

# EDUCAÇÃO E TERRITÓRIO QUILOMBOLA: O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO PLANO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA DA COMUNIDADE DE RAIZ

*EDUCATION AND QUILOMBOLA  
TERRITORY: THE PROCESS OF  
CONSTRUCTION OF THE  
PEDAGOGICAL POLITICAL PLAN  
OF THE RAIZ COMMUNITY  
SCHOOL*

*ÉDUCATION ET TERRITOIRE DE  
QUILOMBOLA : LE PROCESSUS  
DE CONSTRUCTION DU PLAN  
POLITIQUE PÉDAGOGIQUE DE  
L'ÉCOLE COMMUNAUTAIRE DE  
RAIZ*

Maria Clara Salim Cerqueira  
Doutora em Geografia pela  
Universidade Federal de Minas Gerais  
mclaracerqueira@gmail.com

## Resumo:

A partir da organização política de uma comunidade quilombola e de apanhadores de flores sempre-vivas, surge a necessidade da implementação de uma escola que estime os conhecimentos tradicionais, transmitidos de geração a geração, e que não são levados em consideração na educação formal da escola frequentada pelas crianças no centro urbano. Esse texto visa apresentar de maneira crítica o processo de construção, elaboração do documento necessário para a escola da comunidade com participação da comunidade: o Plano Político Pedagógico. Este processo e as reflexões aqui contidas foram embasadas nos conceitos de territorialidade e acervos orais, a partir dos quais apresentamos possibilidades de aproximações da teoria com a prática na Educação Quilombola.

**Palavras-chave:** quilombo, participação, saberes tradicionais

Terra Livre	São Paulo	Ano 38, v.1, n.60, Jan-Jun 2023	ISSN: 2674-8355
-------------	-----------	---------------------------------	-----------------

**Abstract:**

From the political organization of a quilombola community and collectors of *sempre-vivas* flowers, arises the need to implement a school that values traditional knowledge, transmitted from generation to generation, and which is not taken into account in the school's formal education frequented by children in the urban center. This text aims to critically present the process of construction and preparation of the necessary document for the community school with community participation: the Pedagogical Political Plan. This process and the reflections contained here were based on the concepts of territoriality and oral collections, from which we present possibilities for bringing theory closer to practice in Quilombola Education.

**Keywords:** quilombo, participation, traditional knowlegde

**Résumé:**

De l'organisation politique d'une communauté quilombola et des collectionneurs de fleurs *sempre-vivas*, naît le besoin de mettre en place une école qui valorise les savoirs traditionnels, transmis de génération en génération, et qui n'est pas pris en compte dans l'éducation formelle de l'école fréquentée par les enfants en centre urbain. Ce texte vise à présenter de manière critique le processus de construction et de préparation du document nécessaire pour l'école communautaire avec participation communautaire : le Plan Politique Pédagogique. Ce processus et les réflexions contenues ici s'appuient sur les concepts de territorialité et de collections orales, à partir desquels nous présentons des possibilités pour rapprocher la théorie de la pratique dans l'éducation quilombola.

**Mots-clés:** quilombo, participation, savoir traditionnel.

## Introdução

A comunidade quilombola de Raiz, localizada no município de Presidente Kubistchek, em Minas Gerais, que também se identifica como apanhadores de flores sempre-vivas, convive diariamente com intenso conflito territorial. Os apanhadores de flores sempre-vivas são as comunidades que habitam há algumas gerações a porção meridional da Serra do Espinhaço/MG, e têm como uma das principais atividades socioeconômicas, a coleta de espécies de flores Sempre-vivas, do gênero *Syngonanthus*. Elas são uma das suas mais importantes fontes de renda a partir de sua comercialização: secas, in natura, ou em forma de artesanato. A “apanha” dessas espécies, como eles próprios denominam, é também símbolo de sua identidade, além de serem consideradas um dos símbolos do cerrado brasileiro (MONTEIRO, 2011).

Apesar de posterior ao processo relatado neste texto, consideramos importante ressaltar que no ano de 2020 as comunidades apanhadoras de flores sempre-vivas foram também reconhecidas pelo manejo agrícola de suas terras enquanto Sistema Importante do Patrimônio Agrícola Mundial (SIPAM) pela Organização das Nações Unidas pela Alimentação e Agricultura (FAO/ONU). Esse reconhecimento pela ONU possibilita a criação de “novos dispositivos e políticas de salvaguarda desse patrimônio para os povos e comunidades tradicionais” (CERQUEIRA, 2023, p. 34), dentre os quais inclui-se a educação, pois sem garantia dos direitos básicos,

torna-se inviável a preservação deste importante modo de vida relevante a nível mundial.

A presença de fazendas no entorno da comunidade que realizam o plantio de eucaliptais vem, há alguns anos, cercando o território da comunidade e gradualmente transformando o acesso à água pelos quilombolas apanhadores de flores sempre-vivas. Além das mudanças no dia-a-dia das famílias da comunidade, os campos de flores também sofrem os impactos da escassez hídrica causada pelo plantio de eucalipto, o que prejudica a atividade da “panha”, pela qual eles se organizam social, econômica e culturalmente (FÁVERO et al., 2021). As demais comunidades de apanhadores de flores sempre-vivas nos municípios vizinhos – como Dimantina/MG, Buenópolis/MG, Couto de Magalhães de Minas/MG dentre outros –, que de igual modo enfrentam dificuldades em permanecer em seus territórios pelos mais diversos motivos, se organizam politicamente para representação em conselhos através da Comissão pelo Direito das Comunidades Extrativistas (CODECEX).

Para melhor entender as relações políticas dos povos e comunidades tradicionais como a comunidade de Raiz e as demais comunidades apanhadoras de flores no Brasil no nível empírico, apresentamos seu contexto geral. Nas três últimas décadas, muitas dessas comunidades se viram em meio a grandes conflitos socioambientais, com a implantação de Unidades de Conservação (UCs) de uso restrito que se

sobrepujam aos seus territórios (MONTEIRO, 2011). Um exemplo desse conflito é o da comunidade da Mata dos Crioulos, que teve o acesso ao seu território restringido, com a implantação do Parque Estadual do Rio Preto, no ano de 1996, pelo Instituto Estadual de Florestas do estado de Minas Gerais (IEF-MG). Além de apanhadores de flores sempre-vivas, a comunidade também se reconhece como quilombola, já tendo sido certificados pela Fundação Cultural Palmares (FCP), mas ainda aguarda a finalização do processo de titulação de terras, pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA). Outras comunidades dos apanhadores de flores sempre-vivas também passaram por conflitos com as implantações de UCs, como foi o caso do Parque Nacional das Sempre –Vivas (PN Sempre-Vivas), gerido pelo Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade (ICMBio) que se sobrepõe a área de outras comunidades, entre elas, Vargem do Inhaí e Macacos em Diamantina/MG.

