

“Preferencialmente Quilombola”: a encruzilhada território, docência e política de Educação Escolar Quilombola

"Preferably Quilombola": At the crossroads of territory, teaching, and Education Policy for Quilombola Communities

"Preferiblemente Quilombola": La encrucijada entre territorio, docencia y política de la Educación Escolar Quilombola

Andréia Martins da Cunha ¹
Universidade Federal de Minas Gerais

Shirley Aparecida de Miranda ²
Universidade Federal de Minas Gerais

Débora Rodrigues Azevedo³
Universidade Federal de Minas Gerais

Resumo: Este artigo busca refletir sobre os deslocamentos provocados pela implantação de uma política educacional voltada para a **Educação Escolar Quilombola (EEQ)** que traz, em seu marco político, a contraposição do modelo escolar vigente pela demanda de coexistência de outras lógicas, outras racionalidades. Indaga-se como essa política se assenta no campo das docências. A prerrogativa “preferencialmente quilombola”, instituída no contexto da política de EEQ de Minas Gerais, traz, à cena, tensões e conflitos que enfocam o confisco de uma identidade e o processo insurgente de sua ressignificação. Ser quilombola, ser professora, professor quilombola, mais que disputar um espaço funcional na instituição escola, diz da existência de uma identidade no campo político, uma existência em disputa. É uma disputa que marca o processo de reconhecimento das comunidades quilombolas, seus territórios e territorialidades.

Palavras-chave: Território Quilombola; Escola Quilombola; Docência Territorializada.

Abstract: This article aims to reflect on the shifts caused by the implementation of an educational policy focused on Quilombola Education (EEQ), which, in its political framework, opposes the current school model by demanding the coexistence of other logics, other rationalities, and how this policy is based on the field of teaching. The "preferably quilombola" prerogative, established in the context of the EEQ policy in Minas Gerais, brings to the scene tensions and conflicts that focus on the confiscation of an identity and the insurgent process of its ressignification. Being quilombola, being a teacher, a quilombola teacher, more than

¹ Doutora em Educação, Conhecimento e Inclusão Social pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais - FAE/UFMG. Prefeitura de Belo Horizonte - PBH, Belo Horizonte - MG Brasil. E-mail: martinsdacunhaandrea@gmail.com Lattes: <https://lattes.cnpq.br/9205837767570158> ORCID iD: 0009-0009-5761-5835.

² Doutora em Educação, Conhecimento e Inclusão Social, pela Universidade Federal de Minas Gerais; Professora da Faculdade de Educação da UFMG. smiranda@ufmg.br Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3847776763284981>; ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8312-2262>.

³ Mestre em Educação, Conhecimento e Inclusão Social, pela Universidade Federal de Minas Gerais – FAE/UFMG. Doutoranda na Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG, Belo Horizonte, Minas Gerais – MG Brasil. E-mail: deborarodrigues@ufmg.br Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2096088728914695> ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-3473-629X>.

disputing a functional space in the school institution, speaks of the existence of an identity in the political field, an existence in dispute. It is a dispute that marks the process of recognition of quilombola communities, their territories, and territorialities.

Keywords: Quilombo Territory; Quilombo School; Territorialized Teaching.

Resumen: Este artículo busca reflexionar sobre los desplazamientos provocados por la implementación de una política educativa orientada hacia la Educación Escolar Quilombola (EEQ) que trae, en su marco político, la contraposición del modelo escolar vigente por la demanda de coexistencia de otras lógicas, otras racionalidades y cómo esta política se asienta en el campo de las docencias. La prerrogativa “preferentemente quilombola”, instituida en el contexto de la política de EEQ de Minas Gerais, trae a escena tensiones y conflictos que enfocan la confiscación de una identidad y el proceso insurgente de su resignificación. Ser quilombola, ser profesor, profesor quilombola, más que disputar un espacio funcional en la institución escolar, habla de la existencia de una identidad en el campo político, una existencia en disputa. Es una disputa que marca el proceso de reconocimiento de las comunidades quilombolas, sus territorios y territorialidades.

Palabras clave: Territorio Quilombola; Escuela Quilombola; Docencia territorializada.

Recebido em: 03 de setembro de 2024

Aceito em: 14 de outubro de 2024

Introdução

Os quilombos, no Brasil, consistem em experiência de luta por liberdade e afirmação da ancestralidade africana. Durante séculos, os quilombos estiveram presos às amarras do colonialismo-racismo, portanto, perseguidos, desapropriados, depreciados e remetidos ao passado histórico. A emancipação e a conquista de direitos seguem pelas veias da luta incessante do movimento negro e quilombola.

