com sua família, seus ministros e soldados, uma grande vitória contra invasores do seu bem organizado reino.

Enquanto gozavam a alegria da festa e descansavam da sangrenta batalha, inopinadamente foram cercados e presos por portugueses caçadores de escravos. Por coincidência, fatalidade ou calculismo, os escravagistas acertaram o momento oportuno para o ataque, e prenderam uns quatrocentos, entre homens, mulheres, crianças e soldados, inclusive o rei e seu filho Muzinga.

Rapidamente, os prisioneiros foram conduzidos à praia, onde o veleiro negreiro Madalena, os esperava. De acordo com o Vaticano, os portugueses não podiam transportar pagãos em seus navios. Então, apareceu um padre, de nome André de Paiva, que, apressadamente, batizou de uma só

vez a todos, dizendo que os homens se chamariam Francisco e as mulheres Maria. E foram embarcados rumo ao Brasil.

Durante a viagem, uma terrível e demorada tormenta os acolheu e os marinheiros tiveram que jogar cargas ao mar, e, como ainda não bastasse, passaram a atirar ao mar os escravos, a começar de mulheres e crianças. Depois, os homens, perdendo-se algo em torno de duzentos e cinqüenta, com grande prejuízo para os seus covardes donos.

Quando, depois de muito tempo que já viera a bonança, os marinheiros exaustos se lembraram de abrir os outros porões, onde encontraram todos os escravos nas piores condições possíveis de vida: sujos, machucados, famintos, entre mais de cinqüenta mortos,

Enfim, chegaram no Porto do Rio de Janeiro, em nove (09) de abril de 1740, desembarcaram e foram logo postos a venda pelos traficantes portugueses, aos desesperados compradores, que estavam ansiosos esperando. Quando souberam do pequeno número de escravos, compraram todos, sem tempo para escolha mais apurada. Estava lá o Major Augusto de Andrade Góis e seu filho Eleutério, o capataz, comandando quatro escravos para conduzir a compra até Ouro Preto. E compraram trinta escravos, que, depois de cumprir as formalidades legais, pegaram logo a estrada rumo a Ouro Preto.

Quando a caravana passava, ouviam-se comentários: esfolados, mas fortes e altos. As mulheres diziam: bonitos. E, durante o trajeto que foi tranquilo, os condutores verificaram que eles eram bons e rápidos andadores, sempre na frente um, que era respeitado e merecedor das atenções pelos demais. Ficaram sabendo que esse era o rei Galanga das terras do Congo, e os demais eram seu filho Muzinga, príncipe herdeiro, ministros e soldados. Aí passaram a chamar o rei de Chico Rei e o major Augusto passou a respeitar e admirar a boa compra que, por sorte, fez.

Chegando em Ouro Preto, sob admiração do povo, foram logo aplicados na Mina Encardideira, que fica dentro da cidade, bem no fundo do morro da Queimada e abaixo da estrada que nos leva a Mariana. E, em pouco tempo, o Major Augusto estava satisfeito com o desempenho dos trabalhos

ordeiros da mina, só pela presença de Chico Rei com seus modos educados, seguido pelos outros escravos. A mina rendia.

Trabalhando alguns anos sem nunca ter apanhado, fazendo economias, conseguiu sua carta de alforria e continuou trabalhando para o Major, que se tornara amigo e admirador seu. Mais um pouco alforriou seu filho Muzinga e a mina começou a se esgotar. O Major, já muito rico, adoeceu, mas de vez em quando, mandava chamar o Chico para bater papo, pois eram amigos. Um belo dia, o Major querendo vender a mina esgotada e não achando comprador, teve a ousadia de oferecê-la ao Chico para pagar a longo prazo, como quisesse e pudesse, dizendo que se a mina nada rendesse, pelo menos ele teria uma chácara para morar. Passada a escritura, chamou o seu filho Muzinga e meteram mãos a obra, rebateando os entulhos. Com uma semana de serviços, já tinha ouro. Trabalhando os dois, eles foram alforriando seus ministros e soldados e empregando-os na sua mina. Alforriou os trinta de sua leva. E a mina estava produzindo. Novos filões foram achados e o ouro saindo. Chico alforriou mais escravos que chegou a contar uns quatrocentos.