Em meio a esses conflitos, as famílias da comunidade de Raiz buscam formas de resistir no território e manter seus modos de vida. Dentre as reivindicações das famílias, a educação é prioritária em suas lutas, e a possibilidade de implantar uma escola quilombola para as crianças é um sonho de muitas famílias. Os estudantes convivem diariamente com as dificuldades do trajeto de aproximadamente sete quilômetros entre a escola do centro urbano do município e a comunidade, com o preconceito sofrido pelas crianças em meio aos colegas do meio urbano, e a constante desvalorização de sua cultura e

modos de vida pela escola formal, pautada na ciência moderna e ocidental. Para resolver tais problemas apontados em relação à educação, alguns jovens da comunidade, estudantes do curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEC) na Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM) se uniram para dar início às reivindicações, e foi então que fez-se necessária a elaboração de um Plano Político Pedagógico (PPP) da escola que funcionaria no território da comunidade para atender às crianças quilombolas e apanhadoras de flores, incorporando suas formas de conhecimento tradicional à educação formal.

Um ponto a ser ressaltado é o fato de que a comunidade tem um histórico de diálogos com a Prefeitura Municipal de Presidente Kubitschek, então a viabilização da implantação da escola não esbarraria em muitos empecilhos institucionais. Além disso, na década de 2000 foi fechada uma escola que já funcionava dentro do território da comunidade, que foi desativada após a nucleação dos estudantes do município, que foram todos alocados em escolas no centro urbano. A reativação da escola dependia, então, da elaboração do PPP que pudesse contemplar as reivindicações da comunidade para suas crianças.

Para concretizar o projeto, os jovens da comunidade, através da Codecex, buscaram apoio técnico com experiência em educação quilombola, e assim formou-se uma equipe de professores e pesquisadores vinculados à Universidade Federal de Juiz de

Fora (UFJF) para auxiliar no processo de confecção deste documento fundamental ao funcionamento da escola quilombola na comunidade. No início do processo, estabeleci em conjunto com o professor orientador de minha pesquisa de mestrado (CERQUEIRA, 2019) um diálogo com as comunidades dos apanhadores de flores sempre-vivas, através de outros pesquisadores e da CODECEX. Com a demanda da comunidade da Raiz em relação à Educação Quilombola, participei da atividade de campo para iniciar minha pesquisa, que não era relacionada ao tema, mas me disponibilizei para participar do processo e auxiliar no que fosse necessário. Em um primeiro contato, a equipe se reuniu para discutir como seriam conduzidos os diálogos com a comunidade para ajudar na elaboração de uma demanda própria deles. De qual forma seria possível transparecer as vontades da comunidade através desse processo?

A partir da experiência de construção do PPP, das oficinas feitas com a comunidade, das posteriores organizações e da redação final do documento, elaboramos aqui algumas reflexões sobre a implantação de direitos das comunidades quilombolas previstas em lei (BRASIL, 2004; MINAS GERAIS, 2017) para a educação, colocando em evidência o processo participativo com ênfase em dois grupos: territorialidade e acervos e repertórios orais, duas das fundamentações da educação quilombola no Brasil.

Apresentamos neste texto, de forma crítica, os relatos elaborados das reuniões, o texto final do PPP, e a partir de uma perspectiva geográfica, algumas formas de aproximação entre teoria e prática, entre sujeito e objeto que podem contribuir para outros processos de construção de documentos semelhantes, fortalecendo assim a Educação Quilombola. Buscamos verificar como as demandas da comunidade foram “traduzidas”, levando em consideração os avanços e limites das políticas públicas da educação do campo e da educação quilombola no Brasil e em Minas Gerais.

### **Aproximações entre sujeito e objeto: relato da primeira reunião**

A primeira reunião com a equipe da UFJF e a comunidade da Raiz aconteceu em agosto de 2017, e no primeiro momento, foi realizada uma rodada de apresentação, para que fosse estabelecido o diálogo. Nesse momento, era importante reconhecer quais as demandas da comunidade, a partir das defasagens que eles notavam no ensino das crianças, o que deveria ou poderia ser transformado, suprido ou suprimido.

Na apresentação da obra *Cuidado, Escola!* (1987), Paulo Freire apresenta apontamentos fundamentais para compreensão da escola enquanto uma instituição em aparente crise: “enquanto categoria abstrata, instituição em si, portadora de uma natureza imutável da qual se diga é boa, é má, a escola não existe” (FREIRE, 1980, p.7). A resolução ou superação de uma



crise deve ser pensada a partir de uma compreensão da realidade escolar, e não da escola enquanto uma entidade abstrata, desprovida de especificidade. “Enquanto espaço social em que a educação formal, que não é toda a educação, se dá, a escola na verdade não *é*, a escola *está sendo* historicamente” (idem, grifos originais). Partimos da perspectiva de que os problemas identificados na prática escolar são fruto de um movimento da história, e isso é fundamental para compreender as demandas apresentadas pela comunidade em relação à escola.

Apresentamos aqui um trecho do apêndice da obra de Paulo Freire, *Educação para a prática da liberdade* ([1967] 2021). Neste texto, sugere-se uma aproximação entre educador e educando a partir de elementos do cotidiano dos educandos:

Através do debate desta situação, em que se discute o homem como um ser de relações, se chega à distinção entre os dois mundos — o da natureza e o da cultura. Percebe-se a posição normal do homem como um ser no mundo e com o mundo.