É nesse contexto de luta por direitos que se insere a modalidade de educação escolar quilombola, instituída pela Resolução CNE/CEB N° 07/2010 com detalhamento definido pela Resolução CNE/CEB N° 08/2012, que fixou as Diretrizes Curriculares nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica.

Partindo do entendimento de que as lutas sociais dos movimentos Negro e Quilombola em torno do direito à educação demarcam a necessidade de ruptura com o caráter colonialista da escola e de suas teorias orientadoras, compreendemos que a instituição escola representa, sobretudo nos países de herança colonial, o equipamento responsável pela transmissão dos valores eurocêntricos fundamentados na hierarquização dos saberes e normatizações sociais e

culturais que privilegiam aspectos da branquitude⁴ e subalternizam os saberes e expressões socioculturais de outras matrizes étnicas e raciais. A Educação Escolar Quilombola (EEQ), portanto, se insere no bojo das lutas sociais pelo reconhecimento histórico e político das comunidades quilombolas, sendo, também uma demanda que denuncia um sistema educacional que é constituído por teorias pedagógicas e modelos de escola que silenciam outras epistemologias e outras pedagogias advindas de “outras culturas, identidades e saberes” (Arroyo, 2017).

A EEQ também anuncia a reflexão acerca da ação educadora do Movimento Quilombola que, ao demandar uma modalidade específica para a educação escolar nas comunidades, interpela a noção de direito à educação e, ao interrogar a atual organização da educação básica, passa a renunciar às estruturas colonialistas e abissais sob as quais o ensino está organizado, agindo de forma a reeducar a sociedade numa perspectiva antirracista. Este artigo busca trazer elementos sobre como, dessa interpelação, depreendem-se políticas que orientam a implantação da modalidade e se essas interpelações trazem o potencial de constituição, nas docências, de outros repertórios curriculares e didático-pedagógicos. Refletir sobre os deslocamentos provocados pela implantação de uma política educacional voltada para a EEQ que traz, em seu marco político, a contraposição do modelo escolar vigente pela demanda de coexistência de outras lógicas e outras racionalidades e como essa política se assenta no campo das docências são aspectos que abordaremos neste artigo. Mobilizamos a reflexão sobre os desdobramentos da definição contida no Art. 48 das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, segundo o qual a EEQ deverá ser conduzida, preferencialmente, por professores/as pertencentes às comunidades quilombolas. Qual o alcance dessa preferência para fazer valer os direitos quilombolas? Considerando que a instituição escolar existia nos quilombos antes do direito a uma modalidade específica de educação, conduzida por profissionais que não pertencem às comunidades, como se relacionam com essa docência recentemente instituída?

Este artigo reflete sobre essas questões a partir do encontro de duas pesquisas realizadas em um mesmo campo, em um mesmo momento, porém por pesquisadoras com

⁴ Nos estudos sobre a branquitude, no Brasil e em outros países, existe o consenso de que a identidade racial branca é diversa. No entanto, na busca por uma definição genérica, podemos entender a branquitude da seguinte forma: a branquitude refere-se à identidade racial branca, a branquitude se constrói. A branquitude é um lugar de privilégios simbólicos, subjetivos, objetivo, isto é, materiais palpáveis que colaboram para construção social e reprodução do preconceito racial, discriminação racial “injusta” e racismo. (Disponível em: https://www.geledes.org.br/definicoes-sobre-branquitude/?gclid=CjwKCAiAzKqdBhAnEiwAePEjkgqIIYV0L8LLJZbeiejdVckfka7E-lloIqmmjxkjZJNiWr-Qsau4QxoCU04QavD_BwE. Acesso em: 7 dez. 2021.)

enunciações distintas e que interpelam o território quilombola diferentemente. A investigação foi marcada pelo diálogo e pela coexistência de olhares sobre o território, com base em um exercício cooperativo entre os “de dentro” e os “de fora” (Santos, 2019). Pela articulação de uma perspectiva própria da vivência e pertença ao território de uma pesquisadora quilombola e o olhar de uma pesquisadora negra não pertencente ao território e que possui experiências profissionais no campo das políticas públicas educacionais. O território de Pinhões, comunidade quilombola situada em Minas Gerais, foi pensado na horizontalidade que advém da reflexão de pontos de vista distintos e confluentes, o que favoreceu a construção de dados que subsidiaram as pesquisas subjacentes a esse artigo.

