

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO ACADÊMICO DO AGRESTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA
CURSO DE MESTRADO

HALDA SIMÕES SILVA

**PROFESSORAS QUILOMBOLAS NO AGRESTE PERNAMBUCANO: desafios e
tensões de uma identidade em construção**

CARUARU-2018

HALDA SIMÕES SILVA

PROFESSORAS QUILOMBOLAS NO AGRESTE PERNAMBUCANO: desafios e tensões de uma identidade em construção

Dissertação apresentada ao Programa de Pós - Graduação em Educação Contemporânea do Centro Acadêmico do Agreste da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Contemporânea.

Área de concentração: Educação, Estado e Diversidade.

Orientador: Prof. Dr. Sandro Guimarães de Salles

CARUARU - 2018

Catálogo na fonte:
Bibliotecária – Paula Silva

S586p Silva, Halda Simões.
Professoras quilombolas no agreste pernambucano: desafios e tensões de uma
identidade em construção. / Halda Simões Silva. - 2018.
197 f.; il.: 30 cm.

Orientador: Sandro Guimarães de Salles.
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, CAA, Programa de
Pós-Graduação em Educação Contemporânea, 2018.
Inclui Referências.

1. Grupos étnicos - São Bento do Una (PE). 2. Quilombolas - São Bento do Una (PE).
3. Negros - Educação - São Bento do Una (PE). I. Sandro Guimarães de (Orientador). II.
Título.

370 CDD (23. ed.)

UFPE (CAA 2018-058)

HALDA SIMÕES SILVA

PROFESSORAS QUILOMBOLAS NO AGRESTE PERNAMBUCANO: desafios e tensões de uma identidade em construção

Dissertação apresentada ao Programa de Pós - Graduação em Educação Contemporânea do Centro Acadêmico do Agreste da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Contemporânea

Orientador: Prof. Dr. Sandro Guimarães de Salles

Aprovada em 19/06/2018

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Sandro Guimarães de Salles (orientador)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof. Dr. Janssen Felipe da Silva (examinador interno)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof. Dr. José Mauricio Arruti (examinador externo)
Universidade Estadual de Campinas

Profa. Dra. Maria Fernanda dos Santos Alencar (examinadora externa)
Universidade Federal de Pernambuco

Uma vez que o outro hesitava em me reconhecer,
só havia uma solução: fazer-me conhecer.
(FANON, 2008, p. 108).

Para a comunidade do Serrote do Gado Brabo. Para vocês minha gratidão e
respeito!

AGRADECIMENTOS

A Deus, meu Mestre dos mestres, amor maior! Muito obrigada por ter me permitido mais uma experiência! Parafrazeando um velho pensamento, agradeço por ter me mostrado que nada tenho a temer quanto ao futuro, ao menos que me esqueça como o Senhor me conduziu no passado.

Ao meu esposo, Luiz Junior. Muito obrigada pela paciência e dedicação, por ser exceção à regra. Obrigada por ser um crítico das minhas ideias e assim fortalece-las (ou não!). Agradeço também por ter me “arrastado” para fazer a inscrição no mestrado em um momento um tanto adverso, no qual eu acreditava que nada daria certo. Valeu a pena o esforço, e o fruto dele está aqui. Amo você!

À minha mãe, Maria de Lourdes Simões e ao meu pai, João Caetano da Silva. Sou imensamente grata por cada instante que vocês dedicaram à minha formação. Muito obrigada por me ensinarem cotidianamente que as limitações materiais não devem implicar na ausência do afeto ou do respeito pelas pessoas, princípio válido dentro e fora de casa. Mamãe, muito obrigada pelo incentivo, por ser uma fonte contínua de sabedoria e por me ensinar com seu exemplo que “das coisas boas a gente não pode desistir”. Papai, agradeço por nos educar com a habilidade que poucos têm. Obrigada também por me ensinar a detestar as traças ou qualquer outra coisa que retirasse o valor dos (poucos) livros que tínhamos em casa. Para vocês todo o meu amor e por vocês todo o meu esforço.

Aos meus irmãos, Marta Simões, João Caetano Júnior e Alexandre Simões. Tê-los em minha vida é um grande presente! Obrigada por formarem comigo uma rede de colaboração mútua, na qual vamos vivendo e nos ajudando em muitos sentidos. Sendo a “ponta-de-rama” da casa, agradeço cada momento de aconselhamento, de escuta e de boas risadas que vocês me proporcionam.

Ao professor Sandro Guimarães de Salles. Sou-lhe imensamente grata pela partilha de saberes, pela leitura paciente e detalhista dos meus textos longos. Obrigada pelos incentivos e contribuições atentas no transcurso do mestrado. Grata ainda por sua paciência nos meus momentos de impaciência ou de ansiedade! Agradeço também pelas oportunidades acadêmicas onde pude partilhar um pouco da minha pesquisa com outros estudantes, conhecer outras pessoas. Enfim, obrigada pela compreensão e ajuda disponibilizada em todos os momentos do curso! Extensivamente, também agradeço aos demais professores do PPGEDUC, profissionais

comprometidos com o acesso à educação de qualidade no interior do estado, e que não se acanham diante das dificuldades estruturais que desafiam a oferta da boa educação pública.

Aos professores Janssen Felipe e José Maurício Arruti. Obrigada pelas contribuições mais que pertinentes trazidas no processo de qualificação e por me acompanharem no percurso da escrita com suas ideias. No mesmo propósito, agradeço à professora Fernanda Alencar. Gratidão pelas partilhas e oportunidades concedidas durante o mestrado, bem como por contribuir com meu trabalho nesta fase final. Vocês são profissionais que inspiram!

À Diana Cibele, querida amiga de mestrado! Agradeço por sua amizade e apoio durante esta trajetória. Obrigada pela paciência na escuta e incentivo quando as incertezas batiam à porta. Em seu nome também agradeço a todos os amigos da turma de 2016 do PPGEDUC, por todos os bons momentos que vivenciamos.

À Simone Farias. Muito obrigada por sua amizade e acolhimento. Sempre vou lhe agradecer por abrir as portas da escola que coordena com uma disponibilidade surpreendente!

À Amanda, Érika, Regivalda e Adriana. Como foi maravilhoso conhece-las! Mais que desenvolver uma pesquisa, sei que com vocês consegui construir boas amizades, as quais levo para o resto da vida. Obrigada pela abertura e confiança, pelo tempo disponibilizado para as conversas, por terem me deixado participar das aulas e ter conhecido mais de perto a dinâmica escolar... Sempre serei grata por todo auxílio que vocês me concederam!

À Eliane e Socorro. Agradeço a vocês por terem facilitado minha acolhida na escola, assim como pelos momentos de conversa e de cuidados!

A seu Lourin e à dona Tiquinha. Aprendi muito com vocês! Não poderia deixar de agradecer a disponibilidade de tempo para uma simples estudante, tanta boa vontade e atenção. Foi um privilégio conhece-los!

A seu Cosmo. Obrigada pela partilha de informações importantes para a construção deste trabalho, bem como pela receptividade em sua casa, que mereceria um agradecimento à parte!

À Clemilda. Não vou me esquecer de que mesmo diante da rotina doméstica, você dispensou os protocolos de imediato me ajudou na pesquisa. Muito obrigada!

A Bartolomeu. Os momentos de conversa foram muito importantes para conhecer melhor o contexto da comunidade. Agradeço muito a disponibilidade e atenção!

A seu Jorge. A pequena prosa que trocamos foi muito importante para eu percebesse a importância da escola para a comunidade. Obrigada por esse momento!

A Sebastião Bernardino e à dona Maria. Agradeço por me acolherem tão bem, ainda que os horários de minha chegada não fossem os melhores. Seu Sebastião, obrigada pelas conversas importantes, pela disponibilidade de materiais e, sobretudo, por dividir comigo parte do seu precioso conhecimento.

Aos bons amigos que o IFPE – Garanhuns me rendeu também aproveito para agradecer. Pedro, Josy, Lêda, Margarete, Fernanda, Joyce, Mônica e Wiliene e Djessyca, muito obrigada pela amizade, pelos incentivos, por tudo que em maior ou em menor proporção vocês fizeram por mim durante esta trajetória gratificante e contraditoriamente aflitiva chamada mestrado! Para além das relações de trabalho, com vocês fortaleço laços de amizade, o que é abençoador!

Ao professor José Carlos, diretor-geral do IFPE- Garanhuns. Obrigada pela compreensão no processo de afastamento para a conclusão do curso, mesmo diante das dificuldades enfrentadas em nosso campus.

É certo que muitas outras pessoas também me acompanharam nesse percurso e que aqui não foram mencionadas. No entanto, sei que de perto ou de longe, estas confluem para a minha formação, que não se resume ao rótulo acadêmico ou profissional. Só me resta agradecer e agradecer, pois creio que as conquistas no coletivo são muito mais plenas e significativas.

Gratidão por tudo!

RESUMO

O presente trabalho versa sobre os desafios e tensões presentes na formação identitária dos professores e professoras quilombolas. A pesquisa consistiu em uma etnografia do cotidiano escolar, realizada no quilombo do Serrote do Gado Brabo, município de São Bento do Una, tendo as professoras e moradores(as) da comunidade como interlocutores do estudo. A partir da etnografia realizada, identificamos a emergência de questões socioeconômicas, que adentram ao cotidiano escolar e têm implicações diretas no trabalho docente. A ausência de formações específicas também se mostra um desafio substancial no que diz respeito a um projeto de educação diferenciada em nosso campo de estudo. Identificamos ainda que, em certa medida, as próprias dificuldades inerentes à trajetória de vida das professoras interferem na construção dessa identidade docente diferenciada. Apesar das dificuldades observadas, concluímos pela importância das professoras locais atuando na escola da comunidade, uma vez que a identidade étnica e as potencialidades do ser quilombola são fortalecidas junto aos estudantes e demais moradores do quilombo, o que também favorece a sensibilização quanto à educação diferenciada.

Palavras-chave: Identidade étnica. Quilombos. Educação quilombola.

ABSTRACT

The present work treats with the challenges and tensions present in the identity formation of teachers quilombola. The research consisted of an ethnography of daily school life, held in the quilombo of Serrote do Gado Brabo, in the municipality of São Bento do Una, with teachers and community residents as interlocutors of the study. Based on the ethnography carried out, we identified the emergence of socioeconomic issues, which enter daily school life and have direct implications on teaching work. The absence of specific formations also presents a substantial challenge with regard to a differentiated education project in our field of study. We also identify that, to a certain extent, the inherent difficulties inherent to the teachers' life trajectory interfere in the construction of this differentiated teaching identity. Despite the difficulties observed, we conclude by the importance of local teachers acting in the community school, since the ethnic identity and the potential of the quilombola being are strengthened with the students and other residents of the quilombo, which also favors the education sensitization differentiated.

Keywords: Ethnic identity. Quilombos. Quilombola education.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - Número de estudantes da rede municipal de São Bento do Una.....	90
FIGURA 2- Analfabetismo 15 anos ou mais (Brasil/Nordeste/Pernambuco/São Bento do Una)	91
FIGURA 3 - Notas atingidas pelo município de São Bento do Una no IDEB – turmas de 5º ano.....	91
FIGURA 4- Notas atingidas pelo município de São Bento do Una no IDEB – turmas de 9º ano.....	92
FIGURA 5 - Notas do Estado de Pernambuco no IDEB – turmas de 5º ano.....	92
FIGURA 6- Notas do Estado de Pernambuco no IDEB – turmas de 9º ano.....	93
FIGURA 7- Mapa com as primeiras fazendas na região de São Bento do Una.....	98
FIGURA 8- O Lisbão, o açude construído pelos negros.....	102
FIGURA 9- Mapa com localização do município de São Bento do Una, em Pernambuco.....	104
FIGURA 10 -Trajeto do município de São Bento do Una à comunidade Serrote do Gado Brabo.....	105
FIGURA 11- Vista do Serrote.....	105
FIGURA 12 - Escola José Pedro da Silva.....	112
FIGURA 13- Placa de inauguração da escola.....	114
FIGURA 14- Quantidade de estudantes por ano (turma 01).....	116
FIGURA 15- Quantidade de estudantes por ano (turma 02).....	117
FIGURA 16 - Vivência do projeto “Recordando as tradições com as gerações”.....	119

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - Comunidades quilombolas no Estado de Pernambuco por mesorregião.....	54
TABELA 2 - Número de escolas situadas em territórios quilombolas em Pernambuco.....	80
TABELA 3 - Número de matrículas em escolas situadas em territórios quilombolas de Pernambuco.....	81
TABELA 4 - Distribuição das matrículas nas escolas quilombolas de Pernambuco.....	82

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABA	Associação Brasileira de Antropologia
ACP	Ação Civil Pública
ADCT	Ato das Disposições Constitucionais Transitórias
AEB	Autarquia de Ensino Superior de Belo Jardim
ANPED	Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação
CAA	Centro Acadêmico do Agreste
CONAE	Conferência Nacional de Educação
COPIPE	Comissão de Professores Indígenas de Pernambuco
FCP	Fundação Cultural Palmares
GRE	Gerência Regional de Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IFPE	Instituto Federal de Pernambuco
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MPPE	Ministério Público do Estado de Pernambuco
OIT	Organização Internacional do Trabalho
PBF	Programa Bolsa Família
PBQ	Programa Brasil Quilombola
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PNAE	Programa Nacional de Alimentação Escolar
PNDE	Plano Nacional de Educação
Pronatec	Programa nacional de acesso ao ensino técnico e emprego
PSF	Programa Saúde da Família
Secad	Secretaria de Educação Continuada de Alfabetização e Diversidade
Secadi	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEPPIR	Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
SIEPE	Sistema de Informação da Educação de Pernambuco
UPE	Universidade de Pernambuco

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	16
1.1	Questão central da pesquisa	20
1.2	Plano dos capítulos	23
2	REFLEXÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS	25
2.1	Identidade étnica: entre as (des)construções e os diálogos com a educação escolar quilombola	25
2.2	“Nós” e “eles”: caminhos do olhar etnográfico	35
2.2.1	<i>Etnografia na prática escolar e algumas intersecções com o debate antropológico</i>	38
2.2.2	<i>Campo empírico e percurso metodológico</i>	43
3	QUILOMBOS CONTEMPORÂNEOS	47
3.1	Quilombos: paralelos entre as reminiscências e a luta por direitos no presente	47
3.1.1	<i>Algumas considerações sobre as comunidades quilombolas no Agreste pernambucano</i>	54
3.2	Um lembrete importante	56
4	EDUCAÇÃO ESCOLAR NOS QUILOMBOS	60
4.1	A teoria crítica e a educação: alguns aportes para pensar sobre a (in) diferença na escola	60
4.2	Das lutas dos movimentos sociais às conquistas por uma educação escolar diferenciada	67
4.2.1	<i>O (longo) caminho até a Lei 10.639/03</i>	71
4.2.2	<i>Educação escolar quilombola</i>	73
4.3	Educação escolar quilombola e as armadilhas da interculturalidade funcional	75
4.4	Educação escolar nos quilombos de Pernambuco: algumas considerações	79
4.4.1	<i>O Plano Pernambuco Quilombola e as projeções de educação nos quilombos</i>	85
4.4.2	<i>Algumas articulações estaduais para a educação escolar quilombola</i>	87

4.4.3	<i>Educação no município de São Bento do Una e os desafios para o fomento de uma educação diferenciada</i>	89
5	QUILOMBO DO SERROTE DO GADO BRABO	96
5.1	Algumas notas históricas	96
5.2	“O local dos negros”	104
5.2.1	<i>Terra</i>	107
5.2.2	<i>Trabalho</i>	109
5.2.3	<i>Saúde</i>	110
5.3	A escola José Pedro da Silva e “a luta pra escola chegar ali”	111
5.4	Dinâmica do cotidiano escolar e seus desafios	115
6	SER PROFESSOR QUILOMBOLA	121
6.1	Uma breve contextualização como ponto de partida	121
6.1.1	<i>Professores(as) quilombolas no contexto da comunidade do Serrote Gado Brabo: interfaces com a política de cotas para quilombolas no município</i>	128
6.2	Da formação educacional ao professorado	131
6.3	Os desafios no caminho da profissionalização	143
6.4	A construção profissional cotidiana	149
6.4.1	<i>Justaram o negro!</i>	152
6.5	Etnicidade na sala de aula	153
6.6	Tensões presentes no caminho das professoras quilombolas	162
6.6.1	<i>Primeira tensão</i>	163
6.6.2	<i>Segunda tensão</i>	165
6.6.3	<i>Terceira tensão</i>	167
6.6.4	<i>Quarta tensão</i>	169
6.7	Anseios e projetos para a educação local observados pelas professoras	170
6.7.1	<i>Creche</i>	171
6.7.2	<i>Extensão da escola até o 9º ano</i>	171
6.7.3	<i>Projetos alternativos para os estudantes</i>	174
6.7.4	<i>Projeto Político-Pedagógico</i>	175
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	178
	REFERÊNCIAS	185

1 INTRODUÇÃO

Quando discutimos sobre quilombos, passado e presente são interseccionados pela memória da escravidão, ainda que tal análise não deva ser reduzida ao estigma escravista. Expressões como “resistência”, “luta”, “escravidão” e, sobretudo, “negros fugidos” são acionadas. Assim, definir hoje o que são as comunidades quilombolas é uma tarefa que não se faz sem que, em alguma proporção, reportemo-nos à história dos negros e das relações escravistas no Brasil. Essa é a história de aproximadamente quinze milhões de homens e mulheres retirados de suas terras para serem escravizados nas Américas, dos quais cerca de 40% vieram para o Brasil compor um quadro de escravizados (REIS e GOMES, 1996). Essa condição retirou as condições mínimas de sobrevivência das populações deportadas para o trabalho forçado. Como assevera Fanon, a África, para a política colonial, não passava de uma toca de selvagens e “a condenação do colonialismo foi continental” (FANON, 1968, p. 176).

O mesmo passado que nos informa sobre o fosso de desigualdades frente à população negra na realidade brasileira também tem fortalecido as discussões sobre as dificuldades enfrentadas pelos negros após o período escravocrata, gerando reivindicações e a necessidade de ações afirmativas que amenizem as dificuldades socioeconômicas. A história dos negros e das relações escravistas no Brasil tem sido objeto de estudo das ciências humanas e sociais, e não deixam de exaurir novas discussões sobre o negro na sociedade brasileira e o lugar conferido à questão quilombola na atualidade.

Compreendemos que os avanços no processo de certificação das comunidades quilombolas derivam do trajeto histórico-político dos negros no Brasil, no qual essas populações se fizeram ouvidas em suas demandas e, conseqüentemente, mais visibilizadas pelo Estado. Entretanto, há muito a ser feito nesse processo de reconhecimento de direitos, os quais, obviamente, não se restringem à conquista da terra. Ao lado da luta por esse direito, a reivindicação quilombola também perpassa o acesso às políticas específicas, dentre os quais destacamos o direito à educação escolar diferenciada.

Ainda que percebamos as dificuldades quanto à materialização de projetos na esfera da educação quilombola, reconhecemos que tanto de fato (disponibilização de materiais didáticos, melhorias na infraestrutura de escolas situadas em territórios quilombolas, entre outros) quanto de direito (emissão de documentos normativos reconhecendo o direito à educação diferenciada), o Estado brasileiro, atendendo às demandas dos movimentos negros, avançou, nos últimos anos. Entretanto, ainda se discute muito pouco sobre a condição das professoras e professores que atuam nas escolas dos quilombos, e que assumem o desafio de instrumentalizar

uma educação diferenciada para essas comunidades. Assim, apesar da expressão “professor quilombola” figurar nos discursos dos movimentos sociais, na academia e nas pedagogias oficiais¹, não existe nas discussões estatais, e mesmo entre as comunidades quilombolas um consenso sobre quem e como seria esse profissional. Aparentemente, a interpretação dos pareceres e documentos institucionais emitidos nesse sentido remetem à presunção de que professor(a) quilombola é aquele que usufrui do vínculo territorial junto à comunidade.

Embora se defenda a prioridade do professor(a)s das comunidades atuando nas escolas dos quilombos², não é preciso muito esforço para perceber a lacuna quanto ao protagonismo do professorado local nesses contextos, até mesmo pelo impasse quanto aos critérios utilizados pelo Poder Público na escolha dos profissionais e aqueles defendidos pelos movimentos sociais. Ainda assim, considerando os anseios de uma educação diferenciada e capaz de conferir lugar às epistemologias silenciadas no currículo escolar, apenas o critério territorial seria suficiente para a escolha e caracterização de um professor quilombola? Apenas o professor da comunidade poderia exercer essa atividade? Ampliando as questões, como se tornar um(a) professor(a) no (e do) quilombo, de maneira a atender as suas especificidades? Como assumir uma identidade docente antes inexistente, mas que em um contexto recente reverbera na expressão “professor quilombola”?

Nessas condições, ainda que cientes das fragilidades institucionais no que concerne à formação da categoria de professores quilombolas, bem como das inúmeras diferenças contextuais emergentes nas comunidades, nossa escolha foi por construir a pesquisa juntamente com professores que se autodenominassem quilombolas e lecionassem na escola local.

Em linhas gerais, as articulações e mobilizações referentes a uma categoria de professores quilombolas em Pernambuco ainda são incipientes. Desse modo, ainda que se tratando de experiências embrionárias ou isoladas, não nos deixa de chamar a atenção o processo de atuação e formação docente dos sujeitos oriundos das comunidades quilombolas, o que também nos auxilia a compreender um pouco mais sobre as dificuldades emergentes na projeção e afirmação desses profissionais. Por outro lado, no âmbito da Educação, embora tenhamos observado que há uma produção significativa sobre a construção da identidade docente, parece ainda existir certo distanciamento entre a academia e o cotidiano escolar das professoras e professores das comunidades quilombolas. Essa exiguidade nas pesquisas sobre o tema foi evidenciada, sobretudo, a partir de um levantamento junto ao acervo digital da

¹Nesse sentido, atentar para a resolução 08, de 20 de novembro de 2012, emitida pelo Conselho Nacional de Educação, que define as Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Quilombola.

²Conforme previsão do art. 8º, inciso IV das Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Quilombola.

Associação Nacional de Pesquisa em Educação – Anped. No referido levantamento, nos debruçamos sobre trabalhos que versassem sobre a identidade docente, preferencialmente no que diz respeito à formação de professores quilombolas. Considerando a produção de trabalhos anuais, o período pesquisado foi de 2003 a 2015. O ano de 2003 foi escolhido como marco tendo em vista o considerável aumento de políticas públicas para populações quilombolas observadas a partir desse ano. Saliente-se que tal preocupação também se estendeu em relação à educação. Assim, considerando condicionalidades políticas e históricas que poderiam refletir na escrita de trabalhos acadêmicos, iniciou-se a busca por trabalhos correlatos à identidade do professor no contexto das comunidades quilombolas. Mesmo que se tenha um período razoável para realização do levantamento (mais de dez anos), foram selecionados apenas nove trabalhos, os que mais se aproximavam da temática almejada³. Embora os trabalhos apresentem análises sobre as questões étnico-raciais no âmbito da educação, observou-se escassez de estudos realizados com comunidades quilombolas, mais ainda na perspectiva proposta inicialmente colocada, concernente à identidade de professores que pertencem às referidas comunidades.

Por outro lado, a discussão sobre quilombos por si só chama a atenção no campo das humanidades. O entrelaço de questões históricas com importantes discussões contemporâneas tem motivado a realização de muitos estudos nessa direção. Em especial, observamos que as pesquisas em Educação também têm direcionado esforços para o tema da educação quilombola. Realizar este trabalho, o qual de maneira inevitável contribui com a realização de mais uma pesquisa que intersecciona a discussão entre quilombos e educação, não se faz sem a existência de algumas motivações pessoais.

Ainda em 2004, no percurso da licenciatura em História na Universidade de Pernambuco – Campus Garanhuns, tive a oportunidade de realizar as primeiras visitas às comunidades localizadas em Garanhuns – PE. Naquele momento, desenvolvi um projeto de pesquisa sobre as potencialidades patrimoniais do município supramencionado. Olhar para o contexto das comunidades nesse percurso gerou certa sensibilização quanto às suas demandas, diante das inquietações sociais que me foram apresentadas naquele contexto.

Nas relações profissionais, quase que inevitavelmente o estreitamento com as comunidades quilombolas da região também foi ocorrendo, através da participação de projetos de pesquisa e extensão fomentados no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de

³Em síntese, foram abordadas as seguintes temáticas: a) construção da identidade negra no espaço educacional (um trabalho); b) trajetórias de docentes negros na Educação Superior, (três trabalhos); c) A questão étnico-racial como desafio da formação para a formação docente (um trabalho); d) A discussão sobre cor e seus desdobramentos na formação de professores (um trabalho); e) Trajetórias de professoras negras (três trabalhos).

Pernambuco - Campus Garanhuns, entre os anos de 2014 e 2016. Assim, minhas experiências e interesses pelas comunidades quilombolas também fazem parte de um projeto pessoal, entrelaçado às demandas acadêmicas e profissionais.

Para além das experiências acima mencionadas, não podemos deixar de ressaltar que as comunidades quilombolas no Brasil necessitam ser melhor conhecidas e visibilizadas. Cremos que a interiorização das universidades (e aqui somos frutos desse processo de interiorização) deve servir a esse propósito. O Centro Acadêmico do Agreste (CAA) tem uma história institucional recente, iniciada em 2006. Como discente residente no interior do estado, compreendo bem a importância da chegada das Instituições de Ensino Superior na região, assim como o quanto esse acesso à educação tem possibilitado que os jovens estudantes tenham acesso à educação pública de qualidade. Ainda assim, a finalidade do Campus Agreste não se encerra na oferta do ensino, mas compreende também outros desdobramentos de sua atuação, com impactos positivos no que se refere à produção de conhecimento no interior do Estado, o que tem possibilitado uma maior aproximação com povos indígenas, ciganos e quilombolas.

A aproximação com as comunidades do Agreste ainda me parece mais necessária diante das demandas trazidas por nosso próprio campo de estudo. Ainda em 2016, conhecemos a escola José Pedro da Silva, localizada na comunidade quilombola Serrote do Gado Brabo, município de São Bento do Una. Naquela oportunidade, as professoras já nos apontavam algumas dificuldades quanto ao exercício profissional naquele contexto, apontando alguns desafios presentes no percurso da docência, e que consequentemente sobrepujam o projeto de uma educação diferenciada para a escola. No percurso das conversas, também ficou evidente certo afastamento entre as instituições de Ensino Superior e dos atores da escola local, uma vez que o “pessoal da faculdade” geralmente aparecia nas celebrações do dia vinte de novembro. Ali, a realidade já nos indicava lacunas quanto à existência de parcerias mais sistemáticas que pudessem contribuir com outros olhares sobre a educação escolar no contexto daquela comunidade.

Por outro lado, mesmo em face dos desafios assinalados, não poderia deixar de mencionar a acolhida que tive em campo. A relação que gradativamente se estabelecia com as docentes, servidores administrativos, estudantes e moradores que tive oportunidade de conhecer, foi uma experiência bastante significativa. O transcurso da pesquisa, em meio as boas conversas, sorrisos e acolhimento, amenizou receios e tornou a relação inevitavelmente mais afetiva. Diante dessa abertura, buscamos conhecer aquela realidade, e com ela promover as reflexões que trazemos no presente trabalho. Cremos que os professores não necessitam de

porta-vozes, mas da oportunidade de elocução, e é nesse sentido que apostamos na contribuição desta pesquisa.