Como um ser criador e recriador que, através do trabalho, vai alterando a realidade. Com perguntas simples, tais como: quem fez o poço? por que o fez? como o fez? quando? que se repetem com relação aos demais “elementos” da situação, emergem dois conceitos básicos: o de necessidade e o de trabalho e a cultura se explicita num primeiro nível, o de subsistência. O homem fez o poço porque teve necessidade de água. E o fez na medida em que, relacionando-se com o mundo fez dele objeto de seu conhecimento. Submetendo-o, pelo trabalho, a um processo de transformação. Assim, fez a casa, sua roupa, seus instrumentos de trabalho. A partir daí, se discute com o grupo, em termos evidentemente simples, mas criticamente objetivos, as relações entre os homens, que não podem ser de dominação nem de transformação, como as anteriores, mas de sujeitos (FREIRE, [1967] 2021, p. 126).

Foi a partir da ideia de mobilização das práticas cotidianas, das práticas tradicionais das comunidades quilombolas e apanhadoras de flores sempre-vivas, que foi construída a dinâmica para elencar os pontos a serem tratados no PPP da Escola da Comunidade de Raiz. Na reunião promovida com representantes de praticamente todas as famílias da comunidade (aproximadamente 40 pessoas no total), os professores da Universidade iniciaram suas falas com questionamentos que intentavam despertar nos moradores da comunidade qual a relevância dada por eles da educação formal e dos conhecimentos tradicionais, associada à educação não-formal. Estes comumente são tratados como intransponíveis. O primeiro passo necessário para estabelecer uma relação entre eles deveria ser compreender como cada um é construído.

O professor Leonardo Carneiro (*in memoriam*)<sup>1</sup> iniciou sua fala na reunião com a comunidade apresentando o questionamento: “*como a gente vira/é apanhador de flor?*” As duas principais respostas da comunidade foram de que “nascemos assim”, ou a compreensão de que o conhecimento da apanha de flor foi transmitido entre as gerações, dos mais velhos para os mais novos. Também foi perguntado: “*como viramos quilombolas?*” Nesse ponto, as respostas foram mais variadas, pois foi relatado que algumas meninas da comunidade conheceram

---

<sup>1</sup> Foi professor do curso de Geografia da Universidade Federal de Juiz de Fora, e coordenador do Laboratório Kizomba na Mata, que realiza trabalhos e pesquisas em conjunto com comunidades quilombolas da Zona da Mata Mineira.

através de reuniões com a CODECEX outras comunidades quilombolas, com conflitos e histórias semelhantes. Contaram de um encontro que participaram na cidade de Montes Claros, primeiro contato que tiveram com outras comunidades em situações semelhantes, e que com o apoio dos mais velhos, reivindicaram a identificação como quilombolas.

A definição de quilombo, em concordância com O'Dwyer (2002), não deve limitar-se à fronteiras territoriais ou aos grupos étnicos. A construção da identidade quilombola se dá por meio da memória coletiva de um determinado grupo, que sofreu e sofre discriminações devido à sua origem, e também ao seu modo de vida. Muitas comunidades buscam nessa identificação um amparo na sua luta pelos direitos e reconhecimento como sujeitos, que não se enquadram na sociedade hegemônica ocidental.

Desde o momento da colonização portuguesa no Brasil e da chegada de povos vindos da África para serem escravizados, formou-se uma estrutura social de discriminação com esses povos. A visão deles como apenas uma força de trabalho criou social e historicamente uma desumanização, que apesar de não ocorrer da mesma forma durante a história registrada de nosso país, ainda pode ser percebida nas relações sociais. Apesar de se apresentar de formas diferentes do que em outros países do mundo que também tiveram povos negros escravizados, o racismo no Brasil não é baseado em uma separação física de negros, mas se baseia na desvalorização contínua e

massacrante desse povo, em um convívio supostamente harmônico, com discursos que valorizam a diversidade, mas apenas quando é conveniente para as classes dominantes.

O terceiro questionamento levantado foi: *“por que o território é importante para os quilombolas e apanhadores de flores?”*

Nesse momento, os moradores da comunidade estavam mais à vontade para responderem, e muitos elementos surgiram. Pela liberdade de apanhar flor onde quiserem; pela memória dos mais velhos; por representar os modos de vida da comunidade; por ser uma maneira de dar continuidade à história. A compreensão deles é de que o território não é apenas um pedaço de terra, mas é nele onde a comunidade se identifica, pertence.

O território é uma categoria geográfica que representa o espaço e as relações que neles se dão, e vem sendo uma das principais pautas das lutas dos movimentos sociais relacionados aos povos e comunidades tradicionais. É nele que os modos de vida se reproduzem, o que é evidenciado no curta-metragem *Sempre-Vivas* (ALMEIDA, 2014). O conhecimento da terra e do território é o que permite que as relações familiares, a transmissão dos saberes tradicionais e a sobrevivência desses povos.

A territorialidade, associada ao território, é um dos aspectos centrais na definição das comunidades tradicionais. No *Dicionário de Educação do Campo*, Valter do Carmo Cruz (2012) inicia a descrição do verbete *povos e comunidades tradicionais* com a contextualização dessas comunidades em

suas disputas políticas: o Brasil e a América Latina, marcados historicamente por conflitos sociais principalmente no contexto do campo – e que tiveram na década de 1980, muitas mudanças na dinâmica política com a emergência de novas vozes que buscavam protagonizar sua própria história organizadas em movimentos sociais. Não por acaso nos anos 1990, com a consolidação de pautas ambientais em âmbito global, popularizaram-se as lutas pelos direitos das comunidades tradicionais, por estas terem “uma relação profunda com a natureza”, por “seus modos de vida [estarem] diretamente ligados à dinâmica dos ciclos naturais” (CRUZ, 2012, p. 598, inserção nossa). Outras definições atribuídas a estas comunidades apresentadas por Cruz (2012) implicam também suas relações com o território e a territorialidade: o histórico de longa ocupação de determinada porção de terra por um grupo social específico estabelece conexões subjetivas e vínculos desses sujeitos com o local que ocupam, e sua forma de reprodução social se apresenta intimamente conectada a esse determinado *território*.