As entrevistas com docentes da Escola Padre João de Santo Antônio, em Pinhões - Santa Luzia - MG foram a estratégia metodológica adotada no itinerário investigativo que resultou neste trabalho. Este momento da pesquisa foi vivenciado no contexto da pandemia da covid-19, o que demandou ajustes nos procedimentos de pesquisa, sendo necessário, portanto, adequar roteiros de entrevistas e o veículo pelo qual essas entrevistas foram realizadas. Assim sendo, as entrevistas foram realizadas usando recursos de videochamadas e reuniões pelo *google meet*. Foram entrevistadas a então diretora da escola e cinco docentes que atuavam ou haviam atuado na escola em anos anteriores à pesquisa. Utilizamos a designação de “docente”, seguida de uma numeração, para indicar as falas das entrevistadas e, assim, melhor preservar a identidade das pessoas que contribuíram com essa investigação. Posteriormente, quando o contexto passou a ser favorável, foram conduzidas visitas à comunidade pela pesquisadora quilombola. Este aspecto trouxe à perspectiva colaborativa deste estudo uma tônica de maior diálogo com as vivências da comunidade.

O artigo está organizado em outras três sessões a partir dessa introdução. No próximo tópico discutiremos as bases teóricas que subsidiam a reflexão e também o modelo analítico proposto. Em seguida, traremos o caso da construção política da modalidade no contexto da rede estadual de educação de Minas Gerais. E, por fim, localizamos a materialização desta política no contexto de uma escola em território quilombola dando enfoque à atuação docente na escola de Pinhões.

Uma educação de confluências: território, docência e políticas públicas

Entendemos que a EEQ se encontra na confluência, no cruzo (Rufino, 2019) entre os processos de reconhecimento de identidades convergentes, as lutas das comunidades negras e a formulação de uma política educacional específica para o território quilombola. Reconhecimento e representação expressam dois pontos que se encontram na encruzilhada da

qual surge a ideia de uma modalidade quilombola de educação. É no cruzo das lutas sociais e dos desenhos institucionais propostos pelo Estado brasileiro para a educação que as invisibilidades, antes predominantes nos conteúdos curriculares, assim como os silêncios operantes nas dinâmicas didático-pedagógicas passam a cobrar-nos a visão e exigir-nos escuta em busca da justa seguridade do direito à educação. Na “encruzilhada” na qual se situa a modalidade, como política pública educacional, também surgem relações marcadas por tensionamentos entre escola e território, os quais questionam a organização político-pedagógica das instituições de ensino e que demandam da docência, em seu trabalho pedagógico, a constituição de novos repertórios de atuação profissional, ou, ao menos, questionam os repertórios constituídos na formação e prática docentes balizadas pelo chamando ensino regular.

A modalidade EEQ vem se constituindo no entremeio dos jogos de poder e constituição de agendas de governo favoráveis à inclusão de seus princípios norteadores em seus sistemas de ensino. A formatação dessas agendas favoráveis resulta de micropolíticas (Arretche, 2003) que coexistem no sistema burocrático formal e, no caso das políticas públicas sociais, são tensionadas pelas lutas dos movimentos sociais e pelas dinâmicas políticas das próprias comunidades quilombolas. O Movimento Negro, como “sujeito político produtor e produto de experiências sociais diversas” (Gomes, 2017, p. 28), amplia a concepção de política pública e de agendas políticas ao reverter pautas de reivindicação em processos formativos de tensionamento das estruturas normativas e da gestão governamental no âmbito da educação básica.

Figura 1 – Tríade: políticas públicas educacionais, território quilombola e docências



Fonte: Elaboração coletiva, 2022

Os eixos “políticas públicas educacionais”, “território quilombola” e “docência”, se colocam em relação quando pensamos no processo de constituição da modalidade EEQ. São conceitos que balizam a reflexão aqui proposta e se materializam em uma tríade conceitual com potencial analítico que evidencia o processo constitutivo da modalidade. São conceitos observados em destaque nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (DCNEEQ), considerando, sobretudo os artigos 31 e 32, que versam sobre o projeto político pedagógico (PPP), e os artigos 34, 35 e 38, que tratam do currículo nas escolas quilombolas. As categorias colocadas em destaque como eixos, segundo nosso entendimento, coexistem imbricadas umas às outras, constituindo uma tríade conceitual na qual a noção de território quilombola desempenha uma função articuladora devido ao fato de a modalidade EEQ ter se constituído a partir da presença política dos territórios quilombolas.