1.1 Questão central da pesquisa

Em uma história educacional recente, o Estado brasileiro começou a reconhecer a necessidade de promoção de uma educação diferenciada, capaz de atender as singularidades que emergem nos contextos escolares. Nesse sentido, os povos e comunidades tradicionais pleiteiam o reconhecimento de suas diferenças e a afirmação de suas culturas, exigindo a valorização dos seus saberes e sujeitos. Assim, observamos um processo concomitante entre a luta por uma educação diferenciada e a necessidade de atores diferenciados para esse fim.

O plano normativo evidencia algumas questões sobre o reconhecimento dessas condições. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) aponta para a necessidade da formação dos profissionais da educação atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica (parágrafo único do artigo 61). Nessa direção, a LDB reconhece o dinamismo inerente ao contexto escolar, o qual não pode ser reduzido a um ritual engessado de transmissão de conhecimentos validados institucional ou academicamente. Compreender e atender a complexidade do campo de atuação do docente implica em reconhecer realidades e informações geralmente distintas e até mesmo contraditórias àquelas contidas nos livros didáticos ou nos currículos herméticos. Todavia, são essas realidades dissonantes que emergem no contexto de ensino e dão vida às relações escolares. Conciliar e valorar essas condições também me parece um desafio proposto ao docente.

Em certa proporção, os dispositivos legais retratam a preocupação no que toca à sensibilização dos professores quanto ao trato das questões cotidianas que emergem no campo da educação formal. A projeção de um “professor quilombola”, presente nas resoluções do Ministério da Educação e outros documentos institucionais, parece-nos um aspecto que contempla esse cuidado. Ainda assim, é preciso reiterar que as articulações para a criação de uma categoria tal qual a de professore/as quilombolas não consiste em uma mera concessão do Estado, uma vez que ela tem sido fruto de reivindicação dos movimentos sociais.

Nessas condições, situamos alguns documentos institucionais, os quais não necessariamente conceituam quem seria esse profissional, mas que elenca qual seria a performance esperada de um docente para atuar junto às escolas quilombolas.

A Conferência Nacional de Educação (CONAE), em 2010, assinala a importância de uma formação diferenciada para os chamados professores quilombolas, quando objetiva “consolidar a formação superior para os/as professores/as indígenas, ciganos, quilombolas, populações tradicionais e demais etnias, bem como ofertar para os/as já formados/as o programa de educação continuada voltado para essa especificidade de educação” (BRASIL, 2010).

No mesmo esteio, entre as estratégias descritas no PNDE 2011-2020, destacamos a implementação de políticas específicas para a formação de professores para as comunidades quilombolas e ampliação da Educação Escolar Quilombola por meio de uma visão articulada ao desenvolvimentos sustentável e à preservação da identidade cultural) e das Diretrizes Nacionais específicas para esta modalidade da educação (BRASIL, 2012). No mesmo segmento, trazemos a resolução nº 08, do ano de 2012, emitida pelo Conselho Nacional de Educação. Dentre os princípios que regem as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola (2012), o dispositivo (art. 8º, inciso IV), expõe a “presença preferencial de professores e gestores quilombolas nas escolas quilombolas e nas escolas que recebem estudantes oriundos de territórios quilombolas”.

É possível observar que as orientações transcritas traduzem certa oscilação entre formar professores **para** o quilombo e formar professores **do** quilombo. É importante destacar que, em termos semânticos, na formação de professores **para** o quilombo, percebemos não somente a preocupação com o destino desses profissionais (comunidades quilombolas), mas também quanto à necessidade de que sejam atendidos os pressupostos da educação escolar quilombola. A partir da leitura das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola, a “presença preferencial dos professores quilombolas” gera a presunção de vínculo do docente com o território quilombola. No entanto, ainda que o perfil do professorado para quilombo seja traçado através de alguns indícios relevantes para a luta da população local, como o docente pode assumir essa nova e desafiadora identidade? Como pode acatar uma identidade que não existia socialmente, e apenas em um histórico muito recente começa a insurgir?

Mesmo em face de todos os documentos normativos mencionados, reconhecemos que pensar em “professores quilombolas” ainda é uma discussão que comporta incipiências quanto à formação de redes ou de uma categoria. Existem lacunas sobre quem seriam os protagonistas desse ofício, seja em termos locais ou institucionais. Em Pernambuco, serve de contraponto a este contexto a experiência dos povos indígenas no estado, que se articulam através da Comissão de Professores Indígenas de Pernambuco (COPIPE). A comissão defende a necessidade de fortalecer os projetos de sociedade dos povos indígenas. No Agreste do estado, ainda não percebemos tais articulações locais ou intermunicipais entre os professores, sejam os

residentes nas comunidades, ou aqueles que exercem seu ofício nas escolas situadas no território quilombola.

Assim, tornar-se um(a) professor(a) quilombola em face não somente de insegurança jurídico-institucional, mas também dos dilemas enfrentados nas comunidades consiste em uma tarefa de fato desafiadora. Quem efetivamente seria o(a) professor(a) quilombola? Seria um(a) docente residente no território, que se autodenomine quilombola e atue na escola local? Seria um(a) professor(a) apenas militante da causa quilombola ou um(a) professor(a) militante e residente no território quilombola? Seria um(a) profissional ciente das vulnerabilidades e desafios encontrados em muitas comunidades? Seria um(a) profissional que demonstrasse algum desses perfis que levantamos? Não podemos desconsiderar que até mesmo as concepções e anseios das comunidades podem se revelar bastante heterogêneos sobre quem seria esse(a) profissional. Diante de tais instabilidades quanto à performance de um(a) “professor(a) quilombola”, penso que sua presença nas comunidades precisa ser analisada contextualmente, pois é preciso perceber nos casos específicos que (quais) papel (eis) o(a) docente desenvolve no seu espaço de atuação.

Em meio a esses questionamentos, o anseio por uma educação outra sinaliza também a necessidade de um(a) profissional diferenciado(a), que, diante do sentimento de pertença e reconhecimento das singularidades do lugar em que exerce seu ofício de professor, fortaleça os conhecimentos, as especificidades e singularidades locais dentro da educação escolar. Ainda assim, sobrevêm indagações sobre a formação desse(a) professor(a) diante das implicações de uma educação eurocentrada, monocultural, assim como sobre quanto o Poder Público consegue oportunizar o protagonismo quilombola na perspectiva de um modelo diferenciado de educação.

Por outro lado, reconhecendo que a construção das identidades é um caminho dinâmico e plural, no qual “cada individualidade é o lugar onde atua uma pluralidade incoerente (e muitas vezes contraditórias) de suas determinações relacionais” (CERTEAU, 2002, p.38), existem outras variáveis que fogem da demanda institucional na construção de um(a) professor(a) quilombola. Pensar na construção da identidade docente sob esse olhar fortalece a compreensão de que tornar-se um(a) professor(a) quilombola não se limita às disposições de um documento institucional. Acionar a identidade étnica no cotidiano escolar também parece exigir a administração dos conflitos identitários, que vão além de uma autodenominação, ou de uma negociação tática com a sociedade ou com o Estado. Nesse sentido, não podemos dispensar dessa formação as experiências socioculturais vivenciadas pelo(a)s docentes, bem como os anseios e conflitos que emergem na lida cotidiana.

Os eventuais conflitos das identidades individuais dos sujeitos não podem ser desconsiderados quanto aos impactos nas relações escolares. As ações ou silêncios do(a) professore(a)s no contexto escolar também falam sobre quem é esse(a) profissional e suas percepções de sociedade. Ante esses conflitos e subjetividades, a performance étnica, muitas vezes aclamada nas comunidades quilombolas, também enquanto instrumento de reivindicações para as melhorias desse grupo, pode emergir (ou não) das vozes dos professores que se autodenominam quilombolas.

O nosso ponto de partida é este lugar de indefinições, e em face dele conduzimos nosso estudo. Considerando as incipiências no que diz respeito à formação de redes ou de categorias de professores quilombolas no Agreste de Pernambuco, questionamos: **sob quais desafios e tensões se dá o acionamento da identidade étnica das professoras do quilombo do Serrote do Gado Brabo no cotidiano escolar?** Para tanto, partimos das contribuições das professoras do referido quilombo, localizado no município de São Bento do Una, Agreste Central de Pernambuco.

Aproximar-se da realidade dessas docentes, percebendo os desafios cotidianos emergentes foi a tarefa que nos competiu. Textualizar as questões vivenciadas em campo foi o desafio seguinte, cujos resultados agora apresentamos. Nessa trajetória, esperamos contribuir tanto para estreitamos a relação entre as comunidades quilombolas e a academia quanto para dar visibilidade às questões implicadas na formação e no cotidiano escolar dos professores e professoras quilombolas. É nesse esteio que nos ocuparemos ao longo deste trabalho dos dilemas de se tornar um professor “outro” para um lugar “outro”.

1.2 Plano dos capítulos

Nosso estudo está dividido em cinco capítulos. No primeiro, apresentamos a fundamentação teórico-metodológica da pesquisa, buscando refletir sobre os conceitos de identidade e etnicidade, partindo, sobretudo, das contribuições dos estudos antropológicos. Nessa perspectiva, procuramos fortalecer o diálogo entre Educação e Antropologia, o que é mantido na metodológica utilizada em nossa pesquisa, que tem como referências, entre outros, os questionamentos em torno da prática etnográfica feitos por Clifford Geertz (2002) e James Clifford (2002).

O segundo capítulo, intitulado Quilombos Contemporâneos, versa sobre a necessidade de reconhecer os quilombos enquanto um objeto histórico e socialmente construído, e que não escapa de um processo de ressemantização e adequações. Prosseguindo a discussão, trazemos

um panorama sobre as comunidades quilombolas no agreste de Pernambuco. Por fim, discutimos a produção científica e o lugar subsidiário conferido aos negros, bem como os efeitos dessa produção em nossos dias.

No terceiro capítulo, intitulado Educação Quilombola, buscamos situar as articulações promovidas através dos movimentos sociais no que diz respeito à luta pelo processo de educação diferenciada, notadamente através das ações do movimento negro. Com base na teoria crítica e nos estudos pós-coloniais, observamos ainda os desafios emergentes no cenário escolar, seja pela lógica inerente ao seu caráter reproducionista, seja pela necessidade de romper com as políticas funcionais, que discutem diferença, mas sem tocar nas causas das assimetrias de poder. Por fim, acrescentamos à discussão alguns dados acerca da educação escolar quilombola no estado de Pernambuco.

No quarto capítulo, Quilombo do Serrote do Gado Brabo, contextualizamos o campo de nosso estudo, procurando situá-lo histórica e socialmente. Apresentamos, ainda, algumas observações no que se refere à presença da escola na comunidade e os desafios imanentes à dinâmica escolar local.

Por fim, o quinto capítulo, intitulado Ser Professor Quilombola, procura situar o cotidiano escolar das professoras do Serrote do Gado Brabo, e os desafios presentes na construção da identidade profissional, articulada com a identidade étnica. Prosseguindo a discussão, buscamos ainda identificar quais são as perspectivas trazidas pelas docentes no plano educacional.

2 REFLEXÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS

[...] nosso futuro baseia-se no passado e se corporifica no presente. Temos de saber o que fomos e o que somos, para sabermos o que seremos.
(FREIRE, 2011, p. 42)

Buscamos apresentar neste capítulo as principais contribuições teóricas que subsidiaram nosso estudo, no que diz respeito à relação entre identidade e etnicidade. Trazemos alguns conceitos úteis para nossa pesquisa, enfatizando a etnicidade enquanto performance utilizada pelas comunidades quilombolas na interação com os demais grupos sociais. Ao final, tecemos algumas considerações sobre o percurso metodológico trilhado no presente estudo. Visamos explicar, sobretudo, como enxergamos o outro na construção da presente pesquisa.

2.1 Identidade étnica: entre as (des)construções e os diálogos com a educação escolar quilombola

Em termos gerais, podemos observar que as abordagens sobre identidade nas pesquisas em Educação têm se avolumado, voltando-se para o estudo da identidade docente e das diferenças no contexto escolar. Esse percurso também tem se mostrado bastante fértil para o diálogo entre diversas áreas de estudo das ciências humanas e sociais. Nesse sentido, é possível observar que alguns pressupostos trazidos na literatura acadêmica tornaram-se referenciais importantes no que diz respeito à conceituação e compreensão da identidade.

Em condições pouco questionáveis, reconhece-se a construção social e cultural da identidade e da diferença. Tomaz Tadeu da Silva (2000) atenta para a necessidade de que as práticas educacionais e o currículo voltem-se para a problematização da identidade e da diferença, reconhecendo-as enquanto elementos ativamente produzidos e não naturalizados. Acolhe-se ainda nessas discussões o argumento de que as identidades são plurais e contraditórias, de maneira que os indivíduos não mais comportam a ideia de possuírem uma identidade fixa, essencial ou permanente (HALL, 2006). Mesmo que esses sejam pressupostos importantes para se pensar sobre identidade e sejam também somados ao nosso estudo, realizar uma pesquisa junto às comunidades quilombolas implica na reflexão sobre a identidade étnica.

Assim, ainda que em face do gradativo aumento de trabalhos escritos sobre comunidades quilombolas em Educação, discutir sobre a identidade étnica talvez seja ainda uma abordagem teórica que careça ser reforçada, especificamente em virtude das expectativas

geradas sobre essa identidade “outra” nas relações escolares. Nossa escolha pelo tema da identidade étnica justifica uma postura interdisciplinar no presente estudo, onde o diálogo entre a Educação e a Antropologia é fortalecido. Também traçamos esse caminho ao reconhecer a relação íntima entre educação e cultura, na qual emergem as diferenças. Nesse percurso, não podemos dissociar “a parte do todo”, decantando as relações educacionais de outras esferas de conhecimento, pois como nos diz Brandão (2009):

A relação entre a educação e a cultura é portanto, mais do que apenas próxima. Ela é absolutamente íntima, interativa, inclusiva [...]. Pensamos, por exemplo que a educação, a pedagogia, o ensinar-e-aprender possuem uma relativa ou mesmo ampla autonomia. Essa será a razão pela qual em todo mundo tardamos tanto em compreender o que a educação é – como tudo o mais que é humano e é criação de seres humanos – uma dimensão, uma esfera interativa e interligada com outras, um elo ou uma trama (no bom sentido da palavra), na teia de símbolos e saberes, de sentidos e significados, como também de códigos, de instituições que configuram uma cultura, uma pluralidade interconectada (não raro, entre acordos e conflitos) de culturas e entre culturas, situadas entre uma ou entre várias sociedade (p. 12).

Reforçando essa relação, observamos que a Antropologia foi percussora nas pesquisas sobre os quilombos, enquanto os estudos em Educação sobre o tema foram gerados em uma história mais recente. Dessa maneira, transitamos entre ambos os campos de conhecimento em nossa pesquisa, e é também a partir dessas condições que trazemos ao presente estudo alguns aportes sobre etnicidade.

Inicialmente, é importante observar que o debate sobre etnicidade implica em ressaltar também algumas formulações teóricas sobre raça, em virtude da dicotomia emergente entre os termos. Uma das críticas tecidas quanto ao uso do conceito de raça tem ligação com as relações de poder imbuídas na sua construção sócio-histórica. Catherine Walsh aponta o binômio modernidade-colonialidade enquanto constitutivo das relações de controle e de exclusão emergentes no sistema capitalista. Nesse percurso, a matriz colonial foi responsável pelo fortalecimento da ideia de raça, sendo essa concebida como fundamento das relações de subordinação, compreendendo que “A matriz da colonialidade afirma o lugar central da raça, do racismo e da racialização como elementos constitutivos e fundantes das relações de dominação” (WALSH, 2009, p. 16). Assim, a ideia de raça também serviu como instrumento de controle e classificação social.

Em Quijano, também encontramos a condição de raça enquanto a primeira categoria social da modernidade. O autor pontua que o uso do termo converteu-se no primeiro critério fundamental para a classificação social dos grupos humanos, produzindo na América identidades historicamente novas, tal qual índios, negros e mestiços. Dessa maneira,

O novo sistema de dominação social teve como elemento fundador a idéia de *raça*. Esta é a primeira categoria social da modernidade. Visto que não existia previamente – não há rastros eficientes dessa existência –, não tinha então, como tampouco tem agora, nada em comum com a materialidade do universo conhecido. Foi um produto mental e social específico daquele processo de destruição de um mundo histórico e de estabelecimento de uma nova ordem, de um novo padrão de poder, e emergiu como um modo de naturalização das novas relações de poder impostas aos sobreviventes desse mundo em destruição: a idéia de que os dominados são o que são, não como vítimas de um conflito de poder, mas sim enquanto inferiores em sua natureza material e, por isso, em sua capacidade de produção histórico-cultural. Essa idéia de *raça* foi tão profunda e continuamente imposta nos séculos seguintes e sobre o conjunto da espécie que, para muitos, desafortunadamente para gente demais, ficou associada não só à materialidade das relações sociais, mas à materialidade das próprias pessoas (QUIJANO, 2005, p. 17).

A partir do que discutem os autores, observamos que o pensamento racial foi propulsor dos processos coloniais. Conforme Quijano, a influência da ideia de raça foi tão intensa que reverberou também nos séculos seguintes. Observamos que o pensamento racial foi veementemente disseminado na literatura científica do século XVIII e início do século XIX. Nessa direção, observamos que a compreensão conceitual de raça foi gerada em relação direta com questões biológicas, baseada em características fenotípicas e, portanto, essencialistas e classificatórias dos seres humanos (WIEVIORKA, 2007).

De acordo com Young (1995), o surgimento das teorias raciais não pode ser dissociado do momento histórico em que as mesmas foram geradas. O autor observa que as teorias sobre raça insurgiram enquanto um aporte doutrinário à política imperialista observada no continente europeu, ou seja, notadamente através da expansão colonial britânica e europeia no século XIX. A partir desse contexto, o autor promove algumas reflexões sobre como os critérios de superioridade entre os grupos humanos promoveram relações de exploração:

Há uma evidente conexão entre teorias raciais da superioridade branca e a justificação para essa expansão, que levanta questões acerca da cumplicidade da ciência, bem como da cultura: o racismo não conhece divisão alguma entre as ciências e as artes [...]. Ninguém se preocupava muito com as diferenças entre raças antes de se tornar vantajoso para o ocidente, em termos econômicos, lucrar com a escravidão ou defendê-la contra os abolicionistas (*ibid*, pp. 111-112)

Mesmo que partindo das relações de exploração colonial e das consequentes desigualdades geradas para explicar os problemas verificados no uso do termo raça, no decurso de sua análise, Young enfatiza que as consequências das teorias raciais não se encerram com o fim das políticas imperialistas que lhe deram sustentação. Para além de tais políticas, o denominado racismo cultural subsistiu, revigorando as ideias assimétricas sobre os grupos humanos. No mesmo sentido, Young observa a tenacidade das teorias raciais, na medida em

que as mesmas não são observáveis apenas nos argumentos biológicos, mas também em elementos culturais e estéticos. O autor conclui que mesmo diante de tantos problemas que lhe são inerentes, a teoria da raça “sempre sobrevive”, dada a sua condição dissimuladora. Nessas condições, aponta ainda como os conceitos de raça e cultura foram desenvolvidos de maneira imbricada, o que amplia ainda mais as inquietudes sobre as dimensões da questão racial. Assim, também temos menos certezas sobre os limites das relações entre cultura e raça:

Hoje, é comum pretender-se que em tais assuntos, nos desloquemos do biologismo e da linguagem científica para a segurança do culturalismo, ou que tomemos uma distância segura, por meio do próprio ato da crítica do essencialismo e da demonstração da sua impossibilidade; mas esta mudança não foi tão absoluta, pois o racial sempre foi cultural, e o essencial nunca foi inequívoco [...]. Cultura e raça desenvolveram-se juntas, imbricadas uma na outra: as suas formas descontínuas de repetição sugerem, no dizer de Foucault, “como fomos enredados na nossa própria história”. O pesadelo das ideologias e categorias do racismo continuam a repetir-se nos vivos (p. 33)

As reflexões levantadas por Young também nos trazem elementos importantes para pensar sobre a acolhida do conceito de raça nas discussões em educação, já que o mesmo não raramente é utilizado como um recurso retórico-político nesse campo do conhecimento. Pensamos que um deles seria como desvincular as ideias de raça e racismo. Pela própria origem desigual na criação do conceito de raça, sua reformulação não pode ser tomada sem ressalvas. Precisamos observar não somente a aproximação semântica, mas a própria interdependência que pode subsistir entre os termos, o que, em alguma proporção, pode incentivar uma construção social depreciativa da diferença.

Tal qual Young, cremos na dissimulação e persistência das teorias raciais através dos tempos. Como aponta o autor, o próprio conceito de cultura foi racialmente construído, o que dificulta ainda mais que as características pejorativas inerentes à raça sejam facilmente identificadas ou desvincilhadas.

Por outro aspecto, o uso do termo etnia também não deixou de levantar críticas. Seu conceito seria apenas um substituto, um eufemismo criado na tentativa de minorar a conotação biológica atribuída à raça (POUTIGNAT e STREIFF-FENART, 2011). A partir dessas questões, mesmo que “etnia” não esteja imune às críticas no debate acadêmico, a adesão ao termo reside na tentativa de se evitar os critérios essencialistas e delimitadores inerentes à “raça”.

Conceitos no campo acadêmico são fadados a críticas e revisões. No entanto, o que temos posto hoje é como lidar com as diferenças, já que as mesmas se apresentam enquanto um

conduto que mobiliza as relações sociais. A reflexão sobre etnicidade também nos permite amadurecer algumas questões sobre a diferença nos processos interacionais.

A etnicidade potencializa as características partilhadas e reconhecidas entre os sujeitos e o grupo social ao qual pertence. É de posse desses critérios de organização social e da relevância dada à cultura que os sujeitos influenciam e são influenciados nas relações sociais. Pensar etnicidade nesses termos conduz-nos a sua compreensão enquanto “a atitude ou performance dos sujeitos quando estes atuam em situação de alteridade” (ARRUTI, 2014, p. 207).

As comunidades quilombolas têm chamado a atenção pública em uma história recente do país, e suas origens são comumente relacionadas ao passado escravista. Em páreo com as questões histórias, o discurso da reparação também emerge nesse percurso, no intuito de que sejam minimizadas as assimetrias sociais desenvolvidas no contexto pós-abolição e que reverberam na história presente. Em termos gerais, é diante dessas condições que a performance étnica é instrumentalizada pelas comunidades, não sendo a mesma desenvolvida de maneira inflexível. De acordo com Poutignat e Streiff-Fenart (2011), a identidade étnica não é absolutamente endógena, de maneira que é na relação entre os sujeitos que é gerado um caminho de autodefinição dos membros. Gera-se uma relação endógena e exógena, sujeita a recomposições e variáveis, e que guarda uma proporção dialética. Nessas circunstâncias, os próprios atos de nomeação exercido pelos grupos também são produtores de etnicidade.

Os pressupostos trazidos pelos autores levam-nos a reconhecer também que inexistem impermeabilidade entre os sujeitos e os seus grupos. Essa é uma dimensão importante para a compreensão do desenvolvimento da identidade étnica, pois ao se desenvolver nos processos de interação, ela também está sujeita a negociações e recomposições.

Em Frederik Barth (2000), também encontramos a ênfase no sentido de que as fronteiras étnicas não são intransponíveis. Para o autor, é através dos processos de interação entre os grupos que são gerados processos de diferenciação. Nesse percurso, a cultura não deve ser concebida como o fator primordial da etnicidade, mas como consequência ou resultado desses processos interativos. Pensando também nas questões empíricas, Barth ainda atenta aos cuidados necessários quanto aos anseios gerados para a caracterização da performance étnica. O autor demonstra que a expressão “grupo étnico” tem sido concebida na literatura antropológica através de uma série de características constitutivas da etnicidade, como a autoperpetuação do ponto de vista biológico e o compartilhamento de valores e formas culturais em comum e de uma identificação compartilhada entre os membros. Barth não questiona necessariamente tais atributos, mas a redução da discussão étnica à presença (ou não) dos

mesmos no contexto de estudo. Logo, a compreensão da etnicidade não deve ser reduzida àquelas características discerníveis de maneira objetiva pelos antropólogos. Barth chama a atenção para que se evite a tipologia étnica, ou seja, a busca de elementos que atendam aos critérios pré-definidos para que se confirme ou não a pertença étnica. Para o autor, não existe um “modelo típico-ideal” a ser alcançado nesse propósito.

Também encontramos nos Estudos Culturais alguns pressupostos conciliáveis com aqueles defendidos por Barth. Stuart Hall aponta para a emergência das “novas etnicidades”, especificamente no que diz respeito às intercorrências na política cultural negra, as quais impactam a compreensão da performance étnica. A partir da marginalização da experiência negra na cultura britânica, Hall sinaliza o advento de novas questões e contextos referentes à etnicidade, baseadas na pluralidade e nas relações sociais. Assim, o autor compreende que

lo que está en juego aquí es el reconocimiento de la extraordinaria diversidad de las posiciones subjetivas, experiencias sociales e identidades culturales que componen la categoría ‘negro’; esto es, el reconocimiento de que ‘negro’ es esencialmente una categoría política y culturalmente construida que no puede estar basada en una serie de categorías raciales fijas transculturales o trascendentales y que por ende no tiene garantías en la naturaleza. Lo que esto implica es el reconocimiento de la inmensa diversidad y diferenciación de la experiencia histórica y cultural de los sujetos negros (HALL, 2014, p. 339).

Hall enfatiza o peso das construções culturais e históricas na vida dos sujeitos, de maneira que reduzi-las a apenas uma categoria ou percepção retrocederia a reflexão e os sentidos imanentes às questões étnicas. O autor ainda expõe a prática da marginalização das etnicidades como prática que contribui para o silenciamento dos indivíduos e suas experiências. Com efeito, o “lugar particular” de onde os sujeitos emitem suas opiniões, histórias e experiências teria sido denegado historicamente. Logo, Hall conclui pela necessidade de que as “novas etnicidades” sejam visibilizadas, sem que isso implique na teatralização da performance étnica, circunstância em que se acolhe a conotação (não incomum, e presente também na escola) de “artistas étnicos” em relação aos sujeitos que foram subalternizados.

Diante dessas questões, partimos do reconhecimento das singularidades e especificidades que envolvem a organização das comunidades quilombolas, conjuntura em que as identidades dos indivíduos também vão se constituindo através de um processo de reconhecimento e autoconvencimento, mobilizando as características e compreensões que são geradas contextualmente.

Retomando aos estudos de Barth, existe um outro aspecto apontado pelo autor que evidencia o caráter restritivo que se gera a partir do acionamento das identidades étnicas.

Aqueles que manifestam a performance étnica encontram-se em um lugar hipossuficiente não somente em relação aos demais grupos sociais, mas também em face dos agentes políticos:

As identidades étnicas são tentadoras para eles (agentes políticos) porque vêem nelas uma base política potencial [...]. Não é dada ao indivíduo a opção de dizer, por exemplo, “Sim, eu quero acionar minha identidade étnica para esse fim, mas não para aquele. Eu o apoiarei nessa política, mas não naquela”. Assim, o processo coletivo restringe dramaticamente a liberdade de ação e escolha. Blocos com programas fechados são criados, e escolhas incompatíveis são opostas. A diversidade de vivências e de escolhas das pessoas é reduzida até na sua vida privada, e as suas concepções sobre quem são ou o que poderiam fazer são limitadas e diminuídas (BARTH, 2005, p. 25-26).