Finalmente, levantou-se a questão “*por que é importante discutir a educação quilombola nesse território?*” Com mais segurança para opinar, os apanhadores de flores quilombolas trouxeram que a escola é necessária para amparar e dar segurança às crianças, para formá-las, manter a identidade da comunidade. A necessidade de contar as histórias daquele território e daquelas pessoas, que não aparecem na História

oficial também foi ressaltada. Um espaço para as crianças se sentirem valorizadas, pois na escola da cidade elas sofrem diversos tipos de preconceito. A centralidade dos saberes tradicionais é fundamental para a autoestima da comunidade, e é necessário conseguir diferenciá-los dos ‘conhecimentos da cidade’, e reconhecer a relevância de cada um deles. Uma reclamação presente na fala dos mais velhos era o fato de que as crianças iam estudar na cidade e esqueciam o que aprendiam lá, e o resgate desses saberes é indispensável para o fortalecimento da luta da comunidade.

Para concluir sua fala, o professor ponderou que o PPP da Escola Quilombola deve discutir questões territoriais, compreendendo que o território está em constante construção. Para isso é necessário compreender o funcionamento dos órgãos do Estado e saber da influência direta deles no território. Há várias escalas de luta, e deve-se prezar pela ancestralidade da comunidade na construção deste documento, como um projeto de libertação.

A segunda fala, da professora Carolina Bezerra<sup>2</sup>, foi centrada na relação direta entre os saberes escolares e os saberes tradicionais. Foi apontado que as lutas quilombolas no Brasil convergem em muitos pontos, mas as particularidades de cada localidade devem ser ressaltadas, com a finalidade de

---

<sup>2</sup> Professora do Colégio de Aplicação João XXIII, da UFJF. Realiza pesquisas sobre jongo e comunidades quilombolas.

compreender os processos sociais envolvidos. A valorização dos saberes tradicionais é importante para a autoestima das comunidades, além de ser uma forma de identificação e registro da história não contada da população negra brasileira.

Foi perguntado então como eram os processos de ensino e aprendizagem na comunidade antes da obrigação de frequentar a escola. Os quilombolas afirmaram que o conhecimento vinha do ‘pai’, principalmente nos espaços de trabalho, que as crianças e adultos conviviam e socializavam. A ancestralidade foi bastante ressaltada, indicando que a transmissão dos saberes de geração a geração sempre aconteceu ali. Quando não tinham como registrar as informações, utilizavam até folhas de bananeira para escrever e guardar o que precisavam. Um outro questionamento da professora foi: *“Quais os valores mais importantes das crianças não perderem?”* Nesse momento, os mais velhos se pronunciaram com mais ênfase, e foram apontadas características relacionadas à moral principalmente: “ser honesto, respeitar e fazer o bem”, valores esses que foram incorporados posteriormente aos princípios da escola. Além disso, a prática da apanha de flores também foi colocada como protagonista dos ensinamentos que devem ser transmitidos às crianças, bem como práticas religiosas, respeito aos mais velhos, e atitudes de cooperação com todas as pessoas, indiscriminadamente.

Um dos pontos destacados pelos moradores também foi o de aprender a lidar com a diferença entre os costumes da

comunidade e os da cidade, entendendo a importância de cada um deles e as respeitando. Houve relatos de que as pessoas da comunidade sofrem preconceitos na cidade, e não conseguem se desenvolver plenamente por lá. O problema da repressão é um elemento contido na fala deles constantemente, e ter a referência dos mais velhos na comunidade é algo colocado como fundamental para as relações de respeito e aprendizado.

Carolina ainda destacou a necessidade de um povo saber a própria história para conseguirem de forma autônoma traçarem seu próprio destino. Pensar as formas de ensinar e aprender, incorporar os valores da comunidade na escola são fundamentais para esse processo de autonomia. É necessário dar centralidade à memória, à oralidade, ao diálogo e a vida cotidiana dessas pessoas. Ainda existem dificuldades em lidar com as diferenças entre a cultura oral e a escrita: na comunidade, a palavra tem relevância imensa nas relações sociais, enquanto na cidade, o papel é mais respeitado.

A terceira e última fala introdutória foi do educador Guilherme Goretto<sup>3</sup>, que tratou mais especificamente da Educação Quilombola, objetivo final da reunião. Ele embasou sua fala nas legislações existentes que resguardam o direito à educação quilombola e educação do campo no Brasil e em Minas Gerais. Ressaltou que a conquista dos direitos dos quilombolas apenas

---

<sup>3</sup> Geógrafo e, à época, doutorando em Educação na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Realiza pesquisas com comunidades quilombolas, principalmente na área da Educação.



foi possível através da luta popular das comunidades, e a união destes povos é necessária para garantir o acesso a esses direitos. Para que fosse possível a comunidade contribuir na construção do documento oficial que rege o funcionamento da Escola, o PPP, foi necessário colocar o que estava sendo entendido como *educação* naquele contexto. O ensinar, o aprender e o conhecer foram marcados como centrais na definição da preparação do indivíduo. Foi apresentado à comunidade que eles devem ser protagonistas nesse processo, ter autonomia e liberdade.

Foram apresentadas então as fundamentações da educação quilombola no Brasil (BRASIL, 2011), que seriam discutidos no momento posterior em grupos. Os oito temas foram divididos para serem trabalhados em quatro grupos, dos quais: (i) memória coletiva e marcos civilizatórios; (ii) Acervos e repertórios orais e territorialidade; (iii) Patrimônio Cultural (tradições, festejos, etc.) e Práticas culturais; (iv) Línguas reminiscentes e Tecnologias e Formas de produção do trabalho. O objetivo dessa discussão foi o reconhecimento desses temas e compreensão de cada um em todas as etapas da Educação Básica.

Outro aspecto ressaltado foi o princípio educativo do *trabalho*. Parte do cotidiano e das formas de sociabilidade dos apanhadores de flores, o trabalho é central no modo de vida da comunidade, e deve ser compreendido também como momento de aprendizado e ensino dos valores que eles têm como grupo.

Como valores da educação quilombola previstos na legislação (BRASIL, 2011), a liberdade, a diversidade e a pluralidade são centrais, além da superação do racismo. A discussão sobre o papel do trabalho na formação e socialização das comunidades tradicionais é deveras extensa e não pretendemos nos debruçar sobre isso neste texto, e cabe agora apenas ressaltar que as comunidades consideram o elo entre trabalho e educação fundamental. Esses princípios aplicam-se às escolas dentro dos territórios quilombolas e às escolas de fora que recebem estudantes quilombolas, que caso seja efetivado, é um importante passo para o reconhecimento desses sujeitos na sociedade. Além da importância da representatividade de sua cultura, é essencial também que os outros, que não são da comunidade, mas convivem com os quilombolas, reconheçam essa realidade.