Embora as políticas públicas educacionais tenham avançado, sobretudo a partir da década de 2000, em decorrência da atuação dos movimentos negro e quilombola, a compreensão da diversidade e sua plena inserção nos sistemas educacionais ainda requerem reflexões e reconfigurações. É o que observamos no contexto político de Minas Gerais entre os anos de 2015 e 2019, período em que a pasta da educação no estado esteve sob a coordenação de uma mulher negra ligada ao Movimento negro, aspecto que, conforme descrito em Cunha

(2022) impulsionou a abertura da agenda política à pauta quilombola. A EEQ configura-se, pois, como um direito em disputa pelas comunidades, assim como as lutas pelo reconhecimento jurídico, social, histórico e cultural das comunidades quilombolas (Miranda, 2016).

O entendimento acerca das lutas e conflitos vividos pelas comunidades têm relevância nas pesquisas sobre os processos educativos nas comunidades quilombolas. As pesquisas sobre a relação entre educação e quilombo desenvolvidas no início dos anos 2000 evidenciaram o quanto a escola operava como obstáculo aos processos de inserção dos elementos da memória, identidade, cultura, lutas e resistências dessas comunidades no contexto escolar (Silva; Regis; Miranda, 2018). Ao mesmo tempo, tais pesquisas trouxeram apontamentos sobre como a educação escolar comparece estrategicamente no contexto das disputas sociais pelo reconhecimento histórico e político das comunidades quilombolas.

Conforme apresentado em Cunha (2020) as pesquisas em educação sobre a EEQ, publicadas entre 2015 e 2019 demonstraram que o exercício da docência em escolas localizadas em comunidades quilombolas é atravessado pelas ambivalências vivenciadas nas comunidades no que se refere aos conflitos inerentes ao reconhecimento jurídico, aos processos de incursão pelas memórias, cultura e tradição das comunidades e ao reconhecimento dos saberes locais ao longo do processo de reconhecimento da comunidade. Ainda, a institucionalização da modalidade de ensino localizada entre o cumprimento curricular da base nacional e as exigências apresentadas pelas Diretrizes para a Educação Quilombola suscitam novas demandas pedagógicas para a organização do ensino nestas escolas.

Há no interstício entre a escola e o território uma negociação complexa entre cada indivíduo que está na escola, no tocante às relações institucionais, que marcam momentos distintos de embate da política educacional para a EEQ. Essa negociação, em nosso entendimento, revela a agência da comunidade em torno do direito à educação - aspecto originalmente observado na pesquisa de Azevedo (2020) - e anuncia o processo de territorialização da escola e da docência. As múltiplas formas como indivíduos externos à comunidade desconsideram ou tomam para si e para seu fazer profissional as vivências do território e a forma como os e as docentes pertencentes à comunidade traduzem sua identidade quilombola em seu fazer pedagógico são aspectos que caracterizam a docência em território quilombola.

A prerrogativa “preferencialmente quilombola”

Em 2017, a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais publicou diretrizes que orientam a modalidade educação escolar quilombola. A prerrogativa “preferencialmente quilombola” presente no texto das normativas estaduais de organização do quadro de docentes, gestão (direção e vice-direção), assistente técnico de educação básica (ATB) e auxiliar de serviço de educação básica (ASB) das escolas, é um ponto nevrálgico da política estabelecida no Estado de Minas Gerais no período analisado. Essa prerrogativa tem raiz nas Diretrizes Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, em seu art. 8º inciso IV, e traz para a esfera política uma discussão sobre pertencimento e identidade.

A Resolução SEE N° 2.945, de 18 de março de 2016, é uma normativa que atenta para as especificidades do processo de escolha de servidores ao cargo de diretor e à função de vice-diretor para exercício em escolas estaduais localizadas em territórios quilombolas. Em Minas Gerais, na falta de realização de um concurso público para o preenchimento das vagas, o processo de designação na Rede Estadual configurou-se como uma organização temporária para a composição do quadro de docentes e demais servidores escolares. Assim, a referida resolução inaugurou um deslocamento material e simbólico no quadro de servidores das escolas quilombolas. Ser quilombola, pertencer a uma comunidade quilombola foi definido como critério preferencial da designação de servidores para atuarem nas escolas estaduais em comunidades quilombolas.

A resolução não descarta os processos já instituídos para esse fim em legislações anteriores e não fere igualmente o direito constitucional do ingresso ao serviço público por meio de concurso público, porém, é acrescentado ao texto das orientações a categoria “preferencialmente quilombola”, colocando assim em condição melhor na classificação o profissional que pertença a uma comunidade quilombola. Em uma leitura direta dos impactos da inclusão da categoria “preferencialmente quilombola” nas orientações de contratação de servidores para as escolas públicas em Minas Gerais, observamos que há um considerável número de docentes e de assistente técnico de educação básica (ATB) responsáveis pelos serviços gerais nas escolas, que antes não atuavam nas escolas em sua comunidade, passaram a atuar. Esse mesmo processo deu visibilidade no campo da gestão participativa das escolas quilombolas às associações comunitárias que por meio no Anexo III da Resolução SEE N° 3.677, de 05 de janeiro de 2018, passaram a contribuir diretamente para o processo de validação das autodeclarações quilombolas.