Chico Rei, aos domingos, costumava passear pelas ruas, apreciando tudo. Entrava nas igrejas, com todo respeito, e apreciava as cerimônias sem entender. Um dia procurou o sacristão Canuto e ficaram amigos. Este o ensinou o catecismo e tudo mais sobre a religião. Sabendo que Santa Iligênia era preta e africana, sua patricia, ficou devoto dela (essa Santa é protetora contra incêndios). Passou a ajudar as Irmandades com seu ouro e ficou cada vez mais respeitado e admirado por todos.

O Congado foi implantado no Brasil no dia seis (06) de janeiro de 1747, por Chico Rei, na Capela de Nossa Senhora do Rosário, quando os pretos alforriados por ele, vestindo luxuosas indumentárias usadas no Congo, em homenagem ao deus Zumbi-Apungo (já desprezado por não ter salvo da escravidão, a tribo de Galanga). A indumentária consistia de calções de algodão até os joélhos, onde eram atadas as meias, com laços verdes. Uns traziam blusas de seda branca e mangas compridas, outros camisas de rendas engomadas, que estufavam no peito. Os capacetes eram de papelão, armados com papel de seda amarelo, verde, vermelho e branco, de onde saíam plumas de ema, tingidas de cores preferidas, e cheios de guizos, também nos punhos e nas pernas. Circulavam nesses capacetes filas de pequenos espelhos, que refletiam o sol e presas fitas de diversas cores que voavam do capacete aos ombros.

Essa primeira apresentação foi escândalo e todos perguntavam o que era áquilo, mas, ao fim, todos gostaram, inclusive os padres e os bispos. A festa se espalhou por toda Minas Gerais e pelo Brasil.

E o Chico Rei continuava produzindo muito ouro com os seus libertos, para alforriar escravos e ajudar as irmandades. O ouro era guardado em seu quarto, nos potes de barro (cada pote pegava uns cinco litros de pó de ouro e pesava uns noventa quilos) - ele chegou a ter uns quarenta potes.

Com seu trabalho, ele construiu a Igreja de Santa Isigênia, que era uma simples capela, a igreja do Padre Farias, e a do Rosário. E, antes de morrer, foi coroado o Rei do Congado na Igreja de Santa Isigênia, a Santa Negra, na maior festa vista em toda Minas Gerais.

Pediu a seu filho que comandasse a mina, depois de sua morte, mas dizia que o ouro não era riqueza, não valia nada. Riqueza era a terra que produz alimentos para comer, pois o ciclo do ouro estava terminando.

Chico Rei morreu com setenta e dois (72) anos, em 1779, e, como um predestinado, de rei, foi escravo e novamente rei. Fez maravilhas durante sua passagem por Vila Rica, alforriando escravos e construindo sumptuosas igrejas, em apenas quarenta e um (41) anos de trabalho abençoado.

Muzinga, não conseguiu tocar para frente os trabalhos na mina. Foi aconselhado a seguir a outra orientação de seu pai: procurar um recanto para viver trabalhando a terra, pois "o ouro não é riqueza". Então, pegando alguns potes de ouro de sua herança, sua mulher Augusta, seus filhos e alguns casais amigos, saíram à procura de um logradouro para viver em paz, trazendo em sua bagagem ancestral todas as maravilhosas qualidades de um homem perfeito, exemplar, grandioso, que de rei foi ao pó e do pó voltou novamente a rei. Que o povo da Pontinha guarde estas memórias.

### ADENDO I

Acredito que o Muzinga não tenha gasto todo o ouro que trouxe e que tinha direito como herança do seu velho pai, mas acredito que ele tenha guardado em algum lugar, bem escondido, uma parte do que sobrou. Morreu e ninguém ficou sabendo do guardado. Um belo dia este ouro virá à tona. Os pontinheiros que fiquem atentos, porque são seus legítimos donos.