Foi ressaltado que para a efetivação da prática da Educação Quilombola, o processo educativo deve ser pensado em sua totalidade. Isso engloba por exemplo as formas de organização escolar, o transporte, o calendário, alimentação, os currículos das disciplinas e a gestão escolar. Todos esses elementos devem estar contidos no PPP, e para isso a comunidade e os elaboradores do documento devem compreender esse processo como um todo uno. A Escola deve estar conectada à realidade daquele determinado grupo ao qual ela atende.

O momento seguinte foi destinado à discussão dos fundamentos da Educação Quilombola elencados acima, e o relato

apresentado será do grupo que discutiu a territorialidade e os acervos e repertórios orais.

### **Territorialidade, acervos e repertórios orais**

A discussão aprofundada dos fundamentos da Educação Quilombola foi organizada a partir de uma dinâmica denominada 'café do mundo'. Essa metodologia consiste na divisão dos participantes em grupos por pontos de conversa, com rotatividade entre eles, para elaborar o mapeamento dos elementos simbólico-culturais, materiais, tradicionais (saberes e fazeres) da comunidade. Cada grupo é formado por um número de pessoas reduzido que permita o diálogo próximo entre as pessoas, para que o aprofundamento dos temas seja possível, em um tempo de aproximadamente trinta minutos. Cada tema conta com um mediador que guia os grupos pelos debates: os grupos passam por todos os mediadores, e posteriormente os mediadores apresentam a todas as pessoas participantes os resultados das discussões de cada grupo que passaram pelo tema. Dessa forma, torna-se possível socializar os resultados dos debates mesmo que cada grupo leve a discussão para tópicos complementemente diferentes.

Nesse momento, a memória coletiva e o relato das intergerações são fundamentais para recuperar esses elementos, não valorizadas por uma cultura hegemônica, que nega por meio do poder-saber o acervo patrimonial (material e imaterial) das comunidades quilombolas. Na discussão dos acervos e repertórios orais e a territorialidade da comunidade,

mediei e relatei junto ao professor Leonardo os debates dos grupos. A metodologia utilizada foi de iniciar o debate com perguntas sobre questões da comunidade que se relacionassem diretamente com o tema a ser debatido, e depois foram pensadas estratégias do que poderia ser feito na escola para abarcar estes conteúdos, e como isso poderia se realizar.

### Territorialidade

Foram apontados diversos pontos relacionados ao território da comunidade que devem ser tratados na escola. O principal ponto é o de apego e significação da terra pela comunidade, que foram mostrados com a história e a identidade da comunidade no território, o conhecimento profundo que eles têm acerca do território e a memória ligada aos momentos de estar nos campos colhendo flores. As transformações causadas pela monocultura de eucalipto foi um ponto debatido de forma recorrente, e foi apontado como esta condição diminuiu as águas, a presença de pequizeiros, das flores e coqueiros. Os rios e córregos também eram espaço de lazer para as crianças e onde as pessoas lavavam roupa. Por algum tempo, foi jogado o esgoto da comunidade nestes córregos, mas foram feitas fossas sépticas que permitiram que a água ficasse mais limpa. Também foi apontada a presença de muros de pedra, que remetem ao trabalho escravo e pinturas rupestres.

Os membros da comunidade relataram que se sentem encurralados em seu próprio território, rodeado de plantações

de eucalipto e sem acesso a algumas matérias-primas básicas que antes tinham em abundância, como lenha e esterco.

A significação dos lugares se reflete na nomeação destes (toponímia) pela comunidade, e alguns dos nomes que surgiram foram: Carambola, Capão Redondo, Serra do Sapo, Aguinha de Pai Véio, Grotta Seca, Berra-Onça, Amoreira, Rancho Preto, Lapa de Bina, Raiz de Cima, Raiz de Baixo, Lajeado, Ponte, Casa Grande, etc...

O território foi compreendido como lugar de vida e identidade da comunidade, onde é possível seu sustento e sua liberdade, onde identificam sua cultura própria e sua ancestralidade, e principalmente um lugar de luta e resistência.

As ações da escola apontadas em relação ao território foram: o estudo do território, sua história de formação e transformação, estudo das espécies de flores, do solo e da água pelas ciências, integração da educação matemática aos conhecimentos tradicionais locais, interagir com as histórias de outras comunidades, estudo da relação da comunidade com a natureza, estudo e valorização dos alimentos produzidos no local, fortalecer as parceiras. Além disso, deve ser buscada uma relação de teoria e prática nas aulas e oficinas, a união do conhecimento tradicional e do científico, e principalmente a formação de uma consciência crítica dos estudantes.

Para conseguir abarcar este tema, foi concluído que a escola deve realizar oficinas com os mais velhos e que os momentos de transmissão dos seus conhecimentos acerca do território sejam

também situados no âmbito da educação formal. Foi indicada a realização de oficinas de agroecologia, incentivo de idas a campo, e também a organização de intercâmbios para trocar conhecimentos com outras comunidades. O conhecimento tradicional deve ser levado para dentro da escola, e para isso podem ser utilizadas metodologias da cultura local, como cordéis, versos e contos orais. Também foi apontada a possibilidade de fazer um mapa da comunidade e seu território para compor o acervo da escola.

A partir desse debate com a metodologia Café do Mundo, foi sintetizado com o que foi levantado por todos os grupos o painel da Imagem 1.

Imagem 1: Painel elaborado no grupo Territorialidade.



Fonte: Acervo da autora, 2017.