Como destacam Miranda e Silva (2020), o caráter “preferencial” adotado pela Resolução CNE/CEB N° 8/2012, e contemplado nas resoluções de designações da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais, reforça o lugar estratégico ocupado por esses profissionais para a

implantação da modalidade e, também nos mostra pontos de tensões que sinalizam para características próprias das ambivalências dos territórios quilombolas sobre as quais o campo das políticas públicas ainda não se debruçou.

A intenção política adotada pela SEE/MG em considerar a identidade quilombola e o pertencimento territorial como critérios em seu processo interno de designação decorre do processo de implementação das diretrizes estaduais. E representa um deslocamento normativo no que se refere à estruturação da modalidade de ensino, e, também uma estratégia de impulsionar a construção da EEQ. Contudo, a normatização de processos que incidem sobre os territórios quilombolas evidencia as relações estabelecidas no âmbito interno das comunidades, muitas vezes, insuspeitas pela gestão pública. Aspectos que dizem da trajetória dessas comunidades quanto à sua constituição identitária e aos processos próprios de consolidação de seu pertencimento e vínculo com um território que se faz territorialidade, a partir dos embates políticos, sociais, culturais e em sua relação com o passado histórico e o presente. É o que observamos quando do primeiro processo instaurado pela resolução de orientação da escolha de diretores e designação de professores, a Resolução SEE N° 2945 de 18 de março de 2016. A identidade quilombola é convocada pelo Estado para compor um processo burocrático, contudo, é a própria comunidade, na figura de sua associação, que deve validar esse processo. Ao serem convocadas pelo Poder Público, as associações quilombolas passam a exercer uma função que não lhes fora atribuída pela comunidade: certificar o pertencimento frente ao poder público. Os desdobramentos dessa medida para a comunidade de Pinhões são trazidos pelas e pelos docentes por meio de relatos que revelam tensões, desentendimentos e fissuras nas relações entre moradores da comunidade (Cunha, 2022).

A organização pedagógica e curricular da escola estadual Padre João de Santo Antônio pauta-se pelas normativas nacionais e estaduais para a modalidade EEQ. O quadro de docentes e da gestão da escola constitui-se, desde 2016, pelas lógicas de pertencimento à comunidade expressas nas legislações educacionais estaduais. O movimento induzido pela política estadual repercutiu não somente as relações escolares, mas também as relações sociais na comunidade quilombola e apontam outras perspectivas analíticas em relação *ao entrelugar escola quilombola*. Esse entendimento ajuda-nos a ler a política de EEQ no território de Pinhões. As entrevistas realizadas com professoras e professores que atuam ou atuaram na EEPAJOSA⁵ após a instituição da modalidade EEQ trouxeram elementos que reforçam esse entendimento acerca

⁵ Escola Estadual Padre João de Santo Antônio - PAJOSA/Pinhões-MG.

de uma escola no território que faz o trânsito político e histórico de estar “no” e ser “do” território. Esse trânsito político e histórico também orienta a forma como as e os docentes dizem de si, da escola e da comunidade de Pinhões.

Figura 2 – Vínculo escola-território-docência



Fonte: Elaboração coletiva, 2022.

Ao serem convidadas e convidados a refletirem sobre seu lugar de docência na EEPAJOSA as e os professores entrevistados tomam como ponto de partida sua relação com o território. Assim, pertencimento ao território e trajetória profissional marcam a forma como essas, esses docentes se posicionam em relação à educação no território quilombola. Ao narrarem suas experiências como docentes em Pinhões, as entrevistadas e os entrevistados trazem também aspectos das lutas sociais e políticas da comunidade, bem como, da cultura, religiosidade e tradições do território, a partir de sua perspectiva de vínculo com Pinhões. A análise aqui empreendida se organiza a partir das chaves de leitura, pertencimento e trajetória, buscando nestas chaves os aspectos relacionados às territorialidades de Pinhões. Quanto ao pertencimento observamos relações distintas quando se tratando de docentes quilombolas da própria comunidade ou de outra comunidade quilombola e docentes não quilombolas. Em relação à trajetória, notamos nas narrativas de docentes quilombolas aspectos que revelam

dificuldades de acessar a educação escolar e como essas dificuldades se relacionam com a própria história da presença da escola na comunidade.