### ADENDO II

Depois que divulguei a primeira edição desta história, fiquei sabendo da existência, em Sete Lagoas, de um descendente direto do Chico Rei, conhecido por Janjão, João Manoel de Deus. Fui procurá-lo no seu endereço, rua Rio Pará, 610, para conhecê-lo e entrevistá-lo. Pessoa agradabilíssima, forte, sadio, oitenta e sete (87) ano, pele lisa e língua vermelha como uma compota de goiabas, memória ativa, voz forte e todo amável.

**Autor:** Onde o senhor nasceu?

**Janjão:** Nasci em Santíssimo Sacramento da Barra do Jequitibá, no dia 17 de junho de 1908, às 16:30hs. Sou filho de João Sérgio de Deus e D. Margarida de Souza Matos.

**A:** E seus pais, de onde vieram?

**J:** Minha mãe era filha de Maximiliano de Souza Matos e de Maria Susana de Souza Matos (veio de Gana). Era ele minerador de ouro no Rio das Velhas e trabalhava com balsas, rio acima, até Sabará e rio abaixo até onde houvesse vestígios de ouro. Meu pai, não sei bem, porque quando eu tinha um (01) ano, ele morreu, em 1909. Mas, me contaram que ele veio das bandas de Ouro Preto, trabalhava na Fazenda do Jequitibá, de propriedade do Coronel Caetano Mascarenhas, carreando toras para o engenho de serraria que ficava perto da ponte de madeira do lado direito do rio das Velhas. Era carreiro estimado e de toda confiança da família, por uns vinte anos.

**A:** Então o senhor deve ter conhecido o meu avô Cristiano, meu pai Antonino, minha mãe Maria da Glória, filha do Cristiano?

**J.** Claro. Conheci este povo todo. (Citou diversos fatos sobre a minha família, pois sou neto de Cristiano e bisneto de Coronel Caetano).

**A:** E como foi sua vida em Jequitibá?

**J.** Fui criado por minha mãe, viúva. Com seis anos, me lembro bem, no dia quatorze (14) de agosto de 1914, sábado, fui levado para Igreja do Santíssimo Sacramento de Jequitibá, para uma cerimônia de levantamento de mastro, em honra de Nossa Senhora do Rosário. Minha mãe era a Rainha do Congado e cabia a ela e ao Rei, acompanhar e presidir as cerimônias. Ao chegar a bandeira de Nossa Senhora do Rosário, à porta da Igreja, conduzida pela pessoa escolhida para preparar e enfeitar a bandeira. A bandeira era entregue ao Padre, que a levava até o altar, acompanhado pelo Rei, pela Rainha e pela Guarda, que formava duas filas. A bandeira era colocada no altar, entre duas velas acesas. O Padre celebrava a missa, rezava o rosário e benzia a bandeira. O Padre novamente tomava a bandeira e a colocava no mastro, para ser erguida. Ao sair, a guarda, o Rei, a Rainha e o povo iam saindo de fasto, sem dar as costas para o altar, até adro da igreja. Nesta hora, começavam os dançantes a executarem suas danças. Eu, que estava sempre ao lado da minha mãe, quis dançar também. Mas, minha mãe me segurou firmemente pelo braço. Eu insistia. Eu era impossível. Recebi duas cocadas na cabeça e não adiantou. Eu insistia. As pessoas presentes diziam: - "Este menino está com espírito, está doido. Vai atrapalhar a dança. Tem que dar um jeito!" O padre José Gonçalves