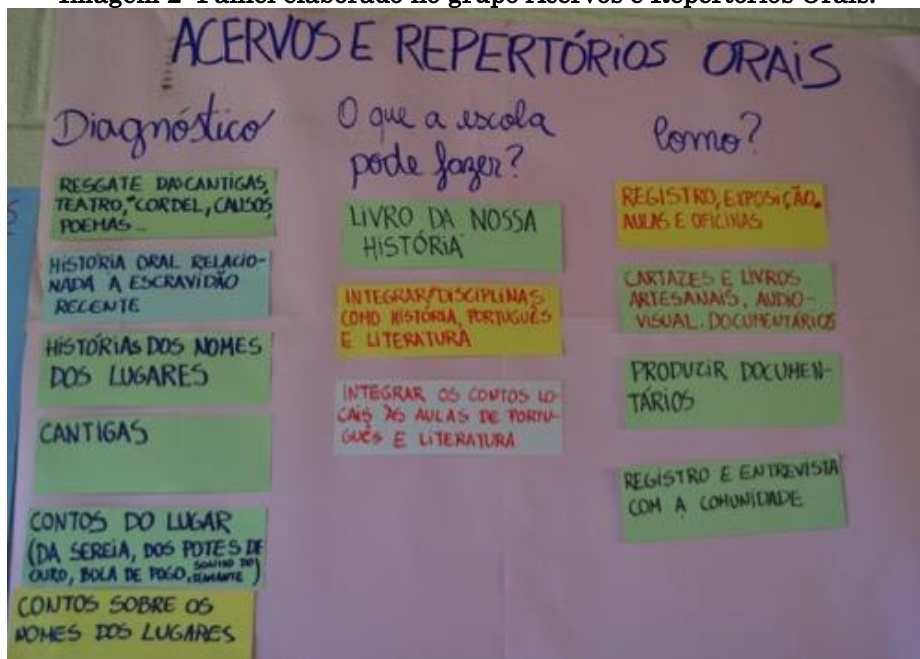
### Acervo e repertórios orais

Ao debater este tema com a comunidade, surgiram histórias que foram mantidas na memória pela oralidade e que devem ser trabalhadas na escola. Algumas delas foram cantigas, cordel, causos, poemas e contos – os mais comentados foram o da sereia, dos potes de ouro, da bola de fogo e do sonho do diamante. As histórias dos nomes dos lugares também foram citadas de forma recorrente. O ponto mais marcante notado foi a história oral relacionada à escravidão recente.

As formas que surgiram do que a escola pode fazer para tratar destes temas foram as seguintes: a criação de um livro da história da comunidade; a integração das disciplinas de história, português e literatura para tratar destes contos e outras formas de história oral. Algumas formas de realizar isso seria com o registro escrito e exposições de cartazes e livros artesanais nas salas da escola; trabalhar os contos nas aulas e oficinas. Os estudantes podem produzir redações e relacionar ao conteúdo de gramática e variações linguísticas. Foi apontada também a possibilidade de produção de documentários, com filmagens das pessoas da comunidade contando sua história.

O Painel da Imagem 2 apresenta a síntese da discussão dos grupos que passaram pela mediação dos acervos e repertórios orais.

Imagem 2: Painel elaborado no grupo Acervos e Repertórios Oraís.



Fonte: Acervo da autora, 2017.

## A redação final do Plano Político Pedagógico da Escola Quilombola

Para elaborar a redação final do documento, foi realizada uma sistematização em cartazes do que foi discutido durante os dias da oficina, e distribuídas as tarefas e responsabilidades de cada um. O nome da escola também foi debatido, assim como o funcionamento, gestão e currículo. Um importante fundamento seguido foi a concepção de que a “escola é mais do que escola: é território de conhecimentos e projetos” (MIRANDA, 2012, p. 380). A Escola de um território quilombola reflete as condições deste território enquanto quilombo.

A definição de quilombo, já brevemente aqui apresentada, é muito discutida por pesquisadores do tema e por parte do poder



público, que baseia parte de suas políticas afirmativas sobre a questão racial nesse conceito. Almeida (2002) aponta que a maneira que os compreendemos nos dias de hoje muito se relacionam com a definição originalmente dada aos quilombos pelo Conselho Ultramarino de 1740 que referia-se aos “calhambolas”. Cinco características principais eram levadas em consideração: : a fuga, pois eram escravos fugitivos; havia uma quantidade mínima de fugitivos para configurar-se um quilombo, que seria de cinco indivíduos; a localização geográfica era sempre isolada; a presença de ‘ranchos’, ou seja, se existe moradia, ou benfeitorias que sirvam desta maneira; e por último, a presença de um pilão, instrumento necessário para tirar a casca do arroz plantado, significando assim a possibilidade de produção e consumo de alimentos no local.

Na legislação do período imperial, esses cinco elementos definidores de quilombo se mantém, com mudanças apenas em variação e intensidade. Mas no período republicano, após abolição da escravatura, não foram mais citados os quilombos, pois foi considerado que não haveria mais razão para a existência destes, sem um regime escravocrata, não haveria fuga de escravos, e os ex-escravos iriam se organizar de outras formas. Apenas cem anos depois, na Constituição de 1988 voltou-se a falar no termo quilombola, e neste contexto ele surge como “remanescente”, como sobrevivência resistente.

No entanto, a definição de quilombo não pode ser restrita a aspectos jurídicos ou à limitada definição dada pela legislação,

pois grande parte da história desses povos não é documentada e suas trajetórias foram fragmentadas e distintas. Em concordância com O'Dwyer (2002), a definição de uma comunidade quilombola deve ter como ponto principal a auto identificação do povo com essa ancestralidade. É possível compreender que a representação cultural do quilombo no Brasil de hoje está diretamente ligada às lutas dos povos negros pelo reconhecimento. Uma Escola Quilombola, em um território quilombola, corrobora com as definições de quilombo enquanto espaço de autonomia, e é muito importante que essa Escola possa ser um instrumento no resgate da valorização e fortalecimento da cultura dessa comunidade.

A Escola tem também um papel de centralização das ações de ensino, mas pela íntima relação com a comunidade, evidencia-se que os processos de aprendizados ocorrem de maneira mais ampla, na comunidade como um todo.

Não há uma forma única nem um único modelo de educação; a escola não é o único lugar onde ela acontece e talvez nem seja o melhor; o ensino escolar não é a sua única prática e o professor profissional não é o seu único praticante.

[...] A educação pode existir livre e, entre todos, pode ser uma das maneiras que as pessoas criam para tornar comum, como saber, como ideia, como crença, aquilo que é comunitário como bem, como trabalho ou como vida. Ela pode existir imposta por um sistema centralizado de poder, que usa o saber e o controle sobre o saber como armas que reforçam a desigualdade entre os homens, na divisão dos bens, do trabalho, dos direitos e dos símbolos (BRANDÃO, 2006, p.4).