Pertencimento e trajetória: Constituição de uma docência territorializada a partir da experiência na comunidade de Pinhões

Ao realizarmos entrevistas com professoras e professores que atuaram ou atuam na escola estadual Padre João de Santo Antônio - PAJOSA/Pinhões observamos que na comunidade há movimentos fortes em favor da educação escolar que marcaram as trajetórias pessoais e escolhas profissionais desses professores. Destaca-se nessas narrativas o lugar das histórias de vida, com suas lutas e percalços e a formação profissional. São relatos que narram as dificuldades de acesso à educação regular e sua permanência na escola como aspectos que se somam ao processo formativo dessas e desses docentes. A menção às práticas de sustentação da vida (Azevedo, 2020) realizadas por mulheres das famílias das entrevistadas e entrevistados revela como essas práticas se relacionam com práticas de formação cotidiana, o que nos leva a perceber o esforço feito por suas famílias para lhes oportunizar uma formação, demonstrando assim o valor dado à educação.

Os relatos demonstram o entrelace entre histórias de vida, processos formativos do cotidiano e inerentes à territorialidade de Pinhões e a escolha profissional docente. Repertórios de vida se encontram com os repertórios da docência. A presença da escola na comunidade como expresso no trabalho de Azevedo (2020) e nos relatos docentes acessados neste estudo ressaltam como a educação escolar configura-se como um ponto importante na constituição social e política do território. Ao narrarem suas experiências de acesso à profissão, as professoras e professores firmaram os arranjos para ultrapassar obstáculos de acesso à formação, como distância e ausência de transporte. Ainda, evidenciaram a relevância de ser professora, professor para o território, relevância essa expressa pelas expectativas e investimentos familiares e pela admiração pessoal pelas professoras da infância. Essas narrativas, além de revelarem contradições e ambivalências, no que tange aos desafios próprios da comunidade e os projetos pessoais - que em nosso entendimento constituem a docência no território - revelam também aspectos ligados à luta pelos direitos, agência, reconhecimento e identidade confluindo no que aqui denominamos de docência territorializada. Pertencer à comunidade ou estar na comunidade para atuar profissionalmente modifica a tônica com a qual as trajetórias de vida se entrelaçam à trajetória docente.

O pertencimento à comunidade se dá de formas distintas entre as professoras e os professores entrevistados. Há o pertencimento que se dá pelo nascimento, aquele que dá em razão de ascendência parental. E aquele pertencimento que se efetua mediante dinâmicas de construção identitária, de autorreconhecimento como membro da comunidade a partir da autodeclaração quilombola, evoca uma condição de pertencimento ao outro território quilombola.

Dentre as e os entrevistados observou-se, ainda, outra forma de relação com o território - ser residente. Há quem passe a viver na comunidade em função de laços conjugais. E, há quem passe a residir em função dos vínculos de trabalho, no caso, com a escola da comunidade. O fato é que a presença física no território, o local de moradia e o deslocamento geográfico, espacial trazem dimensões que, em nossa análise, remetem a processos simbólicos dessas, desses profissionais que, em contato com a comunidade, redimensionam sua atuação profissional. Nesse sentido, o Docente 1, que transita dentro do próprio território para sua atuação profissional; o Docente 2 e a Docente 3, que têm de transitar fora do território para exercerem sua profissão docente e a Docente 4 que sendo quilombola de uma comunidade vizinha escolhe morar em Pinhões, por meio de se seus relatos, acrescentam a esta pesquisa importantes percepções acerca da relação do exercício da docência com o território. Já a relação com a comunidade quilombola, tanto da professora, que passa a morar em Pinhões devido ao casamento com um membro da comunidade, quanto da Docente 5, que faz a escolha por morar na comunidade instigam nosso entendimento acerca de uma docência territorializada.

Figura 3 – Vínculo docência-território



Fonte: Google Maps, com intervenção.

O muro da escola traz, de forma material e simbólica, a fronteira estabelecida pelo antagonismo “dentro e fora”.

Nota-se que a relação pertencimento-docência evidencia a escola como um entrelugar constituído pelas fronteiras que se podem estabelecer entre os *de dentro e os de fora*, entre os que não estão e/ou não são da comunidade e os que estão e/ou são da comunidade. Como evidenciado no muro da escola que traz, de forma material e simbólica, a fronteira estabelecida pelo antagonismo “dentro e fora”. Dessa tensão origina-se um questionamento acerca de quem pode ser professora, professor quilombola. Em analogia à reflexão de Jesus (2021) sobre as identidades raciais no Brasil, formulamos esse questionamento como exercício reflexivo alimentado por indagações trazidas pelas entrevistadas e pelos entrevistados.