Em meio a tais circunstâncias, os grupos étnicos expõem suas demandas e, mesmo que em face das restrições apontadas por Barth, insistem na visibilidade, a fim de que sejam atendidos em suas reivindicações. Nesse percurso, diante das limitações explicitadas pelo autor, não raramente os grupos étnicos também recorrem à emblemas que “confirmem” sua identidade étnica, enquanto recurso tático utilizado no processo de adequação para a conquista de direitos junto ao Estado.

A partir das questões observadas no que diz respeito à etnicidade, podemos observar que nas relações de alteridade, insurge a demarcação das diferenças e através delas ocorrem processos de mobilizações e articulações entre seus atores, ações geralmente fortalecidas com vista à conquista de direitos. Segundo Bartolomé (2006), o termo etnogênese tem sido reempregado para dar conta dos processos de emergência social dos grupos historicamente silenciados. Nesse sentido, o autor estabelece a seguinte conceituação:

A etnogênese, ou melhor, as etnogêneses referem-se ao dinamismo inerente aos agrupamentos étnicos, cujas lógicas sociais revelam uma plasticidade e uma capacidade adaptativa que nem sempre foram reconhecidas pela análise antropológica. Na verdade, a etnogênese foi e é um processo histórico constante que reflete a dinâmica cultural e política das sociedades anteriores ou exteriores ao desenvolvimento dos Estados nacionais da atualidade. É o processo básico de configuração e estruturação da diversidade cultural humana (p. 40).

A partir das considerações do autor, observamos que os processos de etnogênese consistem em construções culturais emergentes, as quais estão sujeitas a agrupamentos e negociações. Nesse processo, visa-se o reconhecimento das diferenças e das especificidades, notadamente dos grupos subalternizados historicamente.

Os processos de etnogênese estão comumente associados à luta pela visibilidade dos povos indígenas no Brasil, mas também se tornam adequáveis às mobilizações empreendidas pelas comunidades quilombolas. Nesse sentido, Bartolomé (2006) aponta a produção de várias

etnogêneses negras, através do contexto de escravidão latino-americana, o que, conforme o autor, ampliou o panorama étnico. Deste modo, muitas etnogêneses negras foram produzidas valendo-se de uma escala ampla de recursos (linguagem, fenótipos, modos de viver, entre outros).

A partir da relação recíproca e concomitante entre a afirmação das identidades étnicas e dos processos de etnogêneses, podemos observar que as comunidades quilombolas também passam por enfrentamentos no percurso dessas mobilizações no processo de conquistas jurídicas. Entretanto, a correlação entre a identidade étnica e direitos não pode ser tomada como uma atitude meramente maniqueísta ou pautada nos interesses pessoais, uma vez que na iminência quanto a essas conquistas, os grupos étnicos atualizam suas “filiações étnicas”, na expectativa de que sejam auferidos benefícios coletivos (BARTOLOMÉ, 2006).

Em sentido semelhante, Arruti (1997) também expõe a articulação entre as mobilizações dos grupos étnicos pelos “remanescentes”, no anseio pela conquista dos recursos e direitos outrora denegados:

O atual processo de atribuição de “direitos” às “comunidades remanescentes de quilombos” opera um tipo de transformação semelhante entre as comunidades rurais negras, dando origem também a processos de etnogênese [...]. Isso faz com que o processo de localização e mobilização para o reconhecimento de “remanescentes” fuja do universo das “questões de raça”, para figurar no plano não só da etnicidade, mas da etnogênese, já que não se trata de recuperar etnias, no sentido convencional, mas produzir novos sujeitos políticos, que se organizam mobilizando uma série de elementos de identidade comum e de caráter localizado que remetem a um mesmo passado de escravidão e submissão, a fim de alcançarem novos recursos, em particular os de natureza territorial (*ibid*, p. 27).

É preciso reconhecer que a atração por direitos tem motivado o reconhecimento por o “ser” quilombola. Diante dessas condições, que não afugentam as negociações entre os grupos envolvidos, o acesso à terra e às políticas públicas propulsionam o interesse das comunidades frente à sociedade e ao Estado. No entanto, ainda que os processos de etnogênese desenvolvessem-se visando questões materiais, existe outro elemento emergente associável às mobilizações, revelado diante da necessidade de problematizar os enfrentamentos históricos. Assim, a luta por direitos também caminha ao lado da

[...] tentativa de superar a des-historização de que padecem os povos colonizados e reconstruir uma história, talvez fragmentária, mas tida como fundamental para recompor uma noção de coletividade, de comunidade histórica que deve se reencontrar com suas origens confusas ou mitificadas a fim de reivindicar, em face dos outros e de si mesma, sua legitimidade passada e presente (BARTOLOMÉ, 2006, pp. 57-58).

Assim como os demais conceitos que elencamos sobre a constituição da identidade étnica e os processos de etnogênese, esse último aspecto levantado por Bartolomé permeia, em alguma medida, as reivindicações geradas em torno de uma educação escolar diferenciada para as comunidades quilombolas. Podemos dizer que essa busca pela recomposição da noção de coletividade também emerge na discussão da educação escolar quilombola, enquanto um pressuposto relevante.

A luta para que as especificidades étnicas adentrem à escola também é fruto de mobilizações e tensões. Ingênuo seria pensar que as reivindicações por projetos de educação diferenciada e que rompam com as lógicas predeterminadas insurgissem com naturalidade. Mesmo diante de tais reivindicações, em linhas gerais, é possível perceber que nesse caminho muito ainda há de ser percorrido. Em muitos casos, o mínimo conquistado foi adequado à lógica escolar preexistente, o que torna a aspiração à educação escolar diferenciada para quilombos também sujeita à reflexões e rediscussões.

Nosso estudo não escapa da temática da educação escolar quilombola. Entretanto, para construí-lo, focamos no lugar exercido pelo professor no contexto de uma escola situada em território quilombola, e o (possível) acionamento da identidade étnica no cotidiano escolar. Em uma leitura superficial ou aligeirada, é provável a presunção de que a presença do(a) professor(a) “nativo(a)” por si só provoque a performance étnica no cotidiano escolar. No entanto, se considerarmos que o tema da educação escolar quilombola encontra-se aberto a discussões, em status semelhante encontram-se a formação identitária e as definições concernentes aos professores e professoras quilombolas. Esse cenário demanda um olhar de mais aproximações e menos generalizações sobre a construção dessa categoria. Em nossa percepção, esse é um aspecto que ainda está posto para ser desbravado, já que, há muito, a própria tradição acadêmica contribuiu para a invisibilidade dos grupos étnicos.

Nesse sentido, pensar nas comunidades quilombolas hoje, é também refletir sobre o lugar de enunciação que se tem conferido às mesmas, seja na academia ou na conjuntura social. Creio que, em tal propósito, o pesquisador deve também exercer certa autovigilância e permissividade, para que os interlocutores das comunidades exponham seus anseios sem que necessariamente fiquem condicionados às imposições que também foram construídas em face desses grupos. Ainda que esse pareça ser um pressuposto aparentemente simples, o cuidado persiste, para que o pesquisador não seja traído por uma conduta contrária à teoria.

Por fim, é importante destacar que mesmo em face de toda a trajetória trilhada pelas comunidades quilombolas, nem sempre esse caminho é estável para os seus integrantes. Assumir uma identidade subalternizada não é uma questão simples, e essa provavelmente está

permeada por conflitos, sejam eles subjetivos ou coletivos. É importante ressaltar que, para além de um conceito pacífico sobre quem se é, os sujeitos vivem e interagem através de interesses diversos que constituem suas trajetórias. Como nos diz Kuper (2002), em meio às contradições da identidade, pode ser que os indivíduos apresentem uma identidade cultural primária, mas que a ela não necessariamente consigam se ajustar. Com base no que diz o autor, não somos apenas “seres culturais”. É preciso reconhecer outras margens para questionar o lugar no mundo em que nos encontramos.

A fim de conhecer o lugar ocupado pelo(a)s docentes nesse processo de construção identitária, observamos que coexiste uma relação dialética, que não escapa de um processo concomitante de afirmação e de conflitos. Precisamos observar ainda que, se a projeção de um(a) professor(a) munido(a) de uma identidade étnica, ou seja, um(a) “professor(a) quilombola” trata-se de uma reivindicação gerada em uma história recente, mais atual ainda é a acolhida dessa demanda pelo Poder Público. Nos termos sinalizados pelo Estado e pelas próprias comunidades, tais professore(a)s, até certo ponto, têm por incumbência serem pioneiros nesse percurso. É fato que inexistem certezas sobre como trilhar esse caminho.

As tensões emergentes entre os sujeitos e sua relação com o Estado são persistentes, e nos aproximam da discussão proposta por Mignolo (2008), que contrapõe a “política de identidade” e a “identidade em política”. Para o autor, a política de identidade baseia-se nos pressupostos da construção racial e imperial do mundo moderno, o que gerou a ênfase nas identidades essencialistas, as quais consequentemente configuram perspectivas de intolerância. Assim, o autor defende que a identidade em política permite aos sujeitos romper com as lógicas imperialistas, fazendo-os conquistar um espaço mais efetivo em termos de participação social.

Nessa discussão, Mignolo prossegue defendendo a substituição da “geo- e a política de Estado de conhecimento de seu fundamento na história imperial do Ocidente dos últimos cinco séculos pela geo-política e a política de Estado de pessoas, línguas, religiões, conceitos políticos e econômicos, subjetividades, etc., que foram racializados (*ibid*, p. 290)”. A aposta na identidade em política, como integrante do projeto descolonial consiste em “pensar a partir de línguas e categorias não incluídas nos pensamentos ocidentais” (*ibid*, p.305).

Pensamos juntamente com Mignolo sobre a importância atribuída ao lugar de participação dos sujeitos frente às relações com o Estado e com a sociedade. O desafio lançado consiste em reconhecer e valorizar as formas peculiares de organização e de produção do conhecimento dos grupos sociais historicamente subalternizados. No mesmo sentido, é preciso reforçar que esses grupos reivindicam seu espaço na discussão social, não sendo meros assimilacionistas. São constituídos por “homens ordinários” os quais, em muitos sentidos,

transformam as relações de força. Através da tática, constroem lugares de conquista e de vitória, ressignificando a ordem preestabelecida (CERTEAU, 2014). Essa postura vai de encontro à percepção comumente atribuída a tais grupos de que os mesmos são deficitários ou atrasados quanto aos seus modos de vida e de organização social. Podemos perceber que existe um anseio dos grupos étnicos em obter uma condição mais equitativa nessas relações, contexto no qual as comunidades quilombolas também estão inseridas.

A projeção do(a)s “professore(a)s quilombolas” não escapa dessa tensão. Entre os meandros da política de identidade e da identidade em política, tornar-se um(a) professor(a) “outro(a)” implica na afirmação e no fortalecimento da identidade étnica, a qual muitas vezes é tomada como hipossuficiente ou subsidiária não somente nas relações com o Estado, mas também nas relações sociais. Esse contexto também é refletido nas relações escolares.

A partir dessas questões e das variáveis que acima discutimos é que referenciamos a discussão sobre identidade étnica e suas interferências na formação de um(a) professor(a) “outro(a)” para as comunidades quilombolas.

2.2 “Nós” e “eles”: caminhos do olhar etnográfico

A discussão sobre as práticas representacionais tem sido levantada como fonte de críticas e de questionamentos por parte de alguns teóricos. No âmbito da Antropologia, esse debate ganha espaço notadamente através da desintegração da ideia de uma “autoridade etnográfica”. Nesse sentido, Clifford (2008) observa que a prática da representação intercultural está em xeque. O autor sustenta que, diante da desintegração e redistribuição do poder colonial e as repercussões das teorias culturais radicais ocorridas na segunda metade do século XX, o Ocidente não pode mais subsistir como o único provedor de conhecimento antropológico sobre o “outro”. A partir das questões trazidas pelo autor, observamos que inquietudes importantes são postas em debate e traduzem a preocupação quanto à (in)capacidade de autorrepresentação pelo próprio “nativo”.

Em diálogo com as questões apontadas por Clifford, observamos que nosso campo de estudo também demanda o cuidado com as práticas representacionais. A realização de um estudo junto a uma comunidade quilombola demanda do pesquisador a sensibilidade que lhe permita enxergar para além das questões comumente relacionadas aos quilombos. Um mínimo possível nesse caminho é distanciar-se de uma concepção reificada ou representativa que se constituiu em relação aos diferentes. Construir uma pesquisa em face dessas condições e a partir delas produzir um trabalho acadêmico no qual se defenda e se afirme o lugar dos grupos

subalternizados afasta-se da dicotomia entre pesquisadores e o seu “objeto”. Afastamo-nos da aclamada neutralidade axiológica e passamos a reconhecer que o pesquisador não se torna indiferente às relações que vivencia no trabalho de campo.

Pensamos que esse seja um pressuposto relevante, já que as relações entre os diferentes e o campo científico não escaparam de um perspectiva hierarquizante e dicotômica. Tomamos por referência a crítica ao modo como o “outro” vinha sendo representado nas pesquisas sobre cultura e povos tradicionais, apontada por Edward Said, cuja obra *Orientalismo: o oriente como invenção do Ocidente* tem sido considerada o texto fundador dos estudos pós-coloniais.

Said chama a atenção para os problemas presentes no modo como os europeus tendiam/tendem a representar os não europeus. O autor compreende o Orientalismo enquanto um poder intelectual, que sufoca a vozes e gera distinções entre a Europa, Ocidente/“nós” e Oriente, Leste/“eles”. O Orientalismo apontado por Said é ressaltado em termos epistemológicos, pois “para chegar ao Oriente, é preciso que ele passe pelas malhas e códigos fornecidos pelo orientalista”, ação que é proposta diante daquilo que se “acredita ser bom para o oriental” (SAID, 1990, pp. 76-77).

Os argumentos trazidos no que diz respeito à produção do conhecimento sobre o Oriente sinalizam não somente para uma suposta incapacidade dos orientais representarem a si mesmos, mas também desvelam as consequências do poder epistemológico, que causa hostilidade e incômodo em relação ao diferente.

A obra de Said provocou dúvidas e debates sobre o lugar que é dado ao diferente em termos representativos. Quando nos reportamos às comunidades quilombolas no Brasil, estamos também falando de um grupo social que pauta suas reivindicações a partir da história desigual do escravismo, reivindicando condições mais isonômicas para a participação na vida social, como observaremos no segundo capítulo desse estudo e a partir das experiências observadas em nosso campo de pesquisa.

Reconhecer que o “outro” foi silenciado no decurso da história implica em admitir as peculiaridades que envolvem sua trajetória de vida. A afirmação das diferenças é uma discussão em voga no âmbito universitário. Contraditoriamente, ainda estamos muito bem ancorados em aportes epistêmico-metodológico maciçamente etnocêntricos. Assim, como se lançar ao desafio de (re)criar novas epistemologias, para que se construa pesquisas “com” e não “sobre” os grupos historicamente subalternizados? Esta reflexão nos conduz a um debate que por sua importância e intensidade está longe de ser encerrado.

A Antropologia, campo de conhecimento que intersecciona este estudo, também não se isenta da discussão acerca do “pesquisar sobre”, das práticas representacionais. Nesse sentido,

importa observar que o próprio surgimento da Antropologia foi assentado em uma lógica descritiva e eurocêntrica quanto à maneira de se descrever o outro. Por exemplo, se tomássemos por referência a experiência de Malinowski junto aos grupos humanos, teríamos algumas inquietações sobre como é fomentada a ideia da representação. Malinowski, embora tenha iniciado suas pesquisas de campo décadas após Franz Boas (1858), é considerado o primeiro a praticar a observação participante. O antropólogo registra a acuidade necessária ao trabalho etnográfico:

Qual é, afinal, esta magia do Etnógrafo pela qual ele é capaz de evocar o verdadeiro espírito dos nativos, a verdadeira imagem da vida tribal? Como de costume, o sucesso só pode ser obtido através de uma aplicação sistemática e paciente de um determinado número de regras de bom senso e de princípios científicos bem definidos e não através de qualquer atalho miraculoso que leve aos resultados desejados sem esforço ou problemas. Os princípios do método podem ser agrupados em três itens principais: em primeiro lugar, como é óbvio, o investigador deve guiar-se por objetivos verdadeiramente científicos, e conhecer as normas e critérios da etnografia moderna; em segundo lugar, deve providenciar boas condições para o seu trabalho, o que significa, em termos gerais, viver efectivamente entre os nativos, longe de outros homens brancos; finalmente, deve recorrer a um certo número de métodos especiais de recolha, manipulando e registando as suas provas [...] O mais importante é mantermo-nos afastados da companhia de outros homens brancos e num contacto o mais estreito possível com os nativos, o que só pode ser realmente conseguido acampando nas suas próprias povoações” (MALINOWSKI, 1978, p. 21).

Em que pese a importância precursora de Malinowski, não podemos deixar de observar que o autor descreve bem o que tentamos evitar nesse estudo. Munido de uma neutralidade axiológica, pautando-se para tal em “objetivos verdadeiramente científicos”, o antropólogo perfaz sua busca pelo “verdadeiro espírito dos nativos”. A linguagem de Malinowski aponta para uma relação intimista com os observados, um anseio por uma vida naturalizada com eles. A pretensão de captar os costumes e culturas demonstra as interferências do funcionalismo presente em seus estudos, na medida em que persiste a busca pelos elementos culturais e a influência exercida pelos mesmos no grupo estudado. Ainda que implicitamente, o exotismo é a tônica que move a presença do pesquisador em campo, materializando-se no caráter descritivo.

Geertz afirma que a preocupação de Malinowski não se resume somente em dizer que “esteve lá”, mas também que “foi como um deles”. Em paráfrase ao último autor, Malinowski parece ostentar a preocupação de que se houvéssimos estado lá, teríamos visto tudo o que ele viu, o sentido que ele sentiu e a conclusão que ele concluiu (GEERTZ, 2002). Na intensidade dessas condições, o estudo com determinado grupo étnico redundaria

praticamente sempre nas mesmas percepções conclusões para todo estudioso que nele imergisse.

Obviamente, não podemos limitar o trabalho de Malinowski a crítica à representação etnográfica. A ida do pesquisador a campo e o envolvimento nessa realidade permite que sejam conhecidos os anseios e importantes questões sociais. No entanto, precisamos perceber os problemas emergentes na mera ideia de descrição ou da representação acolhida por Malinowski. É certo que, na década de 1980, as discussões propostas por Geertz (1989), Fabian (2013) e Clifford (2002) induziram muitos debates no campo antropológico, pondo em xeque a suposta “autoridade etnográfica”. Assim, é repensando o lugar do pesquisador que passamos a tecer algumas considerações sobre nosso trabalho de campo.

2.2.1 Etnografia na prática escolar e algumas intersecções com o debate antropológico

A relação entre Educação e a Antropologia no Brasil tem sido interseccionada, sobretudo, pelo uso da etnografia. Conforme Marli André (2012), o interesse dos educadores pela prática etnográfica foi ampliado nos anos de 1970, tendo como foco os estudos de sala de aula e avaliação curricular. Na década seguinte, esse tipo de pesquisa aumenta em número e ganha maior popularidade, o que ensejou a diversificação dos fundamentos e procedimentos. Marli André ainda busca diferenciar o foco de pesquisa dos etnógrafos e aquele visado pelos estudiosos da educação. Segundo a autora, enquanto os primeiros se preocupam com a descrição das culturas de um grupo social, os segundos têm como preocupação central os processos educativos. Dessa maneira, a autora pontua que no caso das pesquisa em Educação, tem-se realizado estudos do tipo etnográfico, mas não etnografia em seu sentido estrito.

Em nossa pesquisa, tendo por referência a construção da identidade de professores e professoras quilombolas, observamos duas questões interdependentes: a identidade étnica e o lugar que é conferido a mesma na educação escolar. A partir dessas questões, sentimos a necessidade de maior aproximação com a etnografia, mesmo que essa não escape de discussões e problematizações.

As fragilidades percebidas na etnografia têm sido apontadas em termos teóricos e empíricos. Ainda que partindo de diferentes referenciais, podemos dizer que os limites apontado pelos autores têm ligação o caráter representacional e assimétrico gerado na etnografia.

Nesse sentido, Johannes Fabian (2013) aponta algumas contradições emergentes no campo antropológico, as quais permeiam a etnografia. Se, por um lado, o conhecimento é

construído através do trabalho de campo em condições dialógicas, por outro, as formas representativas suprimem a intersubjetividade e distanciam os participantes da pesquisa. Nesse trajeto, ocorre um descompasso temporal, pois o “uso do Tempo quase invariavelmente é feito com o propósito de distanciar aqueles que são observados do Tempo do observador” (p. 61). Gera-se a “negação da coetaneidade”, pois os interlocutores do estudo tornaram-se pretéritos, não são mais contemporâneos ao momento da escrita. Nessas circunstâncias, já não existe uma condição párea entre os pesquisadores e os “pesquisados”. Somamos à crítica de Fabian as contribuições de Geertz (2008; 2002) e Clifford (2008), para que pensemos sobre a etnografia, seus desafios e implicações nas pesquisas em Educação.

Inicialmente, trazemos uma distinção importante apontada por Geertz (2008), que objetiva distinguir o método dos instrumentos possíveis para a coleta de dados. Afastando-se do caráter majoritariamente descritivo alavancado pelos precursores da observação participante, o autor enuncia que a etnografia não consiste na reunião de dados, informações ou na produção de um diário de campo. O fazer etnográfico na perspectiva da antropologia interpretativa seria caracterizado pelo “tipo de esforço intelectual que ele representa: um risco elaborado para uma ‘descrição densa’” (*ibid*, p 4). Para Geertz, a interpretação é o lastro da prática etnográfica, em que pese a sua recorrente delimitação teórica aos instrumentos utilizados. A aproximação da realidade não tem por finalidade decantá-la, mas, sobretudo, compreendê-la, proporcionando ao pesquisador maior proximidade do lugar da pesquisa:

O ponto a enfocar agora é somente que a etnografia é uma descrição densa. O que o etnógrafo enfrenta, de fato — a não ser quando (como deve fazer, naturalmente) está seguindo as rotinas mais automatizadas de coletar dados — é uma multiplicidade de estruturas conceptuais complexas, muitas delas sobrepostas ou amarradas umas às outras, que são simultaneamente estranhas, irregulares e implícitas, e que ele tem que, de alguma forma, primeiro apreender e depois apresentar. E isso é verdade em todos os níveis de atividade do seu trabalho de campo, mesmo o mais rotineiro: entrevistar informantes, observar rituais, deduzir os termos de parentesco, traçar as linhas de propriedade, fazer o censo doméstico... escrever seu diário. Fazer a etnografia é como tentar ler (no sentido de "construir uma leitura de") um manuscrito estranho, desbotado, cheio de elipses, incoerências, emendas suspeitas e comentários tendenciosos, escrito não com os sinais convencionais do som, mas com exemplos transitórios de comportamento modelado (*ibid*, p. 7).

Vale dizer que a capacidade interpretativa enunciada por Geertz não significa arbitrariedade discursiva. O ato de interpretar não deve ser confundido com a faculdade de que o pesquisador vá a campo para confirmar suas certezas, pois se assim o fizer, inevitavelmente provocará o afastamento da realidade que se dispôs a conhecer. Logo,

[...] a força de nossas interpretações não pode repousar, como acontece hoje em dia com tanta frequência, na rigidez com que elas se mantêm ou na

segurança com que são argumentadas [...] nada contribuiu mais para desacreditar a análise cultural do que a construção de representações impecáveis de ordem formal, em cuja existência verdadeira praticamente ninguém pode acreditar (GEERTZ, 2008, p. 13).

É a compreensão da realidade que aufere legitimidade à etnografia. Sua prática não é baseada no ajuste da realidade às teorias, mas visa ampliar o conhecimento sobre determinado contexto. Assim,

A exigência de atenção de um relatório etnográfico não repousa tanto na capacidade do autor em captar os fatos primitivos em lugares distantes e levá-los para casa como uma máscara ou um entalho, mas no grau em que ele é capaz de esclarecer o que ocorre em tais lugares, para reduzir a perplexidade — que tipos de homens são esses? — a que naturalmente dão origem os atos não-familiares que surgem de ambientes desconhecidos (*ibid*, p. 12).

Contudo, como mencionamos, a etnografia comporta dilemas e insídias decorrentes de seu exercício. Corroborando essa ideia, Geertz também discute sobre os elementos que tornam o texto antropológico convincente. Embora se perceba o artifício de detalhes, minúcias descritivas nos escritos antropológicos sobre o campo, o que tem robustecido a “legitimidade” do texto é a presença do pesquisador, a “capacidade de nos convencer de que o que eles dizem resulta de haverem realmente penetrado numa outra forma de vida [...] de realmente haverem de um modo ou de outro, ‘estado lá’” (*ibid*, 2002, p. 15). O “estar lá” nos induz para a evocação do etnógrafo, para a supremacia de sua compreensão sobre o campo, suavizando ou até mesmo invisibilizando a presença de seus participantes. Portanto, a etnografia não escapa da necessária desconstrução de um olhar representativo, descritivo ou até manipulativo em relação aos sujeitos do campo, como já discutimos.

Se, por um lado, Geertz defende a relação entre etnografia e interpretação, Clifford (2008) tece suas críticas ao processo interpretativo no transcurso do debate sobre a “autoridade etnográfica”. Este último autor menciona quatro “modelos de autoridade”: o experiencial, o interpretativo, o dialógico e o polifônico.

A autoridade experiencial baseia-se na sensibilidade ao campo, em certo conhecimento acumulado em relação a determinado povo ou lugar. Nesse modelo de autoridade, Clifford observa fragilidades, uma vez que sua invocação remete a certo exotismo ou mistificação. Para o autor, o que está em questão é a tentação de se transformar toda experiência em interpretação, já que este exercício pode servir de mera manipulação pelo etnógrafo, diante da ânsia pela validação de seu estudo.

O modelo interpretativo é mencionado enquanto alternativa aos argumentos trazidos pela lógica da autoridade experiencial. O autor argumenta que no transcurso do exercício

interpretativo, a “voz” do “sujeito” da pesquisa é minorada, pois no momento da textualização, não existe interlocução. Para Clifford, os aspectos dialógicos da interpretação etnográfica também tendem a ser suprimidos no texto final. Em síntese, prevalece o discurso e a visão do etnógrafo, ainda que desse direcionamento o pesquisador tente se distanciar.

Por outro lado, ainda que o modo de autoridade dialógico seja caracterizado pela democratização dos participantes no decurso da etnografia, também existiriam problemas com essa abordagem:

[...] se a autoridade interpretativa está baseada na exclusão do diálogo, o reverso também é verdadeiro: uma autoridade puramente dialógica reprimiria o fato inescapável da textualização. Enquanto as etnografias articuladas como encontros entre dois indivíduos podem com sucesso dramatizar o dar – e receber subjetivo do trabalho de campo e introduzem um contraponto de vozes autorais, elas permanecem *representações* do diálogo (*ibid*, pp. 43-44).