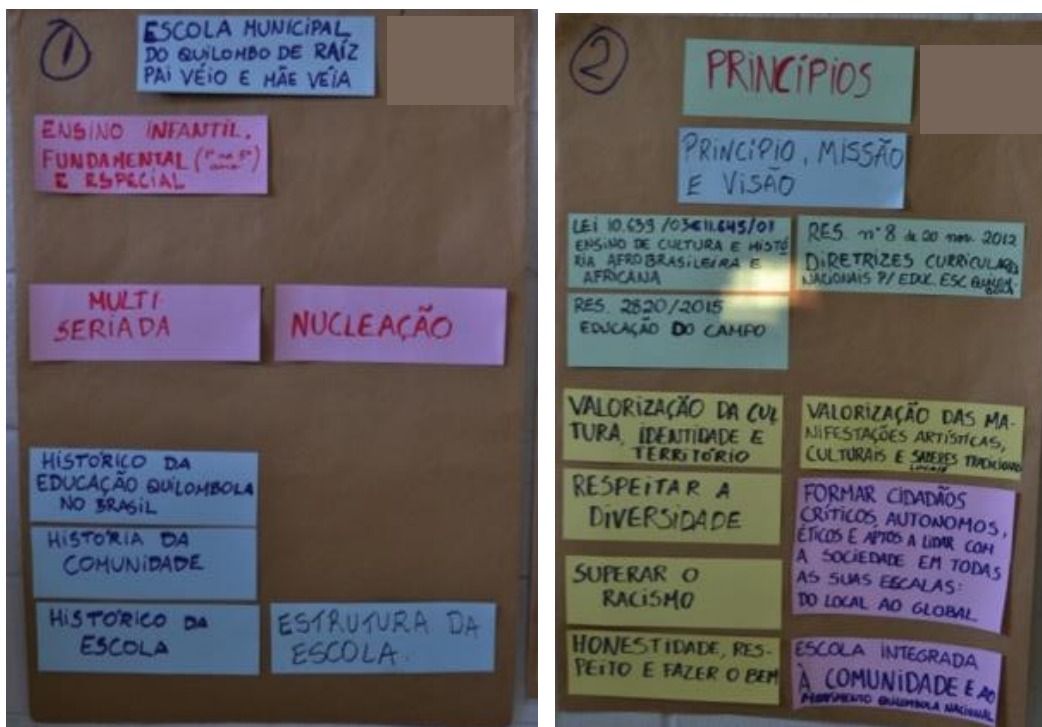
O espaço escolar apresenta diversos conflitos em sua constituição, e quando buscamos compreender e efetivar um diálogo entre saberes tradicionais e acadêmicos, estes conflitos tornam-se bastante evidentes. Dantas (2013) apresenta algumas questões a respeito do tema a partir de sua pesquisa de mestrado, que analisou a educação de comunidades ribeirinhas que tem a pesca como atividade principal. Nos utilizamos das reflexões da autora considerando as formas de vida tradicionais enquanto realidades próximas, mesmo com as diferenças inerentes às comunidades. A autora coloca diretamente que “aspectos históricos e culturais que integram o indivíduo ao meio social”, e que através do exercício do diálogo entre os saberes tradicionais e acadêmicos será possível aos “homens e [às] mulheres se reconhecerem como sujeitos do seu contexto social e cultural” (p. 55). Entretanto, ao considerar que esses modos de vida se *diferem* dos modos de vida urbanos, parece que pouco há de produtivo em buscar convergir essas duas formas de saber no espaço escolar, que é formulado com base nos modos de vida urbanos.

Não seria possível avançar na implementação em comunidades tradicionais de Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) ou mesmo numa simples análise destes considerando que as dificuldades desses povos são restritamente em relação à não adaptação ao restante da sociedade, o que por si não é verdadeiro, pois eles não estão em um contexto descolado da realidade. São reais as dificuldades postas pelos estudantes, mas isso ocorre por uma

simples diferenciação destes do restante da população? A crescente romantização dos chamados modos de vida tradicionais colocam essas populações em lugar pormenorizado, que impossibilita que eles sejam os próprios protagonistas de seus processos educativos, como sugere a autora num cenário de possibilidades a partir da implementação de políticas públicas. Os diversos níveis de aprendizado e as distinções entre os saberes tradicionais e acadêmicos não podem ser resolvidos apenas através do reconhecimento do Estado, e nem possibilitado por este, apesar disso ser o ponto de partida para a inclusão destas comunidades. Ressaltamos, no entanto, que a possibilidade de construção destes espaços de autonomia no âmbito do próprio Estado, com legislações específicas, é um dos caminhos que possibilita o fortalecimento da comunidade, reconhecimento e valorização de suas práticas tradicionais – tanto como quilombolas quanto como apanhadores de flores sempre-vivas, como na Comunidade de Raiz.

A Imagem 3 apresenta um resumo geral sobre as diretrizes de elaboração do PPP da “Escola Municipal do Quilombo de Raiz Pai Véio e Mãe Véia”, nome escolhido pela comunidade neste momento de debate.

**Imagem 3: Cartaz resumo das informações básicas da escola segundo a comunidade.**



Fonte: Acervo da autora, 2017.

Alguns princípios éticos, políticos e estéticos foram estabelecidos nesse ponto da discussão. A escola tem como base a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB n°9.394/96); Lei 10.639/03 e 11.645/2008 que estabelece a obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura Afro-brasileira, Africana e Indígena na Educação Básica, bem como seu fundamento no parecer CNE/CP n°1/2004 e CNE/CP n°3/2004; Resolução n°2820/2015, que Institui as Diretrizes para a Educação Básica nas Escola do Campo de Minas Gerais; e a Resolução n°8, de 20 de novembro de 2012 que estabelece

as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica.

Definiu-se também como princípio a partir do que foi relatado pela comunidade: valorização da cultura, identidade e território; respeitar a diversidade; superar o racismo; honestidade, respeito e fazer o bem; valorização das manifestações artísticas, culturais e saberes tradicionais locais; formar cidadãos críticos, autônomos, éticos e aptos a lidar com a sociedade em todas as suas escalas (do local ao global); escola integrada à comunidade e ao movimento quilombola nacional.