Figura 4 – Muro da Escola Padre João de Santo Antônio



Fonte: Facebook Pajosa (2021).

Quando nós chegamos lá na sala (onde estava acontecendo o processo de designação) que a gente não viu um professor da comunidade, nós chegamos aqui e botamos a boca no mundo, sabe. Botamos a boca no mundo, até que apareceu três, lá, certo. E desses três, dois não eram quilombolas, mas se estão na escola, acredito que é... querem, né, ou tinham... ou têm o desejo de aquilombar com a gente, porque se não fizer isso, não... não... não tem sentido, né (professora Docente 3).

Ao narrar um fato referente ao primeiro processo de designação para atuar na escola regido pela normativa na qual contava a prerrogativa “preferencialmente quilombola”, a professora Docente 3 nos conduz para uma reflexão acerca da escola que se vê reivindicada como fronteira e sobre como se dá a construção de uma docência quilombola não só como uma categoria funcional, mas também como um lugar de atuação entrecortada por diferentes situações e demandas suscitadas por uma docência convidada ao território, porém nem sempre pertencente a esse território. Em nossa pesquisa observamos que a condição de “preferencialmente quilombola” sinalizada nas resoluções de designação para atuação na comunidade alinha-se com a reflexão de Santos (2019). A condição de “não existência”, “invisibilidade radical” e “irrelevância”, sob a qual as comunidades quilombolas, seus saberes, sua história e cultura se viram historicamente subjugados, começou a ser enfrentada quando a política de EEQ passou a reconhecer a existência e a relevância de dimensões antes silenciadas

e radicalmente invisibilizadas em uma organização escolar pautada nas colonialidades e suas violências. Nesse sentido, um importante marco político foi a contemplação das dimensões de pertencimento e identidade quilombola no processo de designação de professores para as escolas quilombolas.

Considerações finais

De acordo com a PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – de 2015, Minas Gerais é o terceiro Estado em população negra do Brasil e, segundo os dados do Centro de Documentação Eloy Ferreira da Silva (CEDEFES), conta com mais de 800 comunidades quilombolas certificadas pela Fundação Cultural Palmares e/ou reconhecidas/autodeclaradas pelo CEDEFES. Entretanto, somente muito recentemente, com as Diretrizes Estaduais para a Educação do Campo (2015), que abarcava também a organização pedagógica das escolas quilombolas, passou a configurar, na estruturação da educação básica de Minas Gerais, um aparato normativo ou orientação pedagógica que abarcasse a realidade das escolas quilombolas, porém sem ainda conferir à EEQ (Educação Escolar Quilombola) um reconhecimento de sua especificidade como modalidade. Ademais, mesmo a EEQ figurando no texto das Diretrizes Curriculares Estaduais para a Educação do Campo de Minas Gerais, publicada em 2015, a situação dos quilombos urbanos e de outras formas de territorialidade não foi contemplada na formulação oficial proposta pela Resolução SEE N° 2.820, de 11 de dezembro de 2015, que instituiu as diretrizes acima mencionadas. Esse processo ilustra a invisibilidade política das questões quilombolas no âmbito da organização da educação básica no Estado de Minas Gerais.

O processo de designação docente para a atuação em escolas quilombolas na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais trouxe dimensões simbólicas e materiais importantes para a constituição legal da modalidade no Estado. Ainda, o território, na perspectiva dos docentes entrevistados, entrevistadas, comparece de forma proeminente na composição dos repertórios acionados e construídos por eles em sua atuação na EEPAJOSA. Todavia, subjacente a essas constatações, há questões de fundo que necessitam ainda ser mais bem explicitadas: *quem é (pode ser) docente nas escolas quilombolas? É possível pensarmos em uma docência quilombola?*

A escola de Pinhões se faz no entrecruzamento do território com as trajetórias de vida das professoras e dos professores e nas relações estabelecidas ao longo destas trajetórias. A política, ao trazer o “preferencialmente quilombola”, coloca educação escolar sob a perspectiva

da identidade quilombola. Como nem todas, todos os docentes pertencem à comunidade, observamos formas distintas de relações com essa comunidade e, conseqüentemente, formas distintas de engajamento e de sua atuação docente. Conforme aqui defendemos, a escola na comunidade de Pinhões, se caracteriza por ser um entrelugar em relação à comunidade e outros espaços externos ao território.

Referências

ARRETCHE, M. Dossiê agenda de pesquisas em políticas públicas. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, São Paulo, v. 18, n. 51, p. 7-10, fev. 2003.