"Deixe o menino, solta ele..." E foi só enquanto me vi livre, eu entrei na dança e dancei tudo que tocava, como se eu já soubesse dançar tudo. O Padre, muito admirado, disse: "Amanhã, domingo, vou celebrar a missa das sete e depois vou para casa tomar meu cafezinho e descansar um pouco. A partir das nove horas, estarei à disposição dos congadeiros para fazer a festa. Mas, se o Janjão não estiver com vocês, irão fazer a festa sozinhos, porque eu não vou. Aí, meu padrinho, Tio Virgílio, disse que eu não poderia participar, porque eu iria atrapalhar a festa, mesmo porque nem tinha roupa. Então, mais uma vez, o Padre disse: "A costureira que costurou as suas vestes deve ter, pelo menos, retalhos de panos. Sendo ele pequeno, qualquer pano dá." Dona Margarida ainda insistiu ponderando: "Mas já é tarde e nem se encontra venda aberta a essas horas e as costureiras já devem estar dormindo." O Padre arrematou a conversa dizendo simplesmente: "Se o menino não for, também não precisa contar comigo. Vocês farão a festa sozinhos." Aí, eles providenciaram a veste. Cedinho, no domingo, eu estava vestidinho e ainda revestiram, com o mesmo pano da roupa, uma latinha que era usada para guardar chumbo de caça e meteram dentro dela umas pedrinhas e bagos de milho e foi este o meu chique-chique, que manejei todo o tempo, entoado como se eu já soubesse manejá-lo, há muito tempo. Este dia quatorze (14) de agosto de 1914 foi o maior de minha vida, pois neste dia eu senti uma coisa que entrava dentro de mim. Eu senti que daí para frente eu era outra pessoa. Afeiçoei-me ao congado para nunca mais largar.

A. É maravilhosa a sua história, eu gostaria de escrevê-la com o seu consentimento. Pode ser?

J. Claro que pode, mesmo porque ainda ninguém a escreveu.

A. Agora só me resta perguntar como seu pai veio parar nas terras do Jequitibá, sendo ele um descendente do Chico Rei. Este é o objetivo da minha visita.

J. Eu só falo a verdade e digo com a franqueza que não sei de onde ele veio. Disseram-me que ele veio do sul e é só o que sei. Ele morreu quando eu tinha um ano de vida. As pessoas não falaram e nem eu perguntei.

A. Então, meu querido Janjão, eu vou lhe contar o que deve ser, com muita possibilidade de ser o certo. Veja você que o Muzinga, o único filho do Chico Rei, não se adaptando com a administração da mina Encardideira, em

Ouro Preto, foi aconselhado a pegar o ouro que lhe cabia por herança do pai e partir para o Norte, em direção a Diamantina e comprar um logradouro para criar sua família e descendentes. Então ele saiu e comprou as terras onde é a Pontinha, no município de Paraopeba. Aí deixou a sua descendência desde 1780, aproximadamente. Portanto, o sangue e a raça do Grande Chico Rei está na Pontinha, pelo seu único filho Muzinga, e não há outro filho senão Muzinga. Por este motivo conhecido dos histeriadores dedicados, eu afirmo que seu pai só pode ter saído da Pontinha e trazido para Jequitibá pelo meu avô Coronel Caetano Mascarenhas, fundador da fábrica de tecidos Cedro e Cachoeira, por volta de 1880, quando ele comprou a Fazenda do Jequitibá, precisava de um carroiro de confiança para transportar toras da mata para seu engenho de serra situado no lado direito do Rio das Velhas, bem na boca do pontilhão. Ora, o Coronel Caetano era o administrador dos serviços de construções, estradas, transportes, regos de água e oferecia empregos para todos da região. É natural que entre tantos operários existia homens da Pontinha trabalhando na Fábrica do Cedro e o Coronel teria se impregnado com a eficiência do João Sérgio de Deus, apelidado de João Babá. É natural também que o Coronel tenha feito amizade com o Sr. João Babá por ser gente de raça e nobreza que salta aos olhos. Não teve dúvidas em convidá-lo para conduzir os serviços de grande responsabilidade, qual seja o de manter um engenho de serra abastecido e funcionando. Por isto eu quase posso afirmar que seu pai só pode ter saído da Pontinha, por ser descendente de Chico e lhe transmitido toda a nobreza de sua raça sentida por ocasião do dia quatorze (14) de agosto de 1914.

J. Isto eu não sei. Só digo o que sei.

A. Pois pode ter certeza que seu pai, João Sérgio de Deus, conhecido como João Babá, era descendente de Muzinga, único filho de Galanga, que das terras da Pontinha veio para a Fazenda do Jequitibá, onde se casou, gerando você, João Manoel de Deus, que, no dia quatorze (14) de agosto de 1914, se sentiu verdadeiramente invocado pelo espírito do grande Chico Rei.