Por fim, embora o modo polifônico busque dimensionar a representação das diferentes vozes dos sujeitos, esta também encontra limitações. No momento da escrita, citações de falas dos participantes não seriam suficientes para afirmação do lugar destes no texto. Os “trabalhos de múltiplos autores parecem requerer, como uma força instigadora, o interesse de pesquisa de um etnógrafo que no fim assume uma posição executiva, editorial [...] a estratégia de ‘dar voz’ ao outro não é plenamente transcendida” (*ibid*, p. 52).

Em síntese, as lições de Clifford enunciam que, em maior ou menor proporção, a etnografia ainda não consegue escapar da supremacia da voz do etnógrafo. Persiste o receio quanto à representação do outro. Nesse sentido, observa:

[...] se a escrita etnográfica não pode escapar inteiramente do uso reducionista de dicotomias e essências, ela pode ao menos lutar conscientemente para evitar representar “outros” abstratos e a-históricos. É mais do que nunca crucial para os diferentes povos formar imagens complexas e concretas um dos outros, assim como das relações de poder e de conhecimento que os conectam; mas nenhum método científico soberano ou instância ética pode garantir a verdade de tais imagens (CLIFFORD, 2008, p. 19).

Em que pesem as diferenças encontradas nas perspectivas teóricas sustentadas por Geertz e Clifford, há um aspecto em comum partilhado pelos autores no que concerne à etnografia: a tendência de que se fale pelo outro, bem como o perigo de que a validação de um estudo resida nas certezas defendidas pelo observador. Através de suas análises, ambos ainda atentam para a necessária revisão da prática etnográfica, diante do fim colonialismo e das relações não somente representativas, mas também dicotômicas entre os integrantes da pesquisa. No mesmo direcionamento, os autores revelam que as interpretações do observador não devem ser resolutas.

As críticas e limitações e inerentes à etnografia não encerram a discussão, mas impulsionam as reflexões sobre a autorrevisão do método, sobre o que ainda é possível fazer em face das restrições elencadas. O próprio Clifford sinaliza que este conflito é inerente ao percurso etnográfico e, em virtude dele, a reflexão sobre o tema não se finda, reinventa-se: “se a escrita etnográfica está viva, como acredito que esteja, ela está em luta no limite dessas possibilidades, ao mesmo tempo que contra elas” (*ibid*, p. 55).

Os estudos acima mencionados são relevantes na medida em que repensam o lugar do pesquisador e aquele que é geralmente conferido ao “sujeito” da pesquisa. Deste debate, também não se isenta as pesquisas em Educação, notadamente ao reconhecermos que em nosso campo de estudo, temos um sujeito “outro”, com o qual tentamos dialogar e construir pesquisa em uma condição mais isonômica. Assim, é necessário que o próprio pesquisador reflita sobre o seu lugar de enunciação e o lugar que confere ao “pesquisado” nesse processo.

Conhecer a realidade docente, suas demandas e inquietações, em certa medida, aproxima-nos de pressupostos como os da etnografia crítica, abordagem que enfatiza o estreitamento da pesquisa com a realidade social. Em Educação, a etnografia crítica visa desvelar sistemas de dominação, opressão e ideologia, denunciando a existência de desigualdades e opressões que possam existir no próprio sistema educacional (MAINARDES e MARCONDES, 2011). Ainda que a etnografia crítica não seja especificamente nossa escolha metodológica, reconhecemos certa aproximação com algumas questões tratadas em nosso estudo, sobretudo a ênfase nos aspectos éticos e políticos implicados na pesquisa, bem como o reconhecimento da necessária ruptura com a objetividade da pesquisa social.

Buscamos fortalecer nossa prática etnográfica na relação entre experiência e interpretação (CLIFFORD, 2008). Assim, não escapamos também de um exercício hermenêutico, enquanto “teoria das operações da compreensão em sua relação com a interpretação dos textos (RICOEUR, 1990, p. 17).

O esteio da tarefa interpretativa nas condições que aqui propomos parte do reconhecimento das diferenças, inclusive em termos epistemológicos. Nessa visão, a produção científica eurocêntrica, completa em si mesma, deixa de ser a única forma legítima ou aceitável na produção de conhecimento. O “senso comum” também contribui com a produção epistemológica, persistindo certa interdependência nesse percurso. De igual maneira, também reconhecemos as especificidades culturais e a complementaridade das culturas.

Nosso contexto de pesquisa sinaliza para as especificidades de um grupo étnico, o que nos faz reforçar a pluralidade. Conforme Boaventura de Sousa Santos, esse é o cerne da pluralidade cultural: “a incompletude provém da própria existência de uma pluralidade de

culturas, pois, se cada cultura fosse tão completa como se julga, existiria apenas uma só cultura” (SANTOS, 1997, p. 22). Ainda em diálogo com a perspectiva da hermenêutica diatópica, Janete Andrade Magalhães (2009) reforça a necessidade de que o conhecimento científico não se aparte da realidade, mas que seja tecido em redes interativas, propulsando uma “nova ciência”, a qual não separe o conhecimento científico do mundo vivido.

Em contraponto ao silenciamento da diferença e da cultura dos grupos étnicos, o que gera uma invisibilidade extensiva às relações escolares, reconhecemos a necessidade de ampliar o olhar sobre essas questões. Como nos diz Brandão (2009), buscamos promover o necessário reencontro entre a educação e a cultura. Assim o fazemos por compreender que nenhuma cultura é autossuficiente. Esse reconhecimento motiva-nos a realizar nosso exercício interpretativo em pressupostos similares àqueles projetados na hermenêutica diatópica, acolhendo a existência de trocas culturais, como propulsora de um debate intercultural.

2.2.2 Campo empírico e percurso metodológico

Entre as comunidades quilombolas do Agreste de Pernambuco, escolhemos o Serrote do Gado Brabo como campo de nosso estudo. O quilombo está situado no município de São Bento do Una, a 209 quilômetros da capital Recife. A aproximação com a comunidade deu-se de maneira circunstancial. O intento de construir a pesquisa com docentes oriundos de comunidades quilombolas gerou a curiosidade de conhecer algumas escolas alocadas nas comunidades do Agreste. Neste percurso, percebemos que a escola do Serrote do Gado Brabo apresentou certo diferencial, na medida em que observamos a presença significativa de professoras que se autodenominavam quilombolas lecionando na escola local.

Durante a pesquisa, percebemos que a política de cotas para quilombolas no município de São Bento do Una possibilitou a atuação dessas docentes. Essa ação afirmativa também foi tomada como um particularidade importante para a pesquisa, na medida em que não conseguimos visualizar em outras comunidades do Agreste articulações ou políticas específicas que priorizassem professore(a)s locais nas escolas situadas em territórios quilombolas. Diante das lacunas legais quanto à definição sobre quem seria o(a) “professor(a) quilombola”, utilizamos como critério cumulativo para a escolha do(as) docentes participantes da pesquisa a autodenominação quilombola e a atuação na escola da comunidade. Nessas condições, passamos a descrever brevemente nossos interlocutores.

Quatro professoras que exercem suas atividades na escola José Pedro da Silva contribuíram com a nossa pesquisa. No ano de 2017, as docentes Amanda e Érika atuaram junto

às turmas regulares, as quais têm seu funcionamento no turno da manhã. No mesmo ano, as professoras Regivalda e Adriana acompanharam os discentes no turno vespertino, com aulas de reforço nas disciplinas de português e matemática.

Como mencionamos, embora o foco da pesquisa tenha se voltado para o professorado local, não dispensamos a colaboração de outros interlocutores em nosso estudo. Na medida em que conhecíamos a realidade escolar, estabelecemos laços não somente com os estudantes e demais servidores da escola, mas também com alguns moradores da comunidade e com a liderança comunitária. Nesse percurso, conheci dona Tiquinha e seu Lourin, um casal antigo e conhecido de muitos na comunidade. Dona Tiquinha é rezadeira. Em um passado não muito distante, ensinava às crianças da comunidade o samba de coco. Seu Lourin é agricultor e um oleiro conhecido na região. Ambos me narraram aspectos de dificuldades socioeconômicas vivenciados na comunidade, assim como os desafios no processo de escolarização. Seu Cosmo é um dos nomes conhecidos no que diz respeito às mobilizações locais, notadamente quanto à atuação na criação da associação quilombola local. Ele também contribuiu com o nosso estudo, narrando dificuldades que permearam o passado e o presente da comunidade. Clemilda é mãe de duas estudantes da escola José Pedro da Silva. Conheci-a no percurso das observações na escola, e com ela pude conversar sobre os anseios presentes na comunidade, notadamente sobre o que se espera da instituição escolar. Com seu Jorge, conversei sobre o difícil processo para que (finalmente) a comunidade pudesse ter direito à educação formal, à escola. Por fim, o diálogo com Bartolomeu (líder da comunidade Serrote do Gado Brabo) nos proporcionou informações importantes referentes às mobilizações para o reconhecimento da comunidade, assim como as demandas atuais percebidas naquele contexto.

Obtivemos algumas outras contribuições de interlocutores externos à comunidade, também dotadas de relevância, na medida em que suas informações interligavam-se ao campo de pesquisa. A partir das conversas com Simone Farias (coordenadora da escola José Pedro da Silva) conhecemos alguns desafios enfrentados naquela realidade escolar. Destacamos ainda a consulta à Secretaria Municipal de Educação, onde os servidores nos emitiram informações gerais sobre a educação no município e as interferências do sistema de ensino municipal na escola em que desenvolvemos a pesquisa.

O diálogo com Sebastião Bernardino, ex-sacristão, marceneiro e autodidata que se dedicou a pesquisar sobre a comunidade do Serrote do Gado Brabo, também foi bastante significativo para nosso estudo. Para além do conhecimento histórico, nosso interlocutor também conheceu filhos de ex-escravos da região. Em certa proporção, suas contribuições

possibilitaram-nos conhecer como se deu em um passado recente a relação entre o urbano e quilombo.

As contribuições obtidas nesse percurso estão esparsas ao longo da escrita do presente trabalho, e pela riqueza que nos foi apresentada, não poderíamos dispensá-las, mesmo que nosso estudo tenha por questão central a identidade étnica das docentes. Buscamos promover uma reflexão concernente à identidade do(a) professor(a) quilombola não somente baseada no universo escolar, mas também a partir da relação com a comunidade e com servidores externos da educação local.

Por fim, pontuamos algumas questões sobre o nosso percurso metodológico. Recorremos às conversas⁴ com as professoras, moradores e moradoras da comunidade como principal modo de conhecer a realidade estudada. Prezamos pela espontaneidade dos participantes nos diálogos, pois a linguagem diária não está imune a sentidos e indícios que transparecem ao pesquisador informações relevantes para o seu trabalho. Nesse sentido, podemos dizer que obtivemos alguns ganhos na realização de conversas, pois com a ausência de formalidades nos momentos de diálogo, outras pessoas passaram a intervir e contribuir com mais informações. Procuramos ampliar o caráter conversacional neste estudo. Vale registrar que os participantes da pesquisa dispensaram o uso de nomes fictícios.

No transcurso das conversas com as professoras, buscamos conhecer inicialmente como se deu sua formação educacional e profissional. Conversamos também sobre os desafios encontrados no exercício da profissão na escola da comunidade e os anseios que permeiam esta relação. Por outro lado, as conversas com os moradores e estudantes fortaleceram a contextualização da pesquisa, ampliando o olhar sobre as demandas vivenciadas pelo professorado local.

No intento de se conhecer as demandas que fazem parte do cotidiano docente, participamos de algumas aulas ministradas no turno da manhã, possibilitando que também conhecêssemos um pouco da realidade discente. Ainda que tenham ocorrido os impactos quanto à presença do observador/pesquisador no campo, que podem gerar suspeitas ou limitações quanto aos procedimentos para ação científica (VIANNA, 2007), creio que essas interferências não foram intensas. Na medida em que pude auxiliar em algumas atividades realizadas nas duas turmas da escola, minha relação foi se consolidando com as docentes e os

⁴Na intenção de percorrer um caminho mais equitativo na construção da pesquisa, enfatizamos o uso do termo “conversa”. Buscamos também amadurecer essa ideia com nossos interlocutores, reforçando que não tínhamos um roteiro prévio de questões, o que, para alguns, poderia causar certa apreensão ou desconfiança. Nesse percurso, priorizamos diálogo, contexto em que muitos dos questionamentos foram surgindo conjuntamente com a observação da realidade.

estudantes, sem maiores dificuldades. Ainda assim, tomamos como variável possível as eventuais inquietações no percurso das observações.

Nossa pesquisa, portanto, foi construída nos sentidos, nas percepções, buscando a espontaneidade das palavras. Ressaltamos, ainda, a aproximação entre nossa prática etnográfica e a ideia de experiência defendida por Larrosa (2002). Para esse autor, o saber da experiência é um saber particular e pessoal. Assim, ainda que o acontecimento seja comum, a experiência é singular. Procuramos nos abrir à experiência, pensando mais no fortalecimento da intersubjetividade do que no caráter descritivo ou dicotômico em relação ao campo de pesquisa. Assim, apresentamos nossa interpretação de “segunda mão”⁵, em mais uma tentativa de que a prática acadêmica se constitua em termos mais equitativos e menos representativos.

⁵Para Clifford Geertz, apenas o “nativo” é capaz de realizar uma interpretação em primeira mão; ele tem um lugar prioritário de enunciação, uma vez que se trata de sua cultura, do seu lugar (Geertz, 2008). Também partimos desse argumento na construção de nossa pesquisa.

3 QUILOMBOS CONTEMPORÂNEOS

[...] teremos de tratar por muitos anos ainda as feridas múltiplas e às vezes indeléveis deixadas em nossos povos pela derrota colonialista. (FANON, 1968, p. 211)

No presente capítulo, tecemos algumas considerações sobre o que são e que papel exercem as comunidades quilombolas no presente. Destacamos o caráter polissêmico conferido ao termo quilombo, através do processo de ressemantizações. Buscamos demonstrar a importância dessa discussão na contemporaneidade, considerando a necessidade de construção um lugar social mais isonômico para essas comunidades. Trazemos ainda algumas informações gerais sobre os quilombos no Agreste de Pernambuco. Por fim, em contraponto às reivindicações e o lugar de enunciação das comunidades quilombolas, sentimos a necessidade de promover uma breve reflexão sobre o lugar que foi dado ao povo negro na construção do Estado-nação. Nesse percurso, também relacionamos como a produção do conhecimento científico contribuiu para a promoção da desigualdade, através da construção e fortalecimento da ideia de raça.

3.1 Quilombos: paralelos entre as reminiscências e a luta por direitos no presente

Por ser um termo ainda muito associado à memória escravista, em termos gerais, a discussão sobre quilombos não se faz sem que, em alguma proporção, a expressão seja reportada às condicionantes da opressão vivenciadas pela população negra no Brasil. Ainda assim, é importante observar em uma breve passagem pela história que pouco se conhece sobre como se deu a difusão do termo quilombo, menos ainda sobre como os escravos fugitivos se autodenominavam. A palavra “quilombo” aparece na documentação colonial do fim do século XVII, substituindo o termo mocambo, até então utilizado (GOMES, 2015).

Mesmo que não tenhamos a intenção de promover interpretações essencialistas ou anacronismos, reconhecemos a resistência como um elemento que reverbera tanto no passado quanto no presente da história dos quilombos. Com efeito, “os escravizados jamais abriram mão de serem agentes e senhores de suas vidas [...]”, construindo “um lugar radicalmente novo no panorama político, capaz de conciliar, em igual medida, resistência e negociação, rejeição e convivência” (SCHWARCZ e STARLING, 2015, p. 98). Por outro lado, o lugar excludente conferido aos negros no Brasil desde o período pós-abolicionista, onde as populações escravizadas foram “libertas”, sem que isso significasse a melhoria de suas condições

socioeconômicas (DEL PRIORE; VENANCIO, 2010), também mobiliza a luta dos quilombos na atualidade.

O desafio que hoje é posto à luta das comunidades quilombolas e que também rebate na própria concepção de uma educação diferenciada é (re)conhecer o significado político das comunidades, o qual vai muito além da compreensão aligeirada de “escravos fugidos”. Nesse percurso, precisamos reconhecer que o sentido de “quilombo” desloca-se de uma categoria legal vigente no período colonial⁶ para hoje ser concebido como um movimento social (ARRUTI, 2017).

No presente, os quilombolas teimam contra os interesses dominantes e denunciam as injustiças do passado e seus desdobramentos. Gerou-se o anseio pela reparação, uma indenização ainda que tardia, diante do processo de escravidão, cujos efeitos permearam as dimensões sociais, econômicas, culturais e epistêmicas do povo negro no contexto brasileiro. Diante dessas interferências, ancoramo-nos nas concepções antropológicas e jurídico-políticas sobre os quilombos para pensarmos sobre a condição e o papel que as comunidades têm exercido na atualidade. Buscamos ainda, sob a ótica das conquistas jurídicas, observar os desafios emergentes e questões que se contrapõem no processo de implementação desses direitos reivindicados pelas comunidades.

Considerando o caráter até certo ponto polissêmico conferido histórica e socialmente ao termo quilombo, promovemos algumas reflexões sobre como a concepção de quilombos vem se metamorfoseando na história recente brasileira. Alinhamo-nos a Reis e Gomes (1996), quando dialogam sobre o pensamento historiográfico brasileiro, onde mais que a busca de documentações e africanismos, tornam-se necessários estudos sobre os quilombos na contemporaneidade.

Nessa perspectiva, discutindo sobre a nomenclatura e nomeação de quilombos em consonância com os impactos sociais percebidos no trajeto histórico-social, Arruti (2008) aponta três etapas de ressemantização do termo quilombo, a partir do contexto do Brasil republicano.

Afastando-se da associação ao caráter repressivo e passando a incorporar um caráter político, a primeira ressemantização enunciada é a concepção de quilombo enquanto “resistência cultural”: essa perspectiva estava em pauta no início do século XX, tendo

⁶No Brasil colonial, “bastava que cinco escravos fugidos se reunissem, ocupassem ranchos permanentes e possuíssem um pilão para caracterizar a formação de um quilombo. No Império, porém, esses critérios ficaram ainda mais largos, de forma que a reunião de três escravos fugidos, mesmo que não formassem ranchos permanentes, poderia ser considerado um quilombo” (ARRUTI, 2017, p. 109).

como tônica a manutenção da cultura africana no país. A visão celular da “África no Brasil” fazia com que os estudiosos pensassem, por exemplo, na experiência de Palmares como um retorno à “bárbarie africana”. Questionava-se em que medida os quilombos buscavam reproduzir modos de vida africanos, gerando resistência cultural. A percepção depreciativa advinda da compreensão de quilombo nesse período é posteriormente confrontada com a concepção de um fenômeno contra-aculturativo, que surge diante das opressões vivenciadas no processo de escravidão.

A segunda ressemantização é a compreensão dos quilombos enquanto “resistência política”. De meros resquícios da África no Brasil, os quilombos são tomados como espaços de resistência política e popular. Calcados em pressupostos marxistas e ascensão de movimentos de esquerda, passam a integrar a dicotômica relação potencial entre classe dominante e classes populares. A capacidade quilombola de agir em meio a adversidade passa a emergir na discussão, subsidiando a ideia de resistência. Nessa perspectiva, “o problema da resistência política de classe nascia do próprio protesto político, ganhando espaços acadêmicos, tornando-se crítica política” (*ibid*, p. 5). Os movimentos sociais insurgidos na década de cinquenta corroboram essa direção, reconfigurando a compreensão do termo.

Por fim, a terceira ressemantização apresentada concebe os quilombos enquanto “resistência negra”. É na década de setenta que os movimentos sociais em prol da luta dos negros no país é consolidada. Os movimentos sociais dão vida a tais demandas, empreendendo discussões sobre a condição do negro no país e as melhorias sociais exigidas. Neste cenário, “quilombo quer dizer reunião fraterna e livre, solidariedade, convivência, comunhão existencial” (*ibid*, pp. 6-7).

Podemos observar que as ressemantizações indiciam o quanto a discussão sobre quilombos torna-se densa, na medida em que a dinamicidade social que lhe é imanente foge ao lugar reduzido da conceituação. Ainda assim, em que pese as (re)configurações atribuídas à questão quilombola, é fato que a construção histórica sobre quilombo passou a significar também a luta pelo “direito a ter direitos”.

Nesse transcurso, as mobilizações na década de oitenta foram direcionadas ao campesinato negro, através do mapeamento das comunidades, levantamentos sobre aspectos religiosos, históricos e orais. Investigava-se ainda como se dava o uso e a posse da terra por esses grupos. Esse novo agenciamento possibilitou uma nova ressemantização, pautada em uma relação central entre as comunidades quilombolas e a questão territorial (*ibid*, 2017).

Em face dessas questões, é importante mencionar que as disposições trazidas pela Associação Brasileira de Antropologia (ABA) impulsionou o reconhecimento das comunidades

enquanto grupos étnicos, ao compreender os quilombos enquanto grupos que desenvolveram práticas de resistência na manutenção e reprodução dos seus modos de vida característicos num determinado lugar, definindo sua identidade por uma referência histórica comum, construída a partir de vivências e valores partilhados. Assim, em um primeiro momento, essas circunstâncias também possibilitaram o reconhecimento da legalidade e da legitimidade dos direitos territoriais, o que foi seguido da reivindicação políticas públicas específicas. Todo esse contexto impulsionou a emergência de um movimento social novo, o movimento quilombola (*ibid*, 2017). A partir dessas condições, também podemos observar a transição inerente ao termo quilombo, já que o mesmo “deixa de ser considerado unicamente como uma categoria histórica ou uma definição jurídico-formal, para se transformar na mão de centenas de comunidades rurais e urbanas, em instrumento de luta pelo reconhecimento de direitos territoriais” (TRECCANI, 2006, p. 14).

A questão territorial tem funcionado como um fator de identificação e defesa para os quilombolas, contribuindo para a criação de laços solidários e corroborando a ideia de “terras de uso comum” (ALMEIDA, 2010). A relevância desse aspecto pode ser ampliada na medida em que observamos ainda a existência de conflitos entre quilombolas e pessoas que se dizem donos da terra. No entanto, não podemos esquecer que, para além da defesa dos direitos territoriais, as comunidades também têm pleiteado políticas públicas específicas para a saúde e a educação. Especificamente no que diz respeito ao acesso à educação, como observaremos neste estudo, existe um anseio de que epistemologias não contempladas no currículo escolar também cheguem ao chão da escola.

Prosseguindo a discussão, observamos que o trajeto legislativo traz importantes referências no que diz respeito à visibilidade quilombola em uma história recente do nosso país. Como mencionamos, a partir das articulações nas décadas de setenta e oitenta, as reivindicações do movimento negro e do movimento social quilombola ampliam o olhar quanto às demandas das comunidades. O direito étnico, ainda que fazendo associações restritas ao passado escravista, também foi observado pela legislação, através da preservação patrimonial e das práticas culturais: “Ficam tombados todos os documentos e os sítios detentores de reminiscências históricas dos antigos quilombos” (art. 216, inciso V, §5º). Entretanto, o principal incômodo nas relações sociais provavelmente está ligado à territorialidade, em virtude da correlação entre as questões econômicas e a ideia de propriedade. Ao dispor que “aos remanescentes⁷ das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é

⁷É importante destacar que o uso do termo “remanescentes” é precedido pela dicotomia embutida entre o passado escravista e a condição atual das comunidades. Foi esse vocábulo que serviu estrategicamente para dirimir as

reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos” (BRASIL, 1988), o artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT) não deixa de ser, ainda que de forma indireta, atacado, se considerarmos o longo percurso legislativo quanto ao regulamento do dispositivo em questão.

Mesmo que o direito à terra consignado na constituinte seja uma conquista indiscutivelmente relevante, já que implicitamente perfilha a ligação simbólica e material dos quilombolas com o território, existem percalços nesse caminho. Ainda que se reconheça formalmente tal prerrogativa, e as comunidades sejam incitadas a se adequarem às disposições do campo normativo para terem seus direitos assegurados, segundo Godoi (2014), o Estado também enxerga a terra pelo viés econômico, o que engessa a compreensão da territorialidade pela ótica do pertencimento e do parentesco. Extensivamente, vale observar que as comunidades geralmente são avizinhas pelos latifundiários, cenário que dificulta o direito à terra. Essa é uma questão que está longe de ser pacificada, o que foi observado, inclusive, em nosso campo de pesquisa, em virtude da omissão estatal no que se refere ao processo de desintrusão, para que de fato e de direito as terras pertençam ao grupo.

Considerando ainda as dificuldades emergentes no processo de subsunção quanto às conquistas jurídicas dos quilombolas, o histórico normativo demonstra o hiato temporal entre a aprovação do artigo 68 do ADCT e a sua regulamentação infraconstitucional. A rediscussão sobre esse artigo advém na década de 1990, muito mais pautada na necessidade de definições jurídica e legislativa sobre o que seriam os quilombos e critérios necessários para a identificação dos “remanescentes”, do que necessariamente fundado na relevância histórica quilombola (ARRUTI, 1997).

Por fim, o decreto 4887/03 é a expressão legislativa após quinze anos entre a garantia estabelecida na Constituição Federal e a regulamentação dos direitos quilombolas. Ainda assim, vale mencionar que na história recente do nosso país, o direito à terra e a regulamentação fundiária tornaram-se na atualidade muito mais questões contrapostas que complementares. Não bastassem as dificuldades de cumprimento das disposições e regras que dificultam a

relações de continuidade e descontinuidade com o passado. Diferentemente da questão indígena, onde a ideia de “remanescente” abranda os essencialismos, sua aplicabilidade à questão quilombola criou um efeito inverso, gerando ênfase em uma interpretação reminescente e até certo ponto baseada no exotismo. Tal processo teria sido fortalecido através da evocação historiográfica na década de setenta, que retomou o tema dos quilombos a partir do discurso da resistência à ordem escravista (ARRUTI, 2006). Contudo, em uma leitura atual, os “remanescentes” necessitam ser encarados como “símbolo de uma identidade, de uma cultura e, sobretudo, de um modelo de luta e militância negra” (*ibid*, p. 82).

implementação do decreto em questão (BANAL, 2013), o mesmo foi recentemente objeto de uma Ação Direta de Inconstitucionalidade (Adin)⁸.

Muitos ainda são os descompassos em termos práticos, uma vez que os próprios instrumentos jurídicos de regulamentação apenas em um histórico bastante recente começam a se estabilizar. Inevitavelmente, o momento de escrita deste trabalho não se encontra afastado das tensões trazidas nesse processo. No campo analítico, a fragmentação dos direitos (e alguns deles formalmente conquistados) chama atenção para a leitura social que tem sido feita sobre os quilombos.

Com tais argumentos, não desejamos estabelecer uma relação meramente maniqueísta entre quilombolas e Estado, ou com a sociedade, mas reforçar que o primeiro ainda é hipossuficiente em termos epistêmicos, sociais, e econômicos, se defrontado com os dois últimos. No entanto, pensando no já conhecido quadro de assimetrias sociais vivenciadas, pensar sobre uma sociedade mais equânime não se exime da associação entre a história, memórias e direitos. Lembremos que o trato às comunidades na atualidade não escapa de um debate acalorado, onde até mesmo agentes políticos criticam as supostas “regalias” conferidas a esse grupo social⁹.

Embora a garantia à terra chame a atenção pública para as dificuldades sociais e históricas enfrentadas, existe um elemento tático inerente à performance quilombola, a fim de que os direitos lhe sejam garantidos. É nesse contexto que a “fixação e cristalização de identidades” insurge como mecanismo necessário de adequação, para que sejam recebidos os atos de nomeação pelo Estado (ARRUTI, 2008). Essa rigidez identitária emerge na tentativa de atender aos “requisitos” necessários para tornar-se reconhecido institucionalmente enquanto um “remanescente quilombola”. Não raras vezes, com a finalidade de se adequar ao campo normativo, as comunidades valem-se da “essência” histórica para legitimar suas demandas.

⁸A Adin proposta pelo Partido Democratas questionava a constitucionalidade do Decreto 4887/03, defendendo que a regulamentação da temática deveria ser pelo Poder Legislativo, não pelo Executivo. O STF declarou o decreto constitucional em 2018. O Supremo ainda afastou a proposição do ministro Dias Toffoli, no que diz respeito ao estabelecimento de um “marco temporal” para a demarcação de terras indígenas e quilombolas, de maneira que apenas faria jus ao direito à terra os grupos que a ocupassem por ocasião da promulgação da Constituição Federal em 1988. Observamos que essa medida obstaría ainda mais a reivindicação do direito à terra, considerando as particularidades presentes na história das comunidades, bem como o próprio o processo de comprovação da ligação territorial. Notícia disponível em: <http://www.bbc.com/portuguese/brasil-42995309>. Acesso em 15 fev. 2018.

⁹Em 2017, o parlamentar Jair Bolsonaro foi condenado por danos morais, ao ofender os quilombolas no percurso de uma palestra. Tecendo críticas à questão fundiária, enunciou que em visita a uma comunidade quilombola, “o afrodescendente mais leve lá pesava sete arrobas”. Prosseguiu ainda colocando que os quilombolas “Não fazem nada, eu acho que nem pra procriador servem mais”. Disponível em <http://politica.estadao.com.br/blogs/fausto-macedo/justica-condena-bolsonaro-por-quilombolas-nao-servem-nem-para-procriar/>. Acesso em 2 fev. 2018.

Todos esses dilemas apontam ainda para uma reflexão sobre a afirmação das identidades e o assegurar de direitos. Este continua sendo o desafio atual para as antigas questões. Afinal, se com a promulgação da Constituinte de 1988, temos um Estado pluriétnico, por que o reconhecimento formal das diferenças (condição minimamente exigível para um Estado democrático) ainda tem sido passível de tantas lutas e instabilidades? Se avançamos no fortalecimento da heterogeneidade social, por que nosso Estado-administração ainda pouco avança em termos de equidade social, rompendo com uma perspectiva etnocêntrica da (in)justiça?

Tais reflexões auxiliam na compreensão do porquê pensar hoje sobre as comunidades quilombolas no corpo social. Primeiro, porque ainda engatinhamos em termos democráticos, e a luta pela afirmação das comunidades fortalece o papel democratizante exercido pelos movimentos sociais. Segundo, porque em uma relação recíproca com o primeiro aspecto observado, a afirmação das diferenças também perfaz o caminho da afirmação de direitos.

Pelo exposto, vale reforçar que os “remanescentes” de quilombos não são restos de nosso passado opressor. Ademais, até mesmo pelo caráter de fixidez de identidades que essa ideia possa comportar, “devemos manter uma atitude de ceticismo perante as afirmações de que muitas formas sociais ou culturais contemporâneas representam continuidades diretas das pátrias africanas” (MINTZ e PRICE, 2003, p. 77). Por outro lado, em analogia aos estudos de Almeida (2010), quanto à heterogeneidade existente no processo de ocupação das “terras de uso comum”, onde são observadas várias categorias no decurso dessa ocupação (“terras de preto”, “terras de santo”, entre outras), sinalizam para uma diversidade histórica que não se reduz à ideia de grupos de escravos fugidos.

Por fim, observemos que a trajetória histórica das comunidades negras no Brasil aponta para o caminho da resistência e da busca de visibilidade das suas demandas. Tornaram-se “ativistas incômodos” (ARRUTI, 2010), engajados na luta política por direitos. Portanto, pensar na performance das comunidades quilombolas hoje é também reconhecer a presença de certo “ativismo incômodo”. Este bate às portas do Estado e da própria sociedade, questionando não somente o lugar dado à população negra no cerne coletivo, como também pleiteando sua participação nas discussões públicas, na vida social. Se assim não fosse, os avanços nas políticas públicas para as populações quilombolas dificilmente seriam cogitados, pois as mudanças sociais insurgem significativamente a partir das vozes que por elas clamam.

3.1.1 Algumas considerações sobre as comunidades quilombolas no Agreste pernambucano

Tecer um panorama sobre as comunidades quilombolas no Agreste de Pernambuco é uma tarefa que comporta limitações. Os dados e estudos sobre as comunidades ainda são exíguos e bastante esparsos. É preciso reforçar ainda as peculiaridades intrínsecas aos quilombos, o que tende a multiplicar o (des)conhecimento sobre a condição dos mesmos no Agreste. Logo, na ausência de contribuições mais sistemáticas sobre as comunidades na região, trazemos algumas considerações de caráter geral sobre tais comunidades.

Das cento e cinquenta e uma comunidades quilombolas certificadas pela Fundação Cultural Palmares¹⁰ e presentes no estado de Pernambuco, cinquenta e nove destas estão localizadas na mesorregião Agreste. Logo, observamos que a maior concentração das comunidades no Estado está na região em questão, conforme observamos a seguir:

Tabela 1 Comunidades Quilombolas no Estado de Pernambuco por mesorregião¹¹

Messorregião	Quantidade
Agreste	59
Mata	4
Metropolitana	4
São Francisco	34
Sertão	50
Total:	151

Fonte: dados sistematizados pela autora a partir das informações disponíveis no endereço eletrônico da Fundação Cultural Palmares.

Reportando-nos à história, uma das possibilidades para o bom número de “remanescentes” no Agreste está atrelada à proximidade geográfica do famoso quilombo dos Palmares. Observamos que existe certa correlação entre as informações históricas e geográficas, as quais podem dialogar com a historicidade de Palmares e suas interferências no Agreste do

¹⁰Esclarece Arruti (2017) que não existe um levantamento oficial definitivo sobre o número de comunidades quilombolas no Brasil. Dessa maneira, as estimativas podem partir de fontes diversas, a exemplo dos números enunciados pelo movimento quilombola ou daqueles emitidos por instituições do Estado. Assim, cabe observar que a escolha pelos números elencados pela Fundação Cultural Palmares, os quais aqui utilizamos, não podem ser compreendidos de forma incontestada. Ainda nesse esteio, também alertamos para a existência de variáveis quanto ao manejo de dados referentes à educação escolar quilombola, os quais também serão apresentados nesse estudo.

¹¹Disponível em: <http://www.palmares.gov.br/wp-content/uploads/2017/05/CERTID%C3%95ES-EXPEDIDAS-%C3%80S-COMUNIDADES-REMANESCENTES-DE-QUILOMBOS-25-04-2017.pdf>. Acesso em 21. jun.17.

estado. Nesse sentido, observamos que o decréscimo das relações escravistas no século XVII, no contexto da ocupação holandesa, possibilitou o aumento dos quilombos, uma vez que os conflitos internos e o abandono e destruição dos engenhos fortaleceram a fuga escravista (RIBEIRO, 2014). Ainda vale destacar a significativa extensão territorial do quilombo palmarino, que em seu auge abrangia cerca de 27.000 km², estendendo-se do paralelo do Cabo de Santo Agostinho, em Pernambuco, até o São Francisco, no estado de Alagoas (ANDRADE, 1997).

No entanto, ainda que tais informações sejam relevantes e nos permitam realizar associações entre a história dos quilombos, não podemos deixar de observar que a presença dos negros do Agreste também possa ser relacionada às condições históricas diversas, as quais não se reduzem ao contexto do quilombo palmarino. Como veremos, o nosso campo de estudo sinalizou para essa condição, na medida em que a reminiscência histórica com Palmares trata-se de uma possibilidade remota, diante de outras interferências socioeconômicas locais ocorridas naquela região. Também é importante perceber que estamos observando o quantitativo de comunidades quilombolas a partir do número de certificações pela Fundação Cultural Palmares, o que não implica na exatidão desses números, diante das variáveis históricas e as condições contextuais para o reconhecimento (ou não) das comunidades pelo Estado.

Ainda que consideremos a expressiva presença quilombola na região Agreste, em termos atuais, observamos que a luta pelo direito à terra persiste como uma reivindicação relevante, pois, nesta região, apenas um território, o Quilombo de Castainho, auferiu a titulação de suas terras¹².

Na visão da liderança da comunidade do Serrote do Gado Brabo, uma mobilização positiva para fortalecer a luta das comunidades é a recente fundação (ano de 2017) da Federação das Comunidades Quilombolas e Populações Tradicionais do Estado de Pernambuco. Existe uma expectativa de que com a criação da Federação, seja fortalecida a comunicação quanto às demandas comunitárias, uma vez que não são observadas na região de estudo articulações diretas com as comunidades vizinhas. A Federação, que conta com seis representantes de comunidades pertencentes ao Agreste, também tem o escopo de ampliar a assessoria jurídica, uma vez que a reivindicação pelas terras é um interesse em comum dos quilombos no Agreste.

¹²A comunidade está localizada no município de Garanhuns. O pioneirismo de Castainho na luta quilombola fortaleceu sua visibilidade. Podemos dizer que se trata de uma comunidade que tem conseguido um bom acesso a bens e serviços, em que pese a contínua necessidade de reivindicações junto ao Poder Público.

Buscamos situar a partir dessas informações um panorama sucinto sobre o contexto das comunidades quilombolas no Agreste de Pernambuco. Nessas condições, observamos que o direito à terra majoritariamente tem sido objeto dos descompassos políticos e jurídicos que envolvem a questão quilombola na região, prevalecendo como questão emergente e de grande dificuldade.

3.2 Um lembrete importante

A discussão sobre quilombos na atualidade não se faz sem que sejam dados alguns sinais sobre as desigualdades sociais e a necessidade de que o Estado chegue de forma mais efetiva às comunidades. Persiste um anseio para que através da implementação de políticas públicas, sejam reconhecidas não somente as fragilidades sociais e econômicas que as têm acompanhado, mas também que sejam respeitadas suas singularidades e modos de viver. Assim, as relações entre as comunidades quilombolas e o Estado não deixam de ser atravessadas por uma relação na qual são geradas inquietudes, pois o lugar conferido às primeiras dificilmente se trata de lugar democrático e cuja participação importe à coletividade.

Na projeção do Estado moderno, foi dado um lugar à população negra, e este foi um lugar de subalternização. Estabeleceu-se um cenário de dicotomias que impacta diretamente o modo de se enxergar o “Novo Mundo”. Em termos epistemológicos, interessa-nos perceber que o paradoxo construído entre o “Velho” e “Novo” Mundo não se encerra com fim da exploração persistente nas relações escravistas, mas adquiriu nas relações de dominação novas formas de permanência. Nesse percurso, também foram desprezadas outras formas de organização sociais, prevalecendo a concepção etnocêntrica de que as sociedades primitivas são sociedades sem Estado, e, portanto, são sociedades incompletas, como nos fala Clastres (2003). Essa percepção de uma organização legítima e possível tão somente através do Estado tornou-se um importante pilar no que diz respeito ao lugar de subalternização conferido aos negros.

Também observamos que a construção e consolidação da ideia de Estado também encontrou respaldo na produção científica que desumaniza o diferente. As peculiaridades dos grupos humanos serviram de inspiração para a promoção de hierarquizações com fundamento no conhecimento científico. A literatura à época do nosso “descobrimento”, alimentava a compreensão de que “a América não era apenas imperfeita, mas também decaída, e assim estava dado o arranque para que a tese de inferioridade do continente, e de seus homens, viesse a se firmar a partir do século XIX” (SCHWACRZ, 2012 p. 18).

Nesse processo de fortalecimento das desigualdades, é preciso reconhecer que o conhecimento científico também subsidiou esta condição, pois “as ciências sociais no início contribuíram talvez mais para a elaboração e formatação do racismo do que ajudaram a constituir-lo como objeto de análise e reflexão” (WIEVIORKA, 2007, p. 57). Tais questões nos conduzem a um cenário onde a ciência pouco se importou com a função social do conhecimento, mas que consolidou um lugar de manutenção de hierarquias entre os indivíduos. Através da história da ciência, podemos dizer que a questão negra se torna um dos pilares dessa desigualdade na produção do “conhecimento”.

Exemplificamos essa questão já a partir do século XVIII, com a construção da ideia de raça. O racismo científico recrudescer com respaldo na Biologia, e liga a modernidade ao processo classificatório de seres humanos. A raça é associada a atributos biológicos e naturais e culturais, auferidos pela teoria científica. No mesmo sentido, as teorias poligenistas, consubstanciadas na ideia de existência das várias origens da espécie humana, assim como o darwinismo social, autorizador da eliminação de espécies impuras, ganhou força no campo científico (*ibid*, pp. 19-23). Os estudos classificatórios das raças não foram abordagens estanques. O racismo científico “evoluiu” no decurso do tempo. No início do século XIX, atributos fenotípicos foram tratados enquanto elementos de classificação: cor da pele, cabelo e formato do nariz são objetos de estudo para esse fim. Posteriormente, a craniometria se revelaria um importante recurso para identificar a capacidade craniana e facial dos sujeitos.

Por outro lado, em Young (2005) observamos que a discussão sobre raça não pode ser percebida sem que se considere os processos de aculturação através do qual os grupos se modificam. Para além de uma compreensão dicotômica ou maniqueísta entre colonizadores e colonizados, o autor aponta para a necessidade de se compreender o processo de interação entre esses dois grupos. Assim, o autor defende que os debates sobre teorias raciais no século XIX, voltados para as uniões sexuais entre brancos e negros, não decorrem de uma mera curiosidade científica, mas de um desejo dissimulado, pois a própria linguagem e o sexo são elementos propulsores dessa curiosidade. No entanto, não foi somente a Biologia que contribuiu no processo de justificação das raças. Podemos notar que existe certa interdisciplinaridade na construção do conceito de raça. Se nos reportarmos à experiência nazista, observamos que a ideia de raças humanas também se desenvolve na Química, na Antropologia e no Direito (*ibid*, pp. 24-25).

A partir dessas discussões, observamos que as teorias raciais não são aplicadas somente no contexto europeu, mas encontram no continente americano o seu cultivo. A nação marcada cronologicamente por ser a última que oficialmente aboliu a escravidão não se tornou imune às

teorias raciais. O fim da escravatura marca no Brasil o fortalecimento das teorias raciais, em meados do século XIX. A todo custo, tornou-se necessária a distinção entre o europeu e as demais “raças”. Se o regime escravista por si só pode ser considerado uma causa de subalternização, o fim da escravidão e da monarquia fez emergir a discussão sobre a questão racial (SCHWARCZ, 2012, p.38). Na iminência da abolição, a ideia de raça passa a emergir no país, referendando as desigualdades, se já não mais pela ação do Estado, cientificamente:

A raça era introduzida, assim, com base nos dados da biologia da época e privilegiava a definição dos grupos segundo seu fenótipo, o que eliminava a possibilidade de pensar no indivíduo e no próprio exercício da cidadania e do arbítrio. Dessa maneira, em vista da promessa de uma igualdade jurídica, a resposta foi a “comprovação científica” da desigualdade biológica entre os homens, ao lado da manutenção peremptória do liberalismo, tal como exaltado pela nova República de 1889 (*ibid*, p. 38).

Assim, observamos que o contexto brasileiro também se tornou um solo fértil para acolher as teorias raciais. A defesa de Nina Rodrigues sobre a existência de graus em uma escala hierárquica de cultura e de aperfeiçoamento, tendo como ápice a raça branca trata-se de um bom exemplo nesse sentido. Rodrigues acreditava na impossibilidade de negros, bem como dos “povos fracos e retardatários” alcançarem a emancipação social, posto que os progressos da civilização europeia “integraram aos brancos o domínio do mundo”. De igual maneira, a ideia de “criminalidade étnica” acenava para a existência de povos ou raças em diversos estágios de evolução moral e jurídica. Assim, tais estágios de evolução fariam com que a propensão dos negros à criminalidade seja maior, tendo em vista que se encontram em uma escala menor em termos de evolução moral e jurídica (RODRIGUES, 2010).

Mais que o determinismo classificatório, nossa pluralidade “racial” também converteu-se em uma importante fonte de estudo. As teorias raciais não seriam rigorosamente aplicadas nos termos da compreensão original, mas ganhariam novas leituras no contexto brasileiro. A adequação teórica fez um caminho que mesclou pressupostos evolucionistas e do darwinismo social (baseados nas etapas diferentes de desenvolvimento, bem como considerando que a miscigenação levaria à degeneração, respectivamente). Assim, para além do reconhecimento e classificação racial, apostava-se em uma miscigenação capaz de branquear o país. A crença de Roquette-Pinto em um país cada vez mais branco sinaliza para esse caminho: em 1929 o antropólogo previa que em 2012, a população seria composta por 80% de brancos e 20% de mestiços; nenhum negro e nenhum índio (SCHWARCZ, 2012, p. 26).

Como um aspecto importante nas discussões sobre a construção de raça enquanto geradora de classificações e subordinações dos grupos humanos, ressaltamos o racismo epistêmico enunciado por Grosfoguel. Para o autor, esse é um racismo que tende a ser

invisibilizado, mas que não deixa de fazer com que os conhecimentos não-ocidentais sejam considerados como inferiores em relação aos conhecimentos ocidentais. Assim, é considerado como única fonte de legitimação da verdade, desautorizando o pensamento dos grupos subalternizados (GROSFOGUEL, 2007).

As questões que apontamos conduzem-nos em um caminho de construção racial do conhecimento, percurso no qual a ideia de raça fortaleceu o racismo, o qual se alastra na sociedade. Nessas condições, percebemos que a população negra encontra-se inserida nesse lugar de tensões, diante da construção dessa relação de subalternização. O campo científico não se tornou imune a tais assimetrias e as replica nas interações sociais.

Não tocaríamos nas bases da relação entre ciência e racismo se elas não fossem tão imprescindíveis na discussão em educação. Ao considerarmos como o desenvolvimento do próprio Estado foi subsidiado e fortalecido pelo acolhimento da ideia de raça, precisamos considerar o quanto o conhecimento científico serviu para a consolidação do racismo. Assim, é imprescindível problematizar, refletir sobre tais questões e como as mesmas ainda teimam em adentrar na escola.

Com base na própria empiria, observamos o racismo entre crianças na escola, assim como as dificuldades enfrentadas pelos interlocutores desse estudo em virtude do mesmo problema. Percebemos em conversa com os mais velhos o quanto o racismo foi impeditivo naquela realidade para a inclusão social. Assim, é preciso que se reconheça a falibilidade científica, uma vez que esta legitimou e disseminou o racismo.

Por outro lado, ainda que reconheçamos as especificidades no que diz respeito ao significado de uma educação antirracista e da educação quilombola, acreditamos que seus propósitos não são opostos, mas são, até certo ponto, complementares. Nesse sentido, observamos que as identidades raciais no Brasil são construções culturais análogas à etnicidade, de maneira que em alguns momentos são elementos bastante difíceis de serem distinguidos de forma inequívoca” (PINTO, 2012).

Falar hoje sobre as comunidades quilombolas, esse lugar “outro” que se constituiu na história, exige dos pesquisadores o compromisso de lidar com a produção de conhecimento caracterizada pelo desafios de promover não somente uma educação diferenciada, mas também antirracista, em contraponto às próprias bases do conhecimento científico em que nos ancoramos.

4 EDUCAÇÃO ESCOLAR NOS QUILOMBOS

Conhecimento para que e para quem?
(GROSFOGUEL, 2007, p. 34)

No capítulo anterior, suscitamos algumas considerações sobre as comunidades quilombolas na contemporaneidade. Seguindo esse percurso, não podemos deixar de observar as reivindicações do movimento negro e do movimento social quilombola no que diz respeito à promoção de uma educação escolar para os quilombos. Observando os desafios emergentes na projeção desta educação diferenciada, trazemos algumas reflexões sobre o papel exercido pela instituição escolar, assim como a mesma vem lidando com as diferenças.

Ainda a partir das reivindicações dos movimentos sociais, apresentamos alguns passos dados pelo Estado brasileiro para a afirmação da educação diferenciada, através da lei 10.639/03 e, posteriormente, por meio das Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação Escolar Quilombola (2012). Nesse trajeto, trazemos algumas discussões sobre esta educação em Pernambuco e os desafios específicos observados em nosso campo de estudo para o mesmo fim. Finalizando o capítulo, ainda que em face dos avanços legislativos observados, tecemos algumas considerações sobre os perigos da interculturalidade funcional na educação escolar quilombola.

4.1 A teoria crítica e a educação: alguns aportes para pensar sobre a (in)diferença na escola

A teorização crítica concentrou-se nas relações de classe e nos processos de reprodução cultural da desigualdade (SILVA, 2005). Mesmo que reconheçamos a emergência de novas demandas no contexto escolar, as quais não se restringem às relações entre classes sociais (podemos mencionar as relações de gênero e étnico-raciais como discussões importantes nesse sentido), trazemos à discussão algumas contribuições dos críticos, uma vez que a reprodução da desigualdade também perpassa o lugar conferido às diferenças na escola.

Tornou-se recorrente no contexto recente da educação brasileira, o discurso da educação diferenciada, capaz de atender as demandas plurais que emanam da realidade. Assim, muito se fala e se escuta sobre a presença de modelos outros de educação, os quais atendam às especificidades dos grupos sociais. Esse debate tem desencadeado diversas ações, nas últimas

duas décadas, comprometidas com a criação de oportunidades iguais para grupos étnicos e culturais historicamente excluídos e invisibilizados.

Entretanto, pensar na pluralidade cultural escolar (e aqui chamamos a atenção especificamente para a promoção de um projeto de educação diferenciada para as comunidades quilombolas), não se configura como uma tarefa simples, pois podemos dizer que se trata de uma exceção à regra ao modelo eurocêntrico de educação que tem preponderado no cotidiano escolar. Assim, essa discussão não se faz sem que reconheçamos algumas questões sobre o que tem sido e a quem tem servido, historicamente, a educação escolar no Brasil.

Ainda no século XX, algumas reflexões sobre os objetivos da educação remetem-nos a reflexões importantes sobre os fins da educação escolar. Na direção de alguns desses dilemas, não podemos deixar de pensar analogamente sobre muitas dessas inquietudes no campo da educação no Brasil:

Quais os objetivos da escolarização escolarizada: formar o trabalhador especializado ou proporcionar uma educação geral, acadêmica à população? O que se deve ensinar: as habilidades básicas de escrever, ler e contar, as disciplinas acadêmicas humanistas; as disciplinas científicas; as habilidades práticas necessárias para as ocupações profissionais? Quais as fontes principais do conhecimento a ser ensinado: o conhecimento acadêmico, as disciplinas científicas; os saberes profissionais do mundo ocupacional adulto [...]? Em termos sociais, quais devem ser as finalidades da educação: ajustar as crianças e os jovens à sociedade tal como ela existe ou prepara-la para transformá-la; a preparação para a economia ou a preparação para a democracia? (SILVA, 2005, p. 22).

Realocar essas reflexões para o contexto brasileiro, o qual é constituído por fortes desigualdades socioeconômicas e culturais, conduz essas questões para uma discussão que não foi encerrada, de maneira que muitas são as expectativas geradas sobre o papel que a escola deve exercer na sociedade. Entretanto, em contrapartida ao discurso de uma educação voltada apenas para a formação de trabalhadores e do atendimento de demandas econômicas, temos algumas orientações normativas na perspectiva de que as diferenças sejam contempladas no contexto escolar.

As dificuldades observadas no que se refere à implementação de uma educação diferenciada fazem-nos percorrer um caminho até certo ponto inverso: necessitamos inicialmente conhecer as bases sobre as quais está assentada nossa educação escolar, para que melhor compreendamos os desafios lançados à educação escolar quilombola. Nesse sentido, alguns pressupostos da teoria crítica subsidiam nosso estudo. Conforme Tomaz Tadeu da Silva,

[...] as teorias críticas desconfiam do *status quo*, responsabilizando-o pelas desigualdades e injustiças sociais. As teorias tradicionais eram teorias de aceitação, ajuste e adaptação. As teorias críticas são teorias de desconfiança, questionamento e transformação radical” (SILVA, 2005, p. 30).

Os críticos, e aqui mencionamos especialmente Pierre Bourdieu, Jean-Claude Passeron e Paulo Freire, ao discutirem sobre as práticas acadêmicas que remetem à ideia de reprodução, auxilia-nos na compreensão sobre como a escola tem funcionado como uma célula reprodutora das relações de poder. De igual maneira, convidam-nos a desestabilizar concepções no sentido de que a educação escolar é o caminho para sanar plenamente as desigualdades sociais. Nesse sentido, a concepção de violência simbólica de Bourdieu e Passeron torna-se relevante para a compreensão dessas assimetrias, na medida em que através daquela ocorre a imposição da legitimidade e, concomitantemente, a dissimulação das relações de força (BOURDIEU e PASSERON, 1992).

Os autores em questão demonstram a maneira concatenada como as relações emergentes em contextos distintos (o que pode ser aplicado às escolas, mas não somente a elas) se voltam para as formas de reprodução e controle. Nesse sentido, chama-nos a atenção a concepção de ação pedagógica por eles proposta: “a ação pedagógica escolar que reproduz a cultura dominante, contribuindo desse modo pra reproduzir a estrutura das relações de força, numa formação social onde o sistema de ensino dominante tende a assegurar-se do monopólio da violência simbólica legítima” (*ibid*, p. 21).

Se existe uma tendência otimista em se conceber a educação enquanto o caminho possível para que se alcancem melhorias, fazendo com que os sujeitos que dela se aproximem tenham a chance de avanços socioeconômicos, o pensamento acima citado estremece ou desvirtua essa concepção, ampliando o olhar sobre as relações de poder que se fazem presente na educação escolar. Ultrapassando a percepção da escola enquanto um local isento de concepções e reproduções, a mesma se torna um lugar em que a seletividade é presente. Enquanto extensão do Estado, a escola não deixa de possuir instrumentos de regulação, de manutenção de elementos que ampliam o fosso da desigualdade entre os sujeitos.

É assim que instituição escolar também está inserida em uma conjuntura em que emergem relações de força. A violência a qual está submetida a escola é simbólica, portanto, impositiva, ao mesmo tempo em que concomitantemente ocorre uma violência camuflada, que provoca a sua manutenção (*ibid*, 1992).

Assim, um aspecto importante na manutenção dessas desigualdades e no silenciamento quanto ao trato das diferenças na escola é o caráter dissimulador, o que afugenta a ideia de uma relação maniqueísta entre dominantes e dominados, mas que suavemente se incorpora às relações, transparecendo normalidade nesse processo. Ainda que de modo velado, a tradição escolar que envolve o cotidiano de seus sujeitos é embasada em relações de força:

O reconhecimento da legitimidade de uma dominação constitui sempre uma força (historicamente variável) que vem reforçar a relação de força estabelecida, porque, impedindo a apreensão das relações de força como tais, ele tende a impedir aos grupos ou classes dominadas, a compreensão de toda força que lhes daria a tomada de consciência de sua força (*ibid*, pp. 28-29).

Bourdieu e Passeron assinalam que o desconhecimento objetivo dessa relação de violência é o que corrobora esse processo de legitimação e dominação. Ofusca-se a capacidade de discernimento, uma vez que aparentemente inexistente imposição.

No esteio da teoria crítica, Paulo Feire também é um importante expoente ao enfatizar as relações dicotômicas entre opressores e oprimidos. De acordo com o autor, a capacidade de dissimulação é necessária para a manutenção de uma ordem dominante:

Os opressores falsamente generosos têm necessidade, para que a sua “generosidade” continue tendo a oportunidade de realizar-se, da permanência da injustiça. A “ordem” social injusta é a fonte geradora, permanente, desta “generosidade” que se nutre da morte, do desalento e da miséria (FREIRE, 1987, p. 17).

A educação no Brasil, sobretudo a partir da Constituição de 1988, tem assumido como uma de suas bases o reconhecimento da pluralidade étnica e cultural. No entanto, é fato que esse reconhecimento formal tem promovido o diálogo, mas sem tocar nas causas das assimetrias de poder. Nesse contexto, vale mencionar que Bourdieu e Passeron explicam essas relações pouco isonômicas através de instrumentos e ações que geram a reprodução. A ação pedagógica, como mencionamos, reproduz uma ação dominante, que reproduz a estrutura do *capital cultural*.

Através de um poder que não é reconhecido como tal pelo dominado, referenda-se a ideia de uma autoridade legítima, ocasionando um direito de imposição (BOURDIEU e PASSERON, 1992). A autoridade pedagógica suplanta a importância de outros conhecimentos, os quais não são alinhados com os pressupostos e interesses dessa autoridade legitimadora. A autoridade pedagógica, munida de “legitimidade”, torna-se inconteste.

Ainda com fundamento no que defende Bourdieu e Passeron, a relação entre a ação e a autoridade pedagógica é perpassada pelo trabalho pedagógico. Esse não somente interioriza os princípios de um arbitrário cultural, mas também tenciona a manutenção de uma ordem dominante. O hábito, a permanência dessa ação, gera hierarquizações no cotidiano docente. Nessa perspectiva, o próprio o monopólio da legitimidade cultural dominante se dá no ecletismo. Logo,

[...] quanto mais o mercado em que se constitui o valor das diferentes ações pedagógicas está unificado, mais os grupos ou as classes que sofreram uma ação pedagógica que lhes inculcou um arbitrário cultural dominado têm

oportunidades de lembrar o não-valor de seu acervo cultural, tanto pelas sanções anônimas do mercado de trabalho, quanto pelas questões simbólicas do mercado cultural (*ibid*, p. 41).

O processo de desvalorização do acervo cultural mencionado pelos autores remete a um processo tácito de silenciamento epistemológico. O mesmo se dá em uma relação recíproca, pois é acolhido tanto por seus produtores quanto pelos que a eles se submetem. Nosso modelo de educação, centrado em uma tradição uníssona de conhecimentos, desarticula ou, ao menos, desincentiva o fomento de outras epistemologias na escola. Na medida em que são silenciados, gera-se não somente um processo de homogeneização, mas também de produção de verdades incontestes.

Nesse cenário, um aspecto importante que podemos remeter à questão dos povos tradicionais é a relação entre os efeitos de trabalho pedagógico na desvalorização de saberes:

Tudo se passa como se a duração legítima do Trabalho Pedagógico que é concedido às classes dominadas fosse objetivamente definida como o tempo que é necessário e suficiente para que o fato da exclusão adquira toda a sua força simbólica, isto é, para que apareça àqueles que a ele se submetem como a sanção de sua indignidade cultural e para que nenhum seja levado a ignorar a lei da cultura legítima: um dos efeitos menos percebidos da escolaridade obrigatória consiste no fato de que ela consegue obter das classes dominadas um reconhecimento do saber e do saber-fazer legítimos [...], levando consigo a desvalorização do saber e do saber-fazer que elas efetivamente dominam (*ibid*, p. 53).

A partir dos argumentos acima, observamos a existência de um trabalho gradativo, porém presente na escola, capaz de produzir a desvalorização desses saberes. Naturaliza-se a hierarquização de conhecimentos: existem aqueles que garantem o êxito social; os demais, à medida que são folclorizados, são subsidiários e tem apenas um reconhecimento sazonal. A valorização de saberes determinados em detrimento de outros ainda é inerente ao contexto escolar como manutenção de seu próprio funcionamento.

No caso das comunidades quilombolas, a decantação de saberes dificulta o fortalecimento de outros modelos de educação que fujam de uma referência etnocêntrica. Persiste o desafio de valorizar e (re)legitimar outras formas de conhecimentos, diante da violência exercida frente à população dos quilombos. Esse cenário pode envolver os atores locais das comunidades em um ambiente de tensão, em que coexiste a obediência às bases epistêmicas do modelo de educação vigente, em conflito com as demandas emergentes na realidade local.

Essas condicionantes denotam que a instituição escolar tem, no decurso da história, fortalecido a segregação epistêmica. Mantém-se a perspectiva de uma ordem inquestionável, onde inexistente dialogicidade e as diferenças são silenciadas.

De maneira similar, Paulo Freire trata das dificuldades existentes na medida em que o diálogo é suprimido nas relações escolares. A ideia de uma educação bancária, consistente em depositar, transferir, transmitir valores e conhecimento, denota a massividade e passividade na escola. Nesse contexto, entre outras características, “o educador identifica a autoridade do saber com sua autoridade funcional, que opõe antagonicamente à liberdade dos educandos, estes devem adaptar-se às determinações daquele” (FREIRE, 1987, p. 34).

Freire sinaliza para os problemas gerados em uma dicotomia estabelecida no cerne da escola entre professores e discentes, onde aquele é sujeito, e este, objeto. Desenvolve-se uma relação binarista, que se consolida e conseqüentemente invalida outros olhares e saberes, provocando não somente a hierarquização do conhecimento, mas também sua restrição:

Ditamos idéias. Não trocamos idéias. Discursamos aulas. Não debatemos ou discutimos temas. Trabalhamos *sobre* o educando. Não trabalhamos *com* ele. Impomos-lhe uma ordem a que ele não adere, mas se acomoda. Não lhe propiciamos meios para o pensar autêntico, porque recebendo as fórmulas que lhe damos, simplesmente as guarda. Não as incorpora porque a incorporação é o resultado de busca de algo que exige, de quem o tenta, esforço de recriação e de procura. Exige reinvenção (*ibid*, p. 97).

Ante esse cenário, o protagonismo dos sujeitos e dos seus saberes no âmbito das relações escolares tende a ser limitado. Minorar o abismo epistêmico entre os saberes do currículo formal e os saberes da educação não formal consiste em um desafio diuturno, o qual demanda mais que a retórica das legislações e documentos institucionais até então conquistados no sentido de uma educação na e para as diferenças, pois

[...] não há nada que mais contradiga e comprometa a emersão popular do que uma educação que não jogue o educando às experiências do debate e da análise dos problemas e que não lhe propicie condições de verdadeira participação. Vale dizer, uma educação que longe de se identificar com o novo clima para ajudar o esforço de democratização, intensifique a nossa inexperiência democrática, alimentando-a (FREIRE, 1967, p. 93).

Podemos inferir que os críticos evidenciam os antagonismos persistentes nas relações escolares, uma vez que o lugar destinado à (trans)formação dos sujeitos reduz-se a sua limitação, através da reprodução e de formas de controle. Tais lições, se compartilhadas hoje diante dos desafios que são lançados à educação brasileira, levam-nos a refletir sobre o que seria mais poderoso para a reprodução de uma ordem, senão a instrumentalização de um poder que, aparenta o diálogo e a inclusão, mas que não problematiza as desigualdades sociais.

As sanções anônimas ou simbólicas subsidiam as maneiras de se interpretar e tornar seletivo o processo de produção epistemológica, reduzindo a capacidade de reflexão sobre por que, para quem e sobre quem se produz conhecimento, como procuramos discutir no segundo capítulo de nosso estudo.

A carência reflexiva sobre esse processo epistemológico e suas consequências é uma problematização que vem rodeando as teorizações sobre educação. Não por acaso, no contexto da década de sessenta, no Brasil, a produção acadêmica de Freire já chamava a atenção para uma educação que

[...] possibilitasse ao homem a discussão corajosa de sua problemática. De sua inserção nesta problemática. Que o advertisse dos perigos de seu tempo, para que, consciente deles, ganhasse a força e a coragem de lutar, ao invés de ser levado e arrastado à perdição de seu próprio “eu”, submetido às prescrições alheias. Educação que o colocasse em diálogo constante com o outro. Que o predispuesse a constantes revisões. À análise crítica de seus “achados”. A uma certa rebeldia, no sentido mais humano da expressão (*ibid*, p. 90).

Pensar a escola enquanto um lugar de produção (ou produções), conforme nos propõe Freire, em contraponto à reprodução enunciada por Bourdieu, trata-se de um importante desafio, na medida em que esse exercício também nos faz questionar o lugar que é dado às diferenças. A escola, no modelo que hoje está posto, não tem sido um caminho para a amenização das desigualdades.

A omissão nessa capacidade dialógica e problematizadora em nossa educação impele-nos a reconhecer que, diferentemente da concepção de que a educação escolar seja a única via possível para a inclusão e resolução dos problemas sociais, a mesma não tem operado sem gerar o silenciamento e a exclusão. Como aponta Freire,

Nada ou quase nada existe em nossa educação, que desenvolva no nosso estudante o gosto da pesquisa, da constatação, da revisão dos “achados” – o que implicaria no desenvolvimento da consciência transitivo-crítica. Pelo contrário, a sua perigosa superposição à realidade intensifica no nosso estudante a sua consciência ingênua (*ibid*, p. 95).

Assim, a escola continua alinhada aos interesses dos detentores do poder. Nessas condições, ela não pode ser a aclamada via de solução para as desigualdades sociais, pois tem sido eminentemente um lugar de reprodução. No entanto, mesmo que reprodutora das relações de poder, a escola é cotidianamente incomodada pelos diferentes. Dessa maneira, pelo mínimo de conquistas obtidas frente ao Estado, a discussão sobre a educação diferenciada tem o seu lugar, mesmo que em face da lógica impositiva e uniforme inerente à instituição escolar.

4.2 Das lutas dos movimentos sociais às conquistas de uma educação escolar diferenciada

Neste tópico, tecemos algumas considerações sobre os movimentos sociais, notadamente sobre a atuação do movimento negro e suas reivindicações no âmbito da educação escolar.

Inicialmente, podemos dizer que o fortalecimento do movimento negro no Brasil não escapa de algumas influências externas, uma vez que observamos a ascensão dos movimentos civis nos Estados Unidos no final dos anos de 1960 e início dos anos 1970. Em contraponto às formas de discriminação social presentes naquela realidade, os movimentos reivindicavam o reconhecimento legal dos direitos civis e políticos para a população negra (ANDREWS, 1985). Entretanto, diferentemente do contexto norte-americano, nas décadas de 1970 e 1980, o movimento negro no Brasil não necessariamente surge com a necessidade de criação de direitos, mas motivado pela afirmação daqueles já existentes e previstos na legislação (ALVES, 2005). Ainda assim, mesmo que tais mobilizações tenham sido originadas por causas distintas, podemos observar a influência dos movimentos norte-americanos no Brasil, dado o estímulo decorrente das conquistas de direitos civis naquele contexto.

Diante das desigualdades sociais enfrentadas pela população negra no Brasil, as articulações geradas pelos movimentos sociais no país visam defender a isonomia e protagonismo negros na sociedade brasileira. Sobre essa capacidade mobilizadora, argumenta Clóvis Moura:

O negro sempre foi um organizador. Durante o período no qual perdurou o regime escravista, e, posteriormente, quando se iniciou – após a abolição- o seu processo de marginalização, ele se manteve organizado, com organizações frágeis e um tanto desarticuladas, mas sempre constantes: quilombos, confrarias religiosas, irmandades, cantos na Bahia, grupos religiosos como o candomblé, terreiros de xangô e mesmo de umbanda, mais recorrentemente (MOURA, 1982, p. 143).

O texto acima remete ao fortalecimento da luta negra no período escravista e pós-abolição, sob a ótica das condições de marginalização, as quais, majoritariamente os negros estavam submetidos. No entanto, não são menos relevantes as formas de articulação e resistências hodiernas, inclusive aquelas contemporâneas à década da escrita do texto de Moura. Nesse sentido, é importante chamar a atenção para a performance do “homem ordinário”. O homem comum, aparentemente condicionado à disciplina e à passividade, subverte a ordem dominante (CERTEAU, 2014). Os argumentos trazidos por De Certeau auxiliam na

contextualização dos caminhos trilhados pelas organizações negras. No decurso dessa história, as lutas e as ressignificações caminharam de maneira bastante próximas, mesmo em momentos de aparente opressão e silenciamento.

Entre as reivindicações suscitadas, o nível instrucional da população negra foi uma das demandas levantadas pelos movimentos sociais. A Frente Negra Brasileira (1931), o Teatro Experimental do Negro (1944) e o Movimento Negro Unificado (1978) são importantes referências político-culturais no que diz respeito à visibilidade dos problemas enfrentados pela população negra, na medida em que também se voltaram para a necessidade de ações afirmativas¹³. O fortalecimento do Movimento Negro Unificado entre as décadas de 1980 e 1990 gerou o empenho no combate à exclusão social, e nesse propósito a educação é inserida no debate. Nesse contexto, ainda que sob a clandestinidade vivida na tensão ditatorial, importa mencionar que os movimentos sociais resistiram e ganharam visibilidade, demandando intervenções do Poder Público nas questões sociais (LOPES, 2010).

É nesse processo que a educação surge como pauta nas mobilizações. Gomes (2010) sintetiza a luta do Movimento Negro, reforçando sua ênfase na educação, enquanto lugar reflexivo e problematizador:

A luta dos movimentos sociais e, mais particularmente, do Movimento Negro, explicita a tensão étnico-racial vivida no Brasil: a existência de um discurso sobre a harmonia racial e cultural entre os diferentes grupos étnico-raciais e a prática cotidiana do racismo ambíguo e da desigualdade racial e social atestada pela realidade do povo negro e pelas estatísticas oficiais. Nesse processo tenso, todos os setores sociais são chamados a se repensar. A educação é um deles (GOMES, 2010, p. 108).

O período da redemocratização no Brasil também incita a denúncia dos problemas sociais enfrentados pela população negra. O movimento negro segue denunciando tais assimetrias, que também são replicadas no âmbito escolar, nas relações cotidianas ou no próprio currículo. Assim, reivindica-se que a escola dialogue e reconheça as diferenças, não de maneira discricionária, mas que esse diálogo seja tomado como uma importante coluna no processo educativo. Logo, um aspecto que se torna importante nesse debate é a afirmação da pluralidade histórico-cultural, a partir dos conhecimentos que foram denegados na sociedade e, por extensão, na própria escola.

¹³As ações afirmativas são medidas que buscam criar oportunidades iguais para grupos e populações excluídas socialmente. A institucionalização deste mecanismo jurídico ocorreu na Índia, sendo sua adoção posteriormente disseminada em outros países. No caso do Brasil, referenciam-se os Estados Unidos no que diz respeito à comparação para a institucionalização de políticas com base no critério racial para a promoção da igualdade (SANTOS, 2012).

As mobilizações negras das décadas de 1970 e 1980 também trouxeram à atenção pública as articulações das comunidades quilombolas. O movimento social quilombola visa o atendimento das especificidades desse grupo étnico, discussão que envolve notadamente à questão da territorialidade. A posse das terras de quilombo é uma questão motriz do desenvolvimento nesse processo, com suporte no Artigo 68 da ADCT (Ato das Disposições Constitucionais Transitórias) da Constituição Federal de 1988 (LEITE, 2016, p. 104). O aumento dessas articulações também surgiram a partir do aumento da violência no campo e da grilagem nas terras das comunidades (SOUZA, 2008).

Mesmo que a questão territorial seja colocada como cerne da luta dos quilombos, observamos que a defesa étnica também insurge junto às demandas coletivas, enquanto um elemento tático voltado para a conquista de direitos, bem como à defesa dos modos diferenciados de se viver. Dessa maneira, para além das questões socioeconômicas, os ideais do movimento quilombola também perpassam ideais subjetivos específicos, comumente associados à ancestralidade e às peculiaridades histórico-culturais. Nesse perspectiva, insere-se o debate sobre os projetos de educação diferenciada para esse contexto.

Em paralelo a essas questões, é necessário ressaltar que a partir das articulações desses movimentos e da ampliação dos direitos sociais, o Estado brasileiro passou a executar políticas inclusivas específicas para as populações de quilombo. Através do fortalecimento dos direitos sociais em uma história recente, também foi possibilitada às classes populares, geralmente excluídas do acesso à educação básica e superior, certa melhora quanto à ocupação dos espaços acadêmicos (CARVALHO, 2015).

O governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, entre os anos 2003 a 2010, é apontado como momento em que essas demandas ganham visibilidade, uma vez que as reivindicações dos movimentos sociais e, em especial, do Movimento Negro, entram em cena no debate público (SILVÉRIO, 2009). Assim, temos como ponto cronológico para essa discussão o ano de 2003. Mesmo que de maneira sucinta, elencamos algumas ações geradas nesse contexto. As ações encontram-se interligadas, pois as secretarias e programas fomentados não se voltaram apenas para o trato das questões étnico-raciais, mas também para a melhoria da infraestrutura das escolas situadas nos territórios quilombolas.

A criação da Secretaria de Educação Continuada de Alfabetização e Diversidade (Secad), atual Secadi¹⁴, no ano de 2003, já apontava para o reconhecimento estatal sobre a

¹⁴A Secretaria em questão tem por responsabilidade o planejamento, orientação e coordenação de políticas para a alfabetização e educação de jovens e adultos ao longo da vida, para a educação do campo, para a educação escolar indígena, para a educação em áreas remanescentes de quilombos, para a educação nas relações étnico-raciais, para

importância de um trato diferenciado para as questões étnicas, dado o seu objetivo de buscar a valorização das diferenças nos sistemas de ensino¹⁵.

Também no ano de 2003, a criação da então Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), fortalecia a luta dos grupos étnicos, na medida em que buscava promover a proteção dos grupos passíveis de discriminações raciais. A Secretaria em questão tem como finalidade a formulação, coordenação e articulação de políticas e Diretrizes para a promoção da igualdade racial. Assim, seu eixo de atuação é percebido através da relação direta com a promoção de políticas públicas afirmativas para os grupos étnicos, com ênfase na população negra¹⁶. Dentre as ações promovidas pela SEPPIR, destacamos a coordenação geral do Programa Brasil Quilombola (PBQ).

O PBQ, em 2017, apresentou as seguintes ações no eixo “Direitos e Cidadania”¹⁷: a) ampliação e melhoria da rede física escolar; b) formação continuada de professores e implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para oferta de educação escolar quilombola; c) capacitação de gestores para implementação das Diretrizes Curriculares Quilombolas para educação escolar quilombola; d) Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE); e) Programa nacional de acesso ao ensino técnico e emprego (Pronatec); f) Programa Bolsa Família (PBF); g) Programa Saúde da Família (PSF); h) documento básico e registro civil.

A partir dessas informações, podemos observar que o Programa vem replicando de majoritariamente as ações previstas em anos anteriores. Por outro lado, a série de ações destinadas às comunidades quilombolas, por meio da descentralização de ações dispersas aos cuidados de vários ministérios e secretarias, denota um redirecionamento institucional na percepção da questão quilombola, que “deixa de ser vista como tema exclusivamente cultural, para ser incorporada na larga variedade de políticas de responsabilidade pública” (ARRUTI, 2009, p. 3).

No percurso das ações afirmativas, podemos ainda destacar a Lei 12.711/12, promulgada no governo de Dilma Rousseff, a qual estabeleceu reservas de vagas para

a educação em direitos humanos e para a educação especial. Referências disponíveis em <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-continuada-alfabetizacao-diversidade-e-inclusao/apresentacao>. Acesso em 8 mai. 2018.

¹⁵Sendo essa Secretaria uma importante referência para o trato das questões étnico-raciais, não poderíamos deixar de destacar que a mesma tem perdido sua força. Observamos em uma história recente o decréscimo de investimentos na Secretaria em questão, através da diminuição dos servidores, o que gera a precarização de seus serviços.

¹⁶Informações disponíveis em <http://www.seppir.gov.br/sobre-a-seppir/a-secretaria> . Acesso em 8 mai. 2018.

¹⁷Informações disponíveis em <http://www.seppir.gov.br/central-de-conteudos/noticias/2017/11-novembro-1/saiba-mais-programa-brasil-quilombola-1> . Acesso em 8 mai. 2018.

estudantes autodeclarados pretos, pardos e indígenas nas universidades e instituições federais de ensino.

Observamos uma série de ações voltadas para educação escolar, que avançam em uma história recente do país, com a finalidade de melhor atender as demandas da população negra. Essas conquistas legais e institucionais foram resultado das mobilizações e lutas dos movimentos negros e sociais. Nesse propósito, vale ressaltar a necessidade de que o Movimento Negro não se afaste de uma postura vigilante no que se refere à implementação dessas ações institucionais, suas intenções e efeitos (MESSIAS, 2009).

Diante dessa questões, encaminhamos nosso estudo para alguns aportes legais que entrecruzam a discussão sobre a educação escolar quilombola.

4.2.1 O (longo) caminho até a Lei 10.639/03

A Lei 10.639/03¹⁸ tornou obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira, “resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política, pertinentes à História do Brasil”, nos estabelecimentos públicos e particulares de ensino no país (BRASIL, 2003). A legislação em questão ainda dispõe a observância da história da África e dos africanos, assim como a luta e cultura negra.

Embora muito se fale sobre a importância da lei 10.639/03 no que se refere ao trato das relações étnico-raciais na escola, é impossível compreender sua importância sem que sejam observados os movimentos antecessores a sua promulgação. Reconhecendo a importância da lei 10.639/03 como um marco relevante para a discussão sobre a diferença na escola, não podemos deixar de perceber que a discussão sobre a história e cultura afro-brasileira trata-se de uma reivindicação antiga dos movimentos sociais. Ainda sob os resquícios da tensão militar, caminhando-se em direção ao período da redemocratização, o movimento social negro faz-se presente através da afirmação de suas demandas. A Convenção Nacional do Negro pela Constituinte de 1986 expôs questões importantes para a população negra e, dentre elas, a inclusão do ensino da história afro-brasileira. Entre as demandas trazidas pela Convenção para a formulação do novo texto constitucional, chama-nos a atenção o inciso VI:

¹⁸ Considerando a vigência da lei 11.645/08, o texto da lei 9634/96 foi alterado, tornando-se obrigatório não somente o ensino da cultura e história afro-brasileira, mas também da cultura e história indígenas. Apesar de sua revogação, é preciso reconhecer que “a aprovação dessa lei, por ser resultado de uma década de luta do movimento negro, tornou-se uma relevante conquista desse movimento social. A sua implantação nas escolas significa um avanço na educação das relações étnico-raciais” (LEITE, 2016, p. 200).

VI – sobre a Educação:

1 - “O processo educacional respeitará todos os aspectos da cultura brasileira. É obrigatório a inclusão nos currículos escolares de I, II e III graus, do ensino de História da África e da História do Negro no Brasil.”

Se observarmos a exigência trazida neste documento, percebemos a semelhança de seus dispositivos com o texto da Lei 10.639/03. Assim, o que se reivindicava na década de 1980 não poderia ser considerado extemporâneo na atualidade. O hiato temporal também reforça as dificuldades persistentes no que se refere ao reconhecimento das diferenças no contexto escolar.

Assim, é importante mencionar que a Lei 10.639/03 seria apenas precursora de um longo caminho a ser trilhado no trato das diferenças na educação escolar. A própria aceitação da Lei 10.639/03 não foi uníssona, pacífica, chegando a ser interpretada como discurso de um “racismo às avessas”. Para Gomes, essa compreensão emerge diante do mito da democracia racial, concepção que é acolhida na história brasileira e enfraquece o trato pedagógico e político que deve ser dado às questões históricas (GOMES, 2008).

O discurso da afirmação epistemológica afro-brasileira na escola também pode ser reconhecido em outros documentos estatais. Em 2004, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana defendiam que os sistemas de ensino e os estabelecimentos da Educação Básica providenciariam o “registro da história não contada dos negros brasileiros, tais como em remanescentes de quilombos, comunidades e territórios negros urbanos e rurais (BRASIL, 2004, p. 23).

Através das disposições legais ou institucionais no tocante à afirmação afro-brasileira no currículo escolar, percebemos a ocorrência de certa preocupação quanto à promoção de uma educação escolar diferenciada. Abordar e discutir sobre “a história não contada dos negros brasileiros” impele em reconhecer os prejuízos de uma historiografia eurocentrada e positivista, que impõe a unilateralidade histórica, a prevalência da ótica do vencedor. Como argumenta Arroyo, “o povo nessas narrativas ou não existe ou aparece passivo” (ARROYO, 2014, p. 130). Assim, existe um anseio materializado nas vias institucionais para que haja certa subversão historiográfica, suscitando as narrativas que foram silenciadas também na tradição escolar.

Tomamos essas questões legais e normativas como importantes referenciais quanto à discussão da diferença no contexto escolar, na medida em que enfatizam o trabalho da temática afro-brasileira em sala de aula. Embora as mesmas também sirvam de subsídio à discussão sobre a educação escolar quilombola, observamos que essa última integra uma discussão ainda mais recente no panorama educacional, o que a coloca também na condição de uma abordagem em construção.

4.2.2 Educação escolar quilombola

Como observamos, a obrigatoriedade legal do ensino da história e da cultura afro-brasileira nos estabelecimentos de ensino foi fruto de um longo percurso de reivindicações do movimento negro. Essas reivindicações possibilitaram que, em 2010, o Estado se manifestasse pela necessidade de uma educação diferenciada para os quilombos. A questão é inicialmente abordada nas resoluções do Conselho Nacional de Educação: resolução nº 04, de 13 de julho de 2010 (Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica) e a resolução nº 08, de 20 de novembro de 2012 (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica).

Dispõem as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica:

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

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

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica externam a necessidade de um currículo diferenciado para as escolas situadas nos territórios quilombolas, ou em espaços educacionais que recebam estudantes oriundos dessas comunidades. Nos fundamentos das Diretrizes, as orientações são no sentido de promover o fortalecimento cultural e identitário das populações quilombolas. O uso da memória coletiva, das práticas culturais, tecnologias e formas de produção do trabalho, acervos e repertórios orais e festejos, usos, tradições e demais elementos que conformam o patrimônio cultural das comunidades quilombolas de todo país são alguns dos instrumentos propostos para este projeto diferenciado de educação escolar.

Ainda conforme a resolução, os princípios que regem a Educação Escolar Quilombola são garantidos por um rol extenso de ações. Destacamos a adequação da estrutura física das escolas ao contexto quilombola, a presença preferencial de professores e gestores quilombolas nas escolas quilombolas e nas escolas que recebem estudantes oriundos de territórios quilombolas. Prevê, ainda, a garantia de formação inicial e continuada para que os docentes atuem na educação escolar quilombola e a implementação de um currículo escolar aberto, flexível e de caráter interdisciplinar.

Em que pese o avanço normativo que acima mencionamos, muito ainda há que se discutir sobre o que e como seria essa educação escolar diferenciada. O “direito étnico” (GOMES, 2012, p. 22) é tomado como bandeira de luta para a reivindicação de uma educação diferenciada. Esse aspecto consiste em uma discussão relevante sobre quais e como as performances étnicas seriam transladadas para as discussões escolares, sem que isso implicasse na imposição ou na folclorização dos quilombos. Logo, diante de uma discussão ainda embrionária sobre a educação escolar específica para as comunidades quilombolas, torna-se necessário ouvir ainda mais como os atores locais imaginam e pensam uma educação diferenciada.

Uma das maiores insídias nesse percurso é a concepção de que a educação escolar quilombola reduz-se ao passado. Talvez este seja um artifício presente em uma compreensão aligeirada do que seria uma educação escolar quilombola, a qual de maneira substancial também compromete o desenvolvimento de uma educação “outra”. Em um projeto para uma educação diferenciada, não é o passado por si só que é levado em consideração. São as questões presentes que fazem “aflorar a história e a ancestralidade dentro das experiências que levam à organização social” (CARRIL, 2017, p. 539).

Os embates acima citados colocam a discussão sobre educação escolar quilombola enquanto temática ainda incipiente, inclusive em termos institucionais, o que não a torna sinônima de discussão irrelevante. A dificuldade nesse caso não se dá pela ausência de legislações ou pareceres institucionais que versem sobre o tema, mas pelo engessamento que a discussão toma nos casos concretos, pois é possível observar que existe uma relação hifenizada entre as Diretrizes e a materialização de projeto curricular e de formação docente e de participação quilombola protagonizando essas discussões.

Se, de maneira geral, o estudo da história e cultura afro-brasileiras no âmbito escolar ainda é rodeado de desafios, implementar o que preceituam as Diretrizes para a educação escolar quilombola é ainda mais provocador. O reconhecimento formal de diferenças e de contextos de desigualdades não significa isonomia, pois existe um anseio maior sobre as condições reais de equidade nesse debate. Dessa maneira,

[...] o que se espera dos poderes públicos é que eles reconheçam, não apenas que o preconceito racial implicou um agravante da exploração da população pobre e rural, mas também que tais grupos se distinguem por formas próprias de organização social e cultural. Ao lado de uma política fundiária diferenciada, surge a proposição de uma *educação diferenciada*, que ultrapasse uma visão do outro que o reduz ao pobre, ao deficitário, ao dominado (ARRUTI, 2011, p. 168).

A partir dessas considerações, como os excluídos socialmente podem se afirmar enquanto produtores de epistemologias no âmbito escolar? Esse é o questionamento que resta diante da idealização de uma educação diferenciada. Por sua própria história de exclusão, nunca será demais lembrar que na formação dos estados nacionais latino-americanos a educação escolar exerceu um papel fundamental no processo de homogeneização cultural, consolidando uma cultura de base eurocêntrica que silenciou e invisibilizou vozes, saberes, cores, crenças e sensibilidades (CANDAUI, 2011).

É importante observar que para além da retórica do respeito às diferenças e proteção da cultura e do patrimônio, as comunidades quilombolas ainda reivindicam mais espaços de diálogo. Certamente, este é um desafio que exige ainda mais o ativismo dos movimentos sociais e das comunidades, pois

[...] reconhecer este lugar especial, não implica apenas adotar um vocábulo cultural no trato dessas comunidades, introduzindo-as no repertório da lei 10.639 ou imaginando currículos diferenciados. É necessários criar condições reais de participação destas comunidades nos diferentes processos que lhes dizem respeito, sejam eles de gestão orçamentária, escolar, ou na elaboração de Diretrizes curriculares. Um desafio que não implica apenas estratégias de capacitação dessas mesmas comunidades, mas também a revisão de procedimentos internos ao Estado brasileiro, assim como a revisão dos usos que temos dado às categorias de participação e representação (ARRUTI, 2011, p. 179).

No que se refere à participação quilombola nas próprias demandas que lhes dizem respeito, ainda é visível uma atuação mitigada. Assim, a reflexão concernente ao fomento de uma educação escolar quilombola também não escapa de uma necessária revisão dos mecanismos de participação. Enquanto os principais interessados continuarem como coadjuvantes nesse processo, poucas ou inexistentes são as chances de implementação de uma educação diferenciada.

4.3 Educação escolar quilombola e as armadilhas da interculturalidade funcional

No tópico anterior, tecemos algumas questões sobre as políticas afirmativas voltadas para a visibilidade negra e quilombola na instituição escolar. Cientes de que o trato das diferenças (e aqui notadamente a questão quilombola na escola) não se limita à dimensão teórica, prosseguimos a discussão abordando algumas questões importantes no que diz respeito à educação escolar quilombola e as políticas públicas educacionais.

Gersen Baniwa (2017, no prelo), chamando a atenção para os desafios que envolvem o fomento de uma educação escolar diferenciada para os povos indígenas, diz-nos que tanto a instituição escolar quanto a ideia de uma educação intercultural são criações do colonizador. Observamos como essa lógica opera através dos influxos iluministas sobre a compreensão concernente à finalidade escolar. A escola é concebida como um lugar eminentemente emancipador, gerador da intelectualidade e da “civildade” dos indivíduos. Diante de tais questões, refletir sobre a presença de conhecimentos não eurocêntricos na escola não se faz sem que se reconheça a prevalência de um referencial monocultural de conhecimento.

Entre tantas interferências, um dos desafios postos na contemporaneidade é como trabalhar as diferenças na escola. Essa preocupação também se dá na medida em que a cultura escolar, ao priorizar e decantar saberes, mitiga a importância de outras formas de produção de conhecimento. Desta seletividade não escapa a escola. Quando discute sobre o racismo epistêmico, Grosfoguel traz informações relevantes que muito se aproximam da segregação de conhecimentos na dinâmica escolar:

O racismo epistêmico é um dos racismos mais invisibilizados no “sistema-mundo capitalista / patriarcal / moderno / colonial”. O racismo em nível social, político e econômico é muito mais reconhecido e visível que o racismo epistemológico. Este último opera privilegiando as políticas identitária (*identity politics*) dos brancos ocidentais [...]. O racismo epistêmico considera os conhecimentos não-ocidentais como inferiores aos conhecimentos ocidentais (GROSFOGUEL, 2007, p. 32).

Se o racismo epistêmico gera um fosso entre os conhecimentos ocidentais e não ocidentais, este processo também pode ser fortalecido em um sentido dissimulado e aparentemente inofensivo. Para abrandar a aparência do racismo epistêmico, é possível que diversas formas de conhecimento pareçam contempladas, sem que necessariamente as mesmas ganhem igual relevância na discussão. Esta mesma lógica também é aplicável à instituição escolar, na medida que a abordagem da diferença ainda encontra limitações em face da prevalência do conhecimento etnocêntrico.

Em um esteio similar ao defendido por Grosfoguel, Mignolo aborda o conceito de matriz racial do poder, que seria “um mecanismo pelo qual não somente as pessoas, mas as línguas e as religiões, conhecimentos e regiões do planeta são racializados” (MIGNOLO, 2008, p. 293). Podemos perceber que na crítica feita pelos autores é denunciada a violação do direito ao conhecimento, na medida em que nem todas as formas de produção epistêmicas são validadas e respeitadas.

Extensivamente, os argumentos suscitados ainda nos falam do trato das diferenças na escola, uma vez que o processo de racialização epistemológica também nela se replica. Se existe

um fosso entre saberes, observamos que nossos passos normativos e sociais na defesa de um projeto diferenciado de educação para as comunidades quilombolas ainda consiste em um longo caminho a ser percorrido. A despeito dos avanços e esforços para que a lógica eurocêntrica seja desestabilizada nas escolas, o momento hodierno de nossa educação oscila entre o que diz a legislação e como ela é implementada (ou ao menos idealizada) no cotidiano escolar.

A despeito das lutas e conquistas do movimento negro, as quais já mencionamos, ao se pensar sobre a projeção de uma educação escolar quilombola, muitos ainda podem ser os desafios emergentes no processo de materialização desses anseios. Exemplificando: uma análise superficial ou aligeirada dos documentos que regem a educação escolar quilombola pode condensar a discussão da temática à ideia de escravidão, gerando a aparência de que a lacuna sobre a abordagem quilombola foi contemplada. Dessa maneira, desalinha-se um projeto de imersão nas epistemologias “outras” e se encerra o debate, enfraquecendo a importância de uma construção mais democrática e reflexiva na escola. Nesse aspecto, é preciso reconhecer o risco da “interculturalidade funcional”, condição em que

o reconhecimento e respeito à diversidade cultural se convertem em uma nova estratégia de dominação que ofusca e mantém, ao mesmo tempo, a diferença colonial através da retórica discursiva do multiculturalismo e sua ferramenta conceitual, a interculturalidade “funcional”, entendida de maneira integracionista. Essa retórica e ferramenta não apontam para a criação de sociedades mais equitativas e igualitárias, mas para o controle do conflito étnico e a conservação da estabilidade social, com o fim de impulsionar os imperativos econômicos do modelo neoliberal de acumulação capitalista, lista, agora “incluindo” os grupos historicamente excluídos (WALSH, 2009, p. 16).

Walsh nos alerta para o perigo de ações que aparentemente contemplam os diferentes, na medida em que estes ganham certa visibilidade. Entretanto, o mero reconhecimento não provoca a reflexão e a problematização. Como a autora argumenta, se a inclusão dos diferentes permanece na esfera formal, apenas é fortalecido o lugar da subordinação. Esse cenário apenas contribui para que cada vez mais os sujeitos se preocupem em se ajustar às condições educacionais que são predominantes.

Para Walsh, a política multicultural consistindo em estratégia, seja no mundo moderno ou colonial, ajustando os indivíduos em nome dos interesses econômicos

[...] pretende ‘incluir’ os anteriormente excluídos dentro de um modelo globalizado de sociedade, regido não pelas pessoas, mas pelos interesses do mercado [...] não buscam transformar as estruturas sociais racializadas; pelo contrário, seu objetivo é ad - ministrar a diversidade diante do que está visto como o perigo da radicalização de imaginários e agenciamento étnicos (*ibid*, 2009, p. 20).

Quando reportamos os perigos do multiculturalismo na educação, os mesmos podem permear a educação escolar quilombola, se esta também não problematiza as questões sociais que envolvem os seus sujeitos. O reconhecimento formal das diferenças não é sinônimo de efetivação de direitos. Antes, essa condição poderá até mesmo endossar desigualdades:

Defender as diferenças sobre uma base igualitária acaba sendo uma tarefa difícil em termos práticos [...]. Afirmar que somos diferentes, mas iguais, soa como uma contradição que merece algumas ou muitas explicações posteriores, como: ‘diferença não tem nada a ver com desigualdade’, ‘diferença é uma questão de pluralismo cultural’ [...]. A principal contribuição das críticas feitas ao multiculturalismo tem sido destacar que assim como o discurso pela igualdade possui suas armadilhas, suas contradições, tais como o totalitarismo e a homogeneização cultural, a diferença também tem as suas. Acredito que tais críticas não desqualificam o discurso em defesa da diferença, mas apontam algumas contradições, verdadeiras ciladas” (ANDRADE, 2009, p. 40).

Também não podemos nos esquecer que é a interculturalidade funcional que move o discurso de um pluralismo cultural que é reverberado em eventos escolares através da reconstituição da diversidade brasileira, nos moldes de uma democracia racial¹⁹, sem trazer provocações sobre a condição das populações vilipendiadas. Em contraponto aos problemas da interculturalidade funcional, diz-nos Tubino (2005) que a interculturalidade crítica deve ser encarada como um projeto social de democracia, onde se problematize não somente o diálogo entre saberes, mas onde também se questione as condições de partida existentes para esse diálogo. Portanto, pensar a educação quilombola sob a ótica de uma interculturalidade crítica consiste em uma via para que os sujeitos alcancem uma perspectiva também mais participativa.

Mais que uma afirmação no plano retórico, o protagonismo quilombola é necessário nessa relação, para que as relações dialógicas na educação sejam fortalecidas. No entanto, a participação quilombola que defendemos não incide em uma visão romanceada, em que desprezamos as lutas e dificuldades imanente a cada grupo, pois “o fato de alguém se situar socialmente no lado oprimido das relações de poder não significa automaticamente que pense epistemicamente a partir do lugar epistêmico subalterno” (COSTA; GROSFOGUEL, 2016). Se a performance quilombola é minorada em um processo por uma educação diferenciada, sequer

¹⁹Gomes (2010), ao discutir sobre o racismo brasileiro, caracteriza a democracia racial como “narrativa e ideologia forjada no contexto dos anos 30 do século XX e reeditada ao longo dos anos” partindo “da formulação apriorística da existência de relações harmoniosas entre os diferentes grupos étnico-raciais omitindo e desviando o foco da profunda desigualdade racial existente em nosso país e dos impactos do racismo na vida dos negros e negras brasileiros. Ao produzir uma elegia da intensa miscigenação racial e cultural brasileira o mito desvia nosso foco das situações cotidianas de humilhação e racismo vivida pela parcela da população ‘preta’ e ‘parda e da situação de desigualdade por ela vivida na educação básica, saúde, acesso à terra, mercado de trabalho e inserção universitária” (GOMES, 2010, p. 101).

temos uma condição mínima para a promoção de uma educação menos retórica e mais participativa.

Temos uma lógica escolar basicamente fundada em dois pilares: a) existe apenas uma referência de educação válida, b) essa referência é eurocêntrica. Nesse impasse, defendemos a tomada de cuidados enquanto uma aposta em uma projeção de educação voltada para a pluralidade que emerge na escola. Abordar as diferenças no contexto escolar não se resume a promover eventos em datas comemorativas, prática que se designou comum em muitos locais de ensino, embora esses momentos também possam ser pertinentes para a visibilidade e o diálogo. A projeção do negro e do índio, com fenótipos e estereótipos bem delineados e envolvidos pelo sentimento de uma convivência festiva e pacífica, nos moldes que ainda são desenvolvidos majoritariamente na dinâmica escolar são, no mínimo, equivocados para que se contemple a pluralidade cultural na escola. Conformer-se com esse modelo é contribuir para a contrafação da história, valendo-se do cenário educativo para tal.

Muitas são as reflexões no sentido de que a instituição escolar seja um lugar sensível à pluralidade cultural. Partindo dos desafios nas relações interculturais e dos conflitos étnicos que tão fortemente envolveram nossa formação histórica, fortalecer a interculturalidade crítica na educação quilombola é um caminho que não se dá sem a insurgência de muitas inquietações. Colocamos entre elas a necessidade de um trabalho intercultural crítico com crianças e adolescentes, uma vez que este é o público majoritário nas escolas situadas nos territórios quilombolas. Desse modo, esse trabalho também não se torna viável sem que haja uma forte rede de articulações e formações, sem prejuízo dos recursos pedagógicos necessários.

4.4 Educação escolar quilombola em Pernambuco: algumas considerações

Delinear um perfil ou sistematizar informações sobre a educação escolar quilombola no estado de Pernambuco é uma tarefa que não se faz sem dificuldades. As experiências de educação diferenciada, quando existentes, dão-nos subsídios sobre casos isolados, mas não conseguimos perceber uma visão mais abrangente sobre essas ações no estado. Nesse contexto, não podemos prosseguir com a discussão sobre a educação escolar quilombola em Pernambuco sem pontuar também algumas condições estruturais. Os dados quantitativos também nos conduzem às condições gerais sobre a situação das escolas em territórios quilombolas no estado.

De acordo com os dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), Pernambuco conta com 90 escolas situadas em territórios quilombolas. Existe uma prevalência da administração dessas escolas pelos municípios:

Tabela 2: Número de escolas situadas em territórios quilombolas em Pernambuco

Estaduais	2
Municipais	85
Privadas	3
Total de escolas	90

Fonte: dados sistematizados pela pesquisadora a partir dos dados colhidos no relatório do IPEA, de 2015.

Esse quantitativo, se confrontado com os dados emitidos pela Fundação Cultural Palmares, gera incertezas sobre a presença da instituição escolar em muitas comunidades, ainda que os dados tenham sido levantados em anos diferentes. Em 2017, verificamos o reconhecimento 151 comunidades quilombolas²⁰, quantidade que ultrapassa em uma escala ampla o número de escolas no ano de 2015 (90 escolas).

As indefinições quanto aos números de escolas situadas em territórios quilombolas também são fortalecidas diante dos dados apresentados no censo da Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco, que apontou a existência de 46 escolas no ano de 2006, e de 115 escolas no ano de 2007²¹. A confrontação desses dados com aqueles fornecidos pelo IPEA também indicia o decréscimo dos quantitativos das escolas situadas em territórios quilombolas, ainda que com a ampliação das políticas públicas que mencionamos neste estudo, na subseção 3.2.

Ainda sobre a contabilização das escolas, destacamos uma importante variável. O caderno de orientação do preenchimento do Censo Escolar dispõe que as “escolas públicas localizadas em áreas com a presença de comunidades remanescentes de quilombos, que foram reconhecidas pela Fundação Cultural Palmares, têm fator de ponderação nos recursos do Fundeb e no Pnae” (Inep, 2018, p.21). No entanto, é provável que algumas escolas não se reconheçam como quilombolas. No ato de preenchimento das informações, constam dois campos de resposta, onde se deve informar a “Área onde se Localizam Comunidades Remanescentes de Quilombos **ou** a Unidade de Uso Sustentável em Área onde se Localizam Comunidades Remanescentes de Quilombos”, diferentemente das escolas indígenas, onde o respondente tem acesso a um preenchimento mais específico, onde consta apenas “Escola Indígena – Dependência Administrativa”.

²⁰Informação extraída a partir dos dados disponíveis no endereço eletrônico da Fundação Cultural Palmares. Disponível em: <http://www.palmares.gov.br/wp-content/uploads/2017/05/CERTID%C3%95ES-EXPEDIDAS-%C3%80S-COMUNIDADES-REMANESCENTES-DE-QUILOMBOS-25-04-2017.pdf> . Acesso em 21. jun.17.

²¹Informação disponível em <http://www.palmares.gov.br/archives/2524> . Acesso em 28 jun. 2018.

Destacamos que o Sertão de Pernambuco conta com duas escolas estaduais, que podem ser consideradas referências na luta pelo direito à educação quilombola: a Escola Estadual Quilombola Aizira Tenório do Amaral (comunidade quilombola de Buenos Ayres/município de Custódia) e a Escola Estadual Quilombola Professora Rosa Doralina Mendes (Conceição das Crioulas/município de Salgueiro). O número de matrículas é outro aspecto que merece destaque, uma vez que as mesmas se concentram nas escolas municipais:

Tabela 3: Número de matrículas em escolas situadas em territórios quilombolas de Pernambuco

Estaduais	482
Municipais	7.861
Privadas	571
Total de matrículas	8.194

Fonte: dados sistematizados pela pesquisadora a partir dos dados colhidos no relatório do IPEA, de 2015.

No que se refere às escolas estaduais, é importante destacar que as informações constantes no Portal SIEPE²² demonstram um número crescente de matrícula nessas instituições no ano de 2018, para 2.026 matrículas.

A prevalência de matrículas nas escolas municipais é uma informação que se harmoniza com o nível de escolaridade em regra geral ofertado, bem como a presença de um público-alvo mais jovem. A presença majoritária dos mais jovens nas escolas quilombolas (crianças e adolescentes), aparentemente, também se dá em virtude da responsabilização trazida pela legislação, uma vez que compete ao município a oferta da educação infantil em creches e pré-escolas, e com prioridade o ensino fundamental, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (art. 11, inciso V). Observemos os dados na sequência:

²²Informações disponíveis em:

<http://www.siepe.educacao.pe.gov.br/MapaCoordenadoria/detEscola.do?codUnidade=606790&exibirQuadro=fal se e>

<http://www.siepe.educacao.pe.gov.br/MapaCoordenadoria/detEscola.do?codUnidade=606589&exibirQuadro=fal se>. Acesso em 11 jul. 2018.

Tabela 4: Distribuição das matrículas nas escolas quilombolas de Pernambuco

Nível de ensino	Modalidade	Quantidade de matrículas
Educação infantil	Creche	196
	Pré-escola	1.241
Ensino fundamental	Anos iniciais	4.614
	Anos finais	1906
Ensino médio		282
Educação de Jovens e Adultos	Ensino fundamental	636
	Ensino médio	39

Fonte: dados sistematizados pela pesquisadora a partir dos dados colhidos no relatório do IPEA, de 2015.

A presença maciça de matrículas nos anos iniciais da educação básica também traduz uma realidade recorrente em alguns quilombos do Agreste de Pernambuco que tive a oportunidade de visitar. As escolas das comunidades ainda encontram dificuldades no que se refere à oferta de ensino fundamental completo, sendo o ensino médio uma possibilidade ainda mais remota. Tal realidade se replica, inclusive, em nosso local de pesquisa.

As dificuldades no que concerne à oferta de ensino já nos trazem algumas questões importantes que entram o fomento de uma educação escolar quilombola. Os dados sinalizam que, em determinados contextos, é possível que a maior preocupação seja ainda a oferta de condições mínimas (estrutura física das escolas e aumento do número de servidores) para o bom funcionamento da atividade escolar. Nesse contexto de fragilização quanto à estruturação das escolas, pensar em um projeto de educação escolar quilombola parece ser uma tarefa subsidiária. Através dos dados obtidos, observamos que quanto maior o nível de ensino, menor é a sua oferta nessas escolas.

Para além das condições estruturais das escolas, não são visibilizadas muitas experiências no âmbito da educação escolar quilombola em Pernambuco. Ainda assim, mencionamos as experiências de Conceição da Crioulas e Castainho (municípios de Salgueiro e Garanhuns, respectivamente), as quais foram relatadas em trabalhos acadêmicos. É possível que o pioneirismo atribuído às duas comunidades em virtude da conquista da titulação de suas

terras possa ter contribuído com a visibilidade das mesmas no que se refere à curiosidade acadêmica para a realização de pesquisas.

No Sertão de Pernambuco, o projeto de educação escolar diferenciada de Conceição das Crioulas é concebido como uma experiência exitosa. Nos estudos da quilombola Givânia Maria da Silva (2012), observamos o protagonismo dessa comunidade, uma vez que, na década de 1990, a comunidade retomou o debate sobre seus direitos, entre eles, a educação. Assim, suscitava-se a discussão étnica naquele território, a qual também se encontra entrelaçada com a história dos índios Atikum, seus vizinhos territoriais. A pesquisadora aponta também que a comunidade tem envidado esforços para adequar o currículo escolar às demandas comunitárias. Nesse propósito, as histórias e saberes dos mais velhos ganharam importância. Por outro lado, os desafios apontados pela pesquisadora unem-se àqueles observados em nosso estudo, no que se refere às dificuldades na formação dos(as) professores(as) da própria comunidade para a construção desse projeto de educação.

A autora prossegue salientando que, concomitantemente a essas questões, a comunidade já desenvolvia um processo de conscientização no que toca à defesa de suas especificidades culturais, o que fortaleceu ainda mais o caminho por uma educação diferenciada. Nesse percurso, compreender a educação formal escolar em Conceição das Crioulas tornou-se sinônimo de um projeto de integração das questões cotidianas com os conhecimentos escolares:

[...] falar da educação formal, bem como de outros processos educativos na comunidade quilombola de Conceição das Crioulas é falar também das lutas desenvolvidas naquele território e como a educação tem refletido na vida das pessoas em diversos aspectos: a formação da comunidade que foi liderada por um grupo de mulheres; a constituição de um modelo próprio de viver, fazer e se organizar e a importância que isso tem para a vida dos(as) moradores(as) daquela comunidade; as lutas em defesa do território, perpassado por vários momentos, com fatores históricos relevantes, e, no entanto, fora de suas fronteiras, vive no anonimato – as lutas enfrentadas pelos moradores(as) para defender o território (SILVA, 2012, p. 112)

O projeto de uma educação diferenciada acima narrado se aproxima das condições trazidas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (2012). Ademais, a própria pesquisadora expõe que a conquista formal das Diretrizes também encorajou as mobilizações locais pela educação escolar diferenciada. Embora as articulações das populações quilombolas sejam relevantes nesse caminho, a pesquisadora não deixa de afirmar que o Estado tem um papel essencial no que diz respeito à promoção de uma educação diferenciada. A condição de inferiorização outorgada às populações quilombolas estremece os saberes e a relevância dadas as essas comunidades, de maneira que, muitas vezes, a única

articulação possível no sentido de amenizar tais impactos advém do próprio Estado. Nessa perspectiva, a autora argumenta:

[...] como respeitar algo que ainda não se conhece e, por isso, é considerado de pouca importância? Essa é uma indagação sem respostas, pois cabe ao Estado, pelos mecanismos de coleta de informações da população brasileira em geral, não apenas identificar alguns grupos, mas também investir no planejamento de ações que possam atender às especificidades dos quilombolas, e de outros grupos que guardam suas diferenças como patrimônio de sua cultura. Destacamos ainda que é necessário compreendermos o contexto em que vivem essas populações, e termos a educação como um fator fundamentalmente de mudança e de possibilidade de ascensão social, não apenas aos que já estão inseridos no mundo letrado e que tiveram, ao longo da história, respostas do Estado às suas demandas, mas primordialmente os que ainda não acessaram alguns desses bens (*ibid*, p. 96)

Certamente, os apontamentos acima dão subsídios para se pensar também em termos gerais as dificuldades no que concerne à implementação escolar quilombola. Ao mesmo tempo em que ela se faz tão almejada, em termos práticos prevalece certo distanciamento. Nesse sentido, articulações efetivadas pelo Poder Público fazem-se relevantes para o fortalecimento de ações e encorajamentos.

A experiência de Castainho, localizada no município de Garanhuns, Agreste pernambucano, foi pesquisada por Marco Aurélio Dantas (2015) não necessariamente enquanto experiência de uma educação escolar quilombola, mas na perspectiva da aplicação da Lei Federal nº 10.639/03. O estudo buscou compreender as relações entre a gestão escolar e a comunidade quilombola de Castainho, em Garanhuns, tendo em vista a promoção da educação para as relações étnico-raciais e a implementação da Lei Federal nº 10.639/03.

As questões trazidas no estudo foram no sentido de perceber as relações entre a gestão escolar e a liderança comunitária, bem como os caminhos possíveis no que diz respeito ao fortalecimento étnico diante dos ditames da lei 10.639/03. O pesquisador enfatizou que o modelo da gestão escolar naquela comunidade tem se pautado em uma gestão democrática, de maneira que eventuais conflitos são amenizados dialogicamente entre a liderança comunitária e a gestão da escola.

Em que pese a perspectiva dialógica levantada, observa-se que ainda existem dificuldades referentes à construção de uma educação para as relações étnico-raciais com base nos conhecimentos locais. A esse fator soma-se a ausência de materiais didático-pedagógicos adequados, bem como a inconsistência de atividades que tragam para a comunidade escolar as dificuldades do seu povo, como a regularização do território, e até mesmo a ênfase na participação das mulheres na formação histórico-cultural de Castainho. Conclui que as dificuldades existentes nesse sentido são minoradas através da atuação dos movimentos sociais.

Ainda que exíguos os estudos, ao considerarmos a experiência de Castainho e os diálogos que tivemos em nosso campo de pesquisa, é provável que o debate sobre a educação escolar quilombola no Agreste de Pernambuco seja incipiente na maioria das comunidades. Persiste no estado um descompasso entre a implementação das políticas públicas em educação e as demandas das comunidades. A constante remissão à comunidade de Conceição das Crioulas, enquanto experiência positiva de educação quilombola, e o desconhecimento sobre a performance dos demais quilombos nesse quesito, demonstram a proporção do desafio que se tem.

Aparentemente, muitas comunidades ainda se voltam para dificuldades estruturais, não conseguindo avançar em termos de uma educação específica para o seu grupo. Nesse sentido, também observamos o embrionário plano do governo estadual Pernambuco Quilombola, sobre o qual tecemos algumas considerações.

4.4.1 O Plano Pernambuco Quilombola e a projeções de educação nos quilombos

O Plano Pernambuco Quilombola foi lançado em 2016 pelo governo de Pernambuco. Trata-se de uma política que visa reduzir as desigualdades socioeconômicas com ênfase na população quilombola, no triênio de 2016 a 2019. O Plano é constituído pelos seguintes eixos: a) acesso à terra; b) infraestrutura e qualidade de vida; c) inclusão produtiva e desenvolvimento local; d) educação. Sua instituição visa atender às determinações previstas no decreto federal nº 38.960 de 2012 (Política Estadual de Regularização Fundiária e Desenvolvimento Sustentável das Comunidades Quilombolas).

Diante de uma construção recente, as informações sobre os mecanismos de funcionamento do plano e sua abrangência são exíguas, ainda que, como nos diz o nome do Plano, deva atender às comunidades quilombolas pernambucanas de maneira ampla. Uma simples busca nos meios digitais faz-nos perceber a escassez de informações, uma vez que o único documento disponibilizado é uma minuta. Ainda assim, debruçamos algumas considerações sobre o eixo 4, que assim preconiza: “Garantir a efetivação da educação escolar quilombola, tendo como base as Diretrizes Nacionais da Educação Escolar Quilombola Resolução nº 8 de novembro de 2012” (PERNAMBUCO, 2016).

O sistema de corresponsabilidade é endossado nos projetos para a educação escolar quilombola, na medida em que projeta articulações com a Comissão Estadual Quilombola e educadores quilombolas da rede estadual de ensino. De maneira sintética, mencionamos as propostas elencadas no Plano para a educação:

- Elaboração de matriz curricular para a educação escolar quilombola e criação de mecanismos intersetoriais que garantam a efetivação desse projeto de educação diferenciada;
- Acompanhamento no processo de construção de escolas quilombolas;
- Execução e monitoramento de ações político-administrativas e pedagógicas afetas às comunidades quilombolas;
- Prioridade das comunidades na execução de campanhas educativas no que toca à violência contra a mulher;
- Fomento de ações de fortalecimento sociopolítico e econômico das mulheres rurais, contemplando as mulheres quilombolas;
- Apoio a ações socioeducativas das comunidades quilombolas por meio de palestras e cursos, via parcerias.

O Plano Pernambuco Quilombola não deixa de suscitar alguns questionamentos. O primeiro deles diz respeito à preocupação institucional em atender a uma demanda vinda em 2012, a Política Estadual de Regularização Fundiária e Desenvolvimento Sustentável das Comunidades Quilombolas. Observamos que ocorreu um hiato temporal de quatro anos entre a formulação do Plano e a Política Estadual de Regularização Fundiária. Sua vigência trienal também nos faz questionar o seu efetivo alcance. Observamos que se trata de um proposta embrionária, na qual persistem os desafios quanto à abrangência das 151 comunidades reconhecidas pelo Estado e o atendimento de suas especificidades.

O Plano replica as orientações emitidas pela União, no que se refere ao fomento da educação escolar diferenciada para os quilombos, ainda em 2012²³. Este também é um aspecto que nos chama a atenção. Quando o Plano suscita tais demandas, aparenta suprir as lacunas existentes na política pública quilombola em educação no Estado. Ainda assim, qual seria o lugar do diálogo conferido às comunidades, diante de suas especificidades e desafios? Essa é uma questão que consideramos importante, ao percebermos o pequeno tempo destinado à ação a abrangência das comunidades em Pernambuco.

Essa conjuntura faz-nos observar que mesmo diante do acolhimento das demandas dos movimentos sociais, a materialização das políticas permanece como uma questão digna de preocupação. As disposições contempladas no Plano Pernambuco Quilombola correm o risco de se aproximarem mais do processo da funcionalidade do que da inclusão. O tempo exíguo

²³Tomamos por referência as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (2012), o qual também é referenciado no Plano Pernambuco Quilombola.

para sua execução, bem como as incertezas quanto ao lugar de participação das comunidades nesse percurso compromete a sua abrangência. Nesse percurso, também é importante destacar que questões de logística e a ausência de conhecimentos técnicos podem minorar a participação dos quilombolas nas reuniões. Persiste também a necessidade de maior conhecimento sobre o domínio do poder público por aqueles que não integram o ambiente das decisões políticas. Ainda assim, apesar desses desafios, prosseguimos nossa discussão, apontando alguns passos dados na busca pela construção da educação escolar quilombola em Pernambuco.

4.4.2 Algumas articulações estaduais para a educação escolar quilombola

As informações a seguir foram colhidas a partir da minha participação como ouvinte na I Reunião Técnica de Pernambuco com a Secadi/MEC²⁴. Assim, destaco algumas ações e tentativas observadas no sentido de se implementar a educação escolar quilombola em Pernambuco.

O encontro trouxe certo caráter de sensibilização quanto à implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola nas comunidades, já que as Diretrizes são uma importante conquista do movimento negro e do movimento social quilombola. Ressaltou-se, inclusive, a participação pernambucana na elaboração das Diretrizes (Conceição das Crioulas). A necessidade de se pensar em uma educação diferenciada foi colocada ao lado de outras dificuldades enfrentadas, a exemplo do fechamento de escolas nos territórios quilombolas.

Em contraponto às dificuldades enfrentadas, o governo estadual apontou ações que foram consideradas relevantes em 2017, dentre as quais destacamos:

- Reunião com a comunidade quilombola do município de Orocó, Sertão do estado, gerando a abertura de novas turmas e contratação de professores quilombolas, que foi uma das demandas apresentadas pela comunidade daquele município. Segundo exposto no

²⁴O evento foi promovido em parceria com a Secretaria Estadual de Educação e a Secretaria Executiva de Desenvolvimento da Educação. Realizado na Gerência Regional de Educação do município de Garanhuns, em 24 de agosto de 2017, teve como público – alvo as comunidades quilombolas do estado. Na reunião, foram promovidas algumas discussões sobre a educação escolar nos quilombos. Esse encontro comportou um caráter itinerante, de maneira que as demais edições foram realizadas nos estados da Bahia, Maranhão, Pará e Minas Gerais, tendo em vista que são Estados com grande número de comunidades quilombolas. Diante de um conhecimento apenas teórico sobre a educação escolar quilombola em nível estadual, minha participação no evento teve como motivação conhecer quais seriam as propostas apresentadas pelo governo estadual para a educação quilombola, e, de outra parte, identificar demandas e anseios trazidos pelas representações quilombolas participantes sobre o mesmo assunto.

encontro, a comunidade conta com um quadro docente formado em sua totalidade por professores quilombolas;

- Reunião com representantes do Ministério da Educação, com a finalidade de compreender como os Estados e Municípios estão implementando as políticas para a Educação Escolar Quilombola;
- Reunião com Comissão de Educação Escolar Quilombola, com a finalidade de maturar o currículo estadual para a educação escolar quilombola;
- Formações promovidas pela GRE - Mata Sul, com a finalidade de apresentar a política de educação do campo e da educação escolar quilombola;
- Estruturação de curso de formação de professores que atuam nas comunidades quilombolas, através de formações continuadas, via convênio com os municípios. Por se tratar de um projeto recente, inicialmente, três municípios serão contemplados com a ação (Orocó, Salgueiro e Bom Conselho, este último localizado no Agreste).

No transcurso do encontro, algumas inquietações foram trazidas pelas lideranças comunitárias presentes e professores(as). Entre elas, foram socializadas as dificuldades quanto à manutenção das escolas e a permanência do(as) professores(as) das comunidades quilombolas atuando. O último impasse mencionado ocorre diante da necessidade da Administração Pública priorizar os professores concursados, já que o(a)s docentes das comunidades, em sua maioria, mantêm vínculos temporários de trabalho.

Diante dos anseios apresentados, bem como diante da multiplicidade de questões que envolvem a ideia de uma educação diferenciada, o momento foi importante para a socialização de experiências. Todavia, percebemos a necessidade de continuidade dos encontros, posto que várias (e conhecidas) questões necessitavam ser melhor trabalhadas para amenização das dificuldades encontradas (transporte público, fechamento de escolas, material didático, formação de professores para os quilombos, entre outros).

Assim, as questões apresentadas demonstram que as comunidades ainda enfrentam problemas elementares, tal qual a infraestrutura escolar. Nessa conjuntura, o projeto de uma educação outra, através de seus atores (professores(as) quilombolas), seja pela busca de um currículo específico, parece ser uma discussão secundária, quando se pensa, por exemplo, nas condições de funcionamento da própria escola. Mesmo diante da ampliação das políticas públicas em uma história recente, ainda se torna necessário compreender como (ou até mesmo se) as mesmas têm chegado às comunidades. Também é importante observar a lacuna quanto à atuação dos municípios no que diz respeito ao atendimento das demandas educacionais. Embora

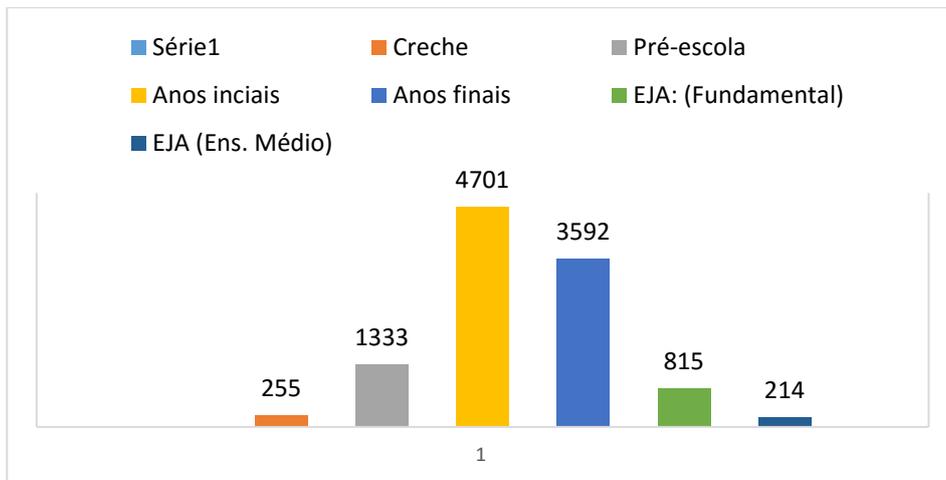
o encontro tenha sido promovido pela secretaria estadual de educação, as reivindicações apresentadas recorrentemente entrecruzavam-se com a omissão direta do poder municipal. Através destas questões percebemos fragilidades no que diz respeito à corresponsabilidade entre os entes federativos, bem como a ausência de articulações entre as comunidades e o Poder Público para a consolidação de direitos.

A ausência de articulações frequentes entre as comunidades e o Poder Público põe em questão a consolidação dos direitos básicos reclamados pelas comunidades, tal qual a infraestrutura escolar. Nesse caminho, o tema da educação quilombola no Agreste anda em descompasso, pois, aparentemente, as ações para a projeção de uma educação diferenciada em diálogo com o Poder Público estão sendo realizadas majoritariamente no Sertão de Pernambuco, ainda que o encontro tenha sido sediado no Agreste do estado.

4.4.3 Educação no município de São Bento do Una e os desafios para o fomento de uma educação diferenciada

A rede municipal de ensino de São Bento do Una atende média de dez mil estudantes. Conta com quarenta e cinco escolas e três creches. Oito escolas estão situadas na área urbana, enquanto trinta e seis estão localizadas na área rural. Em relação às creches, duas estão situadas em área urbana e uma em área rural. Três escolas localizadas no território quilombola atendem aproximadamente 120 estudantes. Conforme a Sinopse Estatística da Educação Básica²⁵, os estudantes da rede municipal de ensino estão distribuídos nas seguintes modalidades:

²⁵Disponíveis em < <http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica> >. Acesso em 27 ago. 2017.

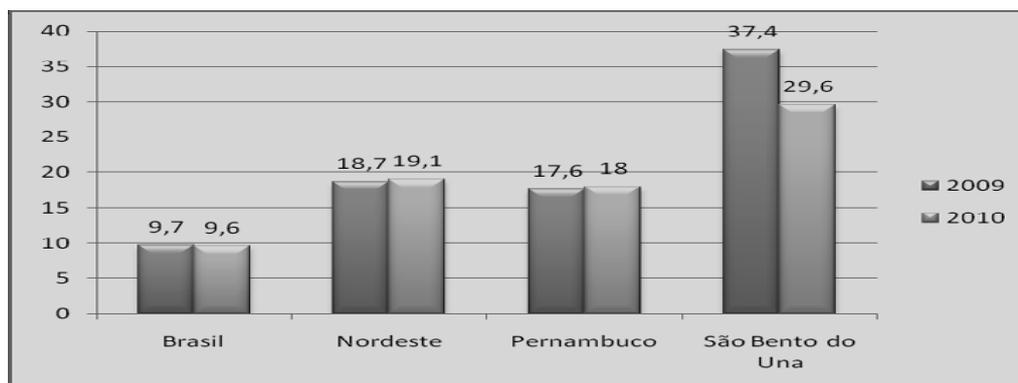
Figura 1: número de estudantes da rede municipal de São Bento do Una

Fonte: gráfico sistematizado pela pesquisadora a partir das informações disponíveis Sinopse Estatística da Educação Básica (2017).

O município adota desde 2014 o Programa Qualiescola, ofertado pelo Instituto Qualidade no Ensino (IQE), uma associação civil que trabalha que atua na melhoria dos processos de ensino e aprendizagem em escolas da rede pública. As ações do IQE consistem substancialmente na formação de um grupo de professores do próprio município, que se torna multiplicador das formações para os demais docentes. A cargo da equipe desta equipe lotada na secretaria municipal de educação, também fica a emissão de avaliações e o monitoramento dos resultados obtidos nas escolas.

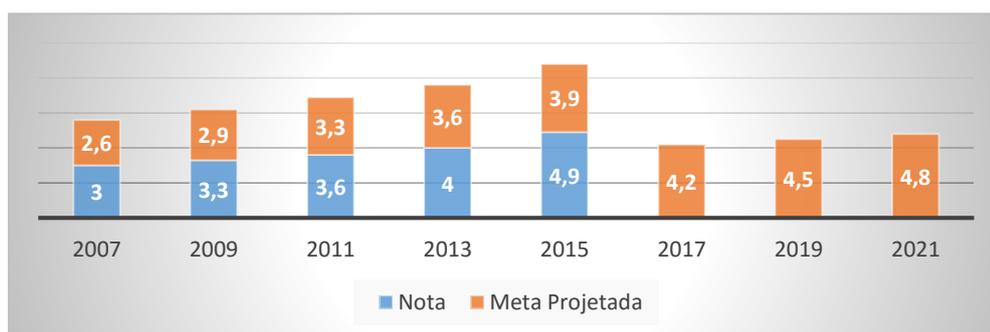
No caso dos anos iniciais do ensino fundamental, a ênfase do ensino se dá nas disciplinas de português e matemática, enquanto no para o ensino fundamental II (6º ao 9º ano), o programa também pode abranger as disciplinas de geografia, história e ciências. Em 2017, o programa foi implementado do 3º ao 9º ano, existindo a intenção de que em 2018, 1º e 2º anos também sejam contemplados pelo programa.

A consulta ao Plano Municipal de Educação permite compreender a preocupação dos atores locais com a ênfase nos processos de alfabetização. Segundo os indicadores observados no Plano, a taxa de analfabetismo no município é superior aos percentuais vistos nos níveis estaduais, regionais e até mesmo nacionais:

Figura 2: Analfabetismo 15 anos ou mais (Brasil/Nordeste/Pernambuco/São Bento do Una)

Fonte: Plano Municipal de Educação de São Bento do Una (indicadores sistematizados a partir das informações disponibilizadas pelo IBGE / PNAD 2009 e Censo Demográfico 2010)

Considerando as dificuldades que são apontadas no gráfico, podemos dizer que há um considerável esforço pelos agentes locais no que concerne à formação de professores e monitoramento de resultados. Na visão dos agentes locais, um dos resultados exitosos e decorrente dessa atuação tem sido a melhoria das notas no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB. É possível observar o avanço em termos numéricos, após a implementação do programa, ainda que as médias alcançadas não sejam altas. Passamos a exemplificar essa situação com os indicadores do município, consoante as informações trazidas na página eletrônica do IDEB²⁶:

Figura 3: notas atingidas pelo município de São Bento do Una no IDEB – turmas de 5º ano

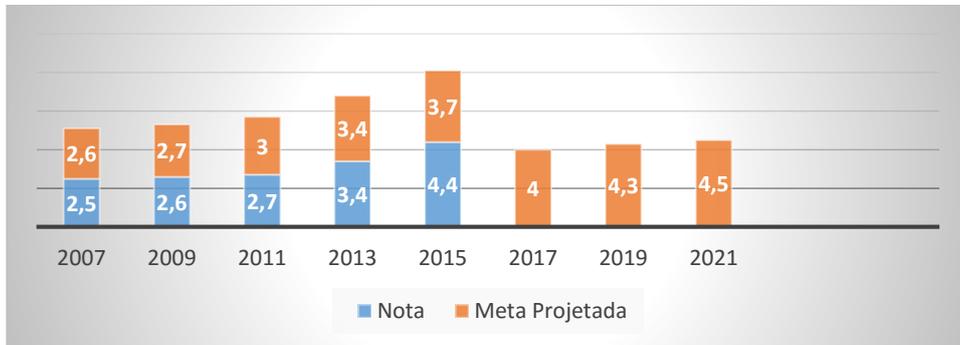
Fonte: Indicadores sistematizados pela pesquisadora a partir das informações extraídas no site do IDEB.

Observamos que no caso das turmas de 5º ano que foram avaliadas, se levadas em referência as metas projetadas em 2015 (um ano após a implementação do IQE), a nota

²⁶Endereço eletrônico: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=13201746> . Acesso em 27 ago. 2017.

municipal é elevada de 4 para 4,9. Vale ressaltar que esse resultado ultrapassa a média projetada para o ano de 2021 (4,8), ou seja, antecipam-se seis anos no que se refere ao alcance da meta projetada. As turmas finais do ensino fundamental também têm apresentado bons resultados:

Figura 4: notas atingidas pelo município de São Bento do Una no IDEB – turmas de 9º ano

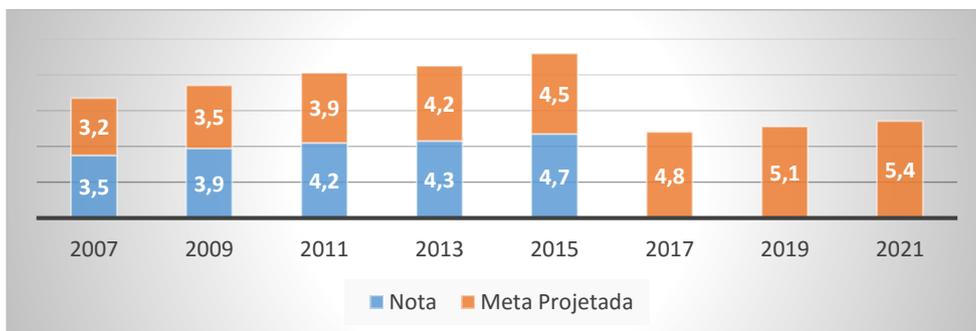


Fonte: Indicadores sistematizados pela pesquisadora a partir das informações extraídas no site do IDEB.

Se comparada às notas do 5º ano do ensino fundamental, observa-se que as turmas do 9º ano apresentam notas inferiores. Ainda assim, observamos que em 2015, após a implementação do IQE, a nota alcançada pelas turmas de 9º anos é satisfatória (4,4). A nota não somente ultrapassa a meta projetada (3,7), mas também fica muito próxima da meta projetada para o ano de 2021 (4,5).

Cotejando estes indicadores com os resultados gerais do IDEB em Pernambuco, também é possível observar certa ascensão da educação do município de São Bento do Una. Seja no comparativo com as turmas de 5º ano, ou de 9º ano, observam-se melhorias dos resultados para os dois grupos avaliados:

Figura 5: notas do Estado de Pernambuco no IDEB – turmas de 5º ano



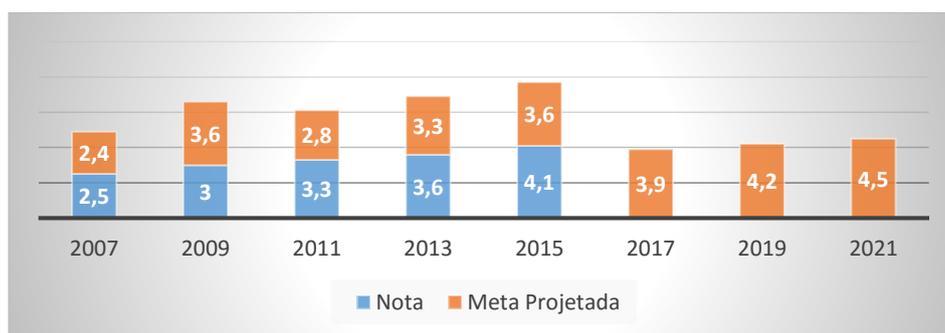
Fonte: Indicadores sistematizados pela pesquisadora a partir das informações extraídas no site do IDEB.

Em 2015, a nota do IDEB nas turmas de 5º ano do município de São Bento do Una foi 4,9. Percebemos que a nota tanto extrapola a nota geral obtida no Estado (4,7), assim como a

meta projetada para o mesmo ano (4,5). Ultrapassou ainda a meta estadual projetada para o ano de 2017 (4,8).

De igual maneira, as notas obtidas pelas turmas de 9º ano em 2015 (4,4), também excedem a média estadual e meta projetada para o estado de Pernambuco (3,6 e 4,1, respectivamente). Tais notas também ultrapassam a as metas projetadas para 2017 e 2019 em nível estadual (3,9 e 4,2, respectivamente).

Figura 6: notas do Estado de Pernambuco no IDEB – turmas de 9º ano



Fonte: Indicadores sistematizados pela pesquisadora a partir das informações extraídas no site do IDEB.

Em termos estatísticos, os resultados motivam os agentes da educação local. O esforço empreendido vai de encontro, inclusive, às dificuldades tão presentes nos municípios brasileiros no que se refere à disponibilização de recursos para a educação e conseqüentemente à promoção de uma educação de qualidade.

Para esse fim, vale pontuar algumas questões metodológicas sobre o trabalho educacional realizado nas escolas do município pelo IQE. As avaliações realizadas pelos estudantes são disponibilizadas às escolas através da Secretaria de Educação. As notas das avaliações realizadas são registradas no diário de classe, como também encaminhadas à Secretaria de Educação, que monitora os resultados obtidos e assim obtém uma média geral de desempenho em cada escola do município. Vale mencionar que os resultados auferidos pelo IQE são constituídos por outros elementos que são somados às notas, dentre eles, a frequência discente. É relevante considerarmos ainda o que nos foi colocado pelos servidores da secretaria de educação municipal, no sentido de que o IQE possui diretrizes bastantes similares àquelas contidas no IDEB.

Outro aspecto bastante significativo no que diz respeito à atuação do IQE no município é a formação continuada dos professores. Parte da carga horária docente é destinada à participação em formações fomentadas pelo programa. As doze horas mensais de formação são

distribuídas da seguinte maneira: quatro horas para formação em Português, quatro horas para a formação em Matemática, e quatro horas para participação em reuniões na escola local. Embora o Plano Municipal de Educação assinala entre as suas estratégias “Viabilizar programas específicos para formação de professores para as populações do campo e comunidades quilombolas” (SÃO BENTO DO UNA, 2012, p. 55), atualmente, inexistem formações específicas para professores que exerçam a docência em escolas situadas em territórios quilombolas. Assim, os(as) professores(as) que atuam nas escolas das comunidades quilombolas também participam da formação geral destinada a todo o município, a qual mencionamos.

Todo o esforço empreendido pelo IQE, ainda que aparentemente exitoso em parte maciça das escolas do município, encontra limitações na escola em que concentramos nossa pesquisa. Ainda são consideráveis as dificuldades emergentes naquele contexto para a leitura e o cálculo. Também existem algumas questões estruturais que podem ser observadas. Um dos motivos sinalizados para essa dificuldade seria a ausência de gestores ou de uma equipe técnico-pedagógica na escola. Esse fato também atrapalharia o acompanhamento das atividades, tendo em vista que parte do monitoramento das ações se dá atualmente com a presença esporádica de um técnico.

Por outro lado, é possível pensar na hipótese de que os avanços numéricos nos indicadores educacionais também sejam, em certa medida, um entrave para o fortalecimento de uma educação diferenciada para as escolas quilombolas da região. A gradativa melhoria nos índices educacionais tem servido de motivação para a permanência de métodos e investimentos no que tem “dado certo”. Assim, diante dos êxitos obtidos e das limitações administrativas e orçamentárias presentes nos pequenos municípios, qual seria o lugar dado à reflexão sobre um projeto diferenciado de educação para as comunidades quilombolas do município em questão? No universo de 10.696 estudantes, qual seria anseio em atender as especificidades sociais e educacionais de apenas 120 destes? A quem (des)favorece os indicadores educacionais tidos como exitosos? Nesse propósito, como reconhecer e acolher as epistemologias trazidas por aqueles que geograficamente estão situados em um lugar outro, o espaço rural, muitas vezes encarado enquanto lugar de carência, mas não de produção de conhecimento?

Na escola na qual desenvolvemos nosso estudo, ocorrem apenas eventos sazonais com a finalidade de contemplar as peculiaridades do território quilombola. Nessa conjuntura, as questões que levantamos revelam o emaranhado de desafios emergentes quanto à projeção de uma educação “outra” em nosso campo de pesquisa. Estes questionamentos não objetivam

anular os conhecimentos escolares, tampouco os esforços empreendidos para a melhoria do contexto educacional municipal. O que tencionamos é reforçar a necessidade de que a instituição escolar valorize e reconheça em seus currículos as epistemologias que foram negadas. No caso dos povos tradicionais, tais reflexões ganham relevância, na medida em que valorar seus conhecimentos é sinônimo de fornecer condições de estar no mundo, proporcionando que a escola também seja um lugar de reflexão política e de acolhimento das diferenças.

5 QUILOMBO DO SERROTE DO GADO BRABO

[...] nunca essa dívida foi paga. Era preciso, era preciso ser paga, só que ainda não apareceu um governo pra pagar esses nossos direitos. Que não servisse pra mim, mas servia