ARROYO, M. G. *Outros sujeitos, outras pedagogias*. Petrópolis: Vozes, 2017.

AZEVEDO, D. R. *Artesania das práticas sociais e a existência inventiva das mulheres do Quilombo de Pinhões*. 2020. 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução CNE/CEB nº 7, de 14 de dezembro de 2010*. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Diário Oficial da União, Brasília, 15 dez. 2010. Seção 1, p. 34.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução CNE/CEB nº 8, de 20 de novembro de 2012*. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, 21 nov. 2012. Seção 1, p. 34

CUNHA, A. M. *A Educação Escolar Quilombola na Comunidade de Pinhões – Santa Luzia - Minas Gerais: O entrecruzamento território, políticas públicas e docência*. 2022. 231 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2022.

CUNHA, A. M.; MIRANDA, S. A. A docência e o território quilombola: o que dizem as pesquisas em educação. *Comissão organizadora da 14ª ANPED SUDESTE*, Belo Horizonte, 2022. p. 97.

GOMES, N. L. *O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação*. Petrópolis: Vozes, 2017.

IBGE. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios*. 2015. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/educacao/9127-pesquisa-nacional-por-amostra-de-domicilios.html>. Acesso em: 22 mar.2020.

JESUS, R. E. *Quem quer (pode) ser negro no Brasil?* Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

MINAS GERAIS. S. E. E. *Diretrizes para a Educação do Campo em Minas Gerais*. Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, 2015. Disponível

em:<https://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/Diretrizes%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20do%20Campo%20do%20Estado%20de%20Minas%20Gerais.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2022.

MINAS GERAIS. S. E. E. *Educação quilombola*. Belo Horizonte: SEE-MG, 2018a. Disponível em: <https://www2.educacao.mg.gov.br/component/gmg/page/17037-educacao-quilombola#:~:text=De%20acordo%20com%20a%20Resolu%C3%A7%C3%A3o,que%20atendem%20a%206.582%20alunos>. Acesso em: 5 jan. 2021.

MIRANDA, S. A. Dilemas do reconhecimento: a escola quilombola “que vi de perto”. *Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as*, Guarulhos, v. 8, n. 18, p. 68-89, fev. 2016. Disponível em: <http://abpnews.org.br/revista/index.php/revistaabpn1/article/view/43>. Acesso em: 27 ago. 2021.

MIRANDA, Shirley Aparecida de; SILVA, Paulo Vinicius Baptista da; REGIS, Kátia. Sobre a pesquisa Educação e Relações Étnico-Raciais. *Educar em Revista*, Belo Horizonte, v. 34, n. 69, p. 9-16, 2018.

MIRANDA, Shirley Aparecida de; SILVA, Jairza Fernandes Rocha da. *Docência nas fronteiras: quilombo, raça e gênero*. Formação Docente, Belo Horizonte, v. 10, n. 2, p. 55-72, 2020.

RESOLUÇÃO SEE N° 2.796, de 2 de outubro de 2015. *Cria o Grupo de Trabalho de Educação Quilombola para elaborar subsídios para a implementação das Diretrizes Curriculares da Educação Escolar Quilombola*. Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, 2015. Disponível em <https://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/2820-15-r.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2022.

RESOLUÇÃO SEE N° 2.820, de 11 de dezembro de 2015. *Institui as Diretrizes para a Educação Básica nas escolas do campo de Minas Gerais*. Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, 2015. Disponível em <https://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/2.796-15-r.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2022.

RESOLUÇÃO SEE N° 2.945, de 18 de março de 2016. *Estabelece normas para escolha de servidores ao cargo de diretor e à função de vice-diretor para o exercício em escolas estaduais localizadas em territórios quilombolas e dá outras providências*. Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, 2015. Disponível em <https://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/2945-16-r.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2022.

RESOLUÇÃO SEE N° 3.658, de 24 de novembro de 2017. *Institui as Diretrizes para a organização da Educação Escolar Quilombola no Estado de Minas Gerais*. Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, 2017. Disponível em <https://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/3658-17-r.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2022.

RESOLUÇÃO SEE N° 3.677, de 5 de janeiro de 2018. *Dispõe sobre critérios e define procedimentos para inscrição e classificação de candidatos concursados e/ou quilombolas à designação para o exercício de função pública nas escolas localizadas em Territórios Remanescentes de Quilombo da Rede Estadual de Ensino da Secretaria de Estado de Educação*. Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Educação

de Minas Gerais, 2018. Disponível em <https://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/3677-18-r.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2022.

SANTOS, B. S. *O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do sul*. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.