Ainda que não tenhamos aprofundado no ponto das concepções de educação, as discussões a respeito da Educação Quilombola com a comunidade sinalizaram para compreensões que precisam ser abordadas. Primeiro, a consideração da educação enquanto um processo educativo, que acontece também fora escola, com oralidades e aprendizados passados de geração a geração que conformam nos valores éticos e morais da comunidade. Do mesmo modo, o trabalho enquanto princípio educativo mostra que as formas de cultivo da terra (a apanha de flores, o plantio nos quintais) são centrais para a sociabilidade da comunidade, na medida em que aprendem a conhecer a terra, guardando uma diversa rede de fazeres, sentidos e significados.

## **Considerações finais**

Estas reflexões nos servem como pontapé inicial para diversos debates acerca da Educação Quilombola. Muitos elementos podem ser tratados a partir desse processo rico de participação da comunidade na elaboração do PPP da Escola que receberá suas crianças. As discussões com a comunidade, e a criação de ferramentas que permitam uma “tradução” dos elementos centrais nas formas de sociabilidade das comunidades tradicionais na educação formal são fundamentais para a autoestima e sentimento de pertencimento desses sujeitos que tiveram por tanto tempo seus direitos negados como cidadãos brasileiros.

As práticas escolares da educação formal muitas vezes desconsideram a importância dos saberes tradicionais para a formação dos estudantes. A relevância destas não se dá apenas nos espaços escolares destinados exclusivamente aos povos e comunidades tradicionais, mas à toda a população brasileira que estes saberes podem colaborar na construção do conhecimento em geral. A legitimação dos saberes tradicionais no espaço escolar é um desafio, e para superá-lo, devemos compreender quais as possibilidades de inserção destes no cotidiano escolar, e como seria possível desconstruir a imagem pejorativa destes saberes como menos autênticos do que a educação formal ou até mesmo a ciência moderna.

Não é o caso de reduzir o debate às questões identitárias, mas a partir dela buscar mecanismos que permitam a autonomia e

voz desses sujeitos. Esse reconhecimento contribui para um currículo que valorize os elementos simbólico-materiais e culturais da comunidade, aliada às bases e diretrizes curriculares nacionais, como componente de um saber compartilhado a toda a população brasileira.

## Referências

ALMEIDA, Alfredo Wagner. Os quilombos e as novas etnias. In: O'DWYER, E. C. (org.) *Quilombos: identidade étnica e territorialidade*. P. 43-82 Rio de Janeiro: Editora FGV, 2002.

ALMEIDA, Tiago. *Sempre-Vivas*. Documentário. (23m58s) Articulação Nacional de Agroecologia (ANA), 2014. Disponível em < <https://vimeo.com/116962413>>. Acesso em 27 ago. 2018.

BEZERRA-PEREZ, Carolina dos Santos. (org). *ERER - Educação para as Relações Étnico-Raciais*. Módulo 5. Avaliação. Material Técnico. NEAB. CEAD-UFJF, 2012.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é educação popular*. São Paulo: Brasiliense, 2006.

BRASIL. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE) *Diretrizes Curriculares para a Educação Quilombola: algumas informações*. Brasília-DF: Conselho Nacional de Educação, 2011.

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

BRASIL. Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. *Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília: Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, 2004.

CERQUEIRA, Maria Clara Salim. *Andanças e territorialidades: as contradições da questão da moradia na comunidade da Mata dos Crioulos*. Dissertação de mestrado. Instituto de Ciências Humanas: Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, 2019.



CERQUEIRA, Maria Clara Salim. *Para uma crítica do patrimônio: apontamentos a partir das comunidades apanhadoras de flores sempre-vivas e o Centro Histórico de Diamantina/MG*. Tese de doutorado. Instituto de Geociências: Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2023.

CRUZ, Valter do Carmo. Povos e comunidades tradicionais. In: CALDART, R. S., et al. *Dicionário da Educação do Campo*. São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 596-602.

DANTAS, Vanda Maria Campos Salmeron. Educação dos pescadores: saberes formais na educação de jovens e adultos versus saberes tradicionais nas comunidades. *Interfaces Científicas, Educação*. Aracaju, V.1 N.2 p. 53-60. fev. 2013.

FÁVERO, Claudenir; MONTEIRO, Fernanda Testa; OLIVEIRA, Maria Neudes Sousa de (ed.). *Vida e luta das comunidades apanhadoras de flores sempre-vivas em Minas Gerais*. Diamantina: UFVJM, 2021. 451 p. Disponível em: <http://acervo.ufvjm.edu.br/jspui/handle/1/2707>. Acesso em: 1 dez. 2021.

FREIRE, Paulo. Apresentação. In: HARPER, Babette; et al. *Cuidado, Escola! Desigualdade, domesticação e algumas saídas*. São Paulo: Editora Brasiliense, [1980] 1987.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 51ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, [1967] 2021.

MINAS GERAIS. Secretaria de Educação do Estado. *Diretrizes para a organização da Educação Quilombola no Estado de Minas Gerais*. Resolução nº 3658, de 24 de novembro de 2017.

MIRANDA, Shirley Aparecida de. Educação escolar quilombola em Minas Gerais: entre ausências e emergências. *Revista Brasileira de Educação*, v. 17 n. 50. Mai.-ago. 2012.

MONTEIRO, Fernanda Testa. *Os(as) apanhadores(as) de flores e o parque nacional das sempre-vivas (MG): travessias e contradições ambientais*. Dissertação de Mestrado. Instituto de Geociências: Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte. 2011.

O'DWYER. Eliane Cantarino. Introdução. In: O'DWYER. Eliane Cantarino. (org.) *Quilombos: identidade étnica e territorialidade*. P. 43-82 Rio de Janeiro: Editora FGV, 2002.

Submetido em: 26 de setembro de 2023

Devolvido para revisão em: 14 de novembro de 2023

Aprovado em: 15 de novembro de 2023

DOI10.62516/terra\_livre.2023.3187

COMO CITAR:

CERQUEIRA, M. C. S. Educação e território quilombola: o processo de construção do Plano Político Pedagógico da Escola da Comunidade de Raiz. **Terra Livre**, São Paulo, ano 38, v.1, n. 60, jan-jun. 2023, p. 369-402. Disponível em: <https://publicacoes.agb.org.br/terralivre/article/view/3187>. Acesso em: dia/mês/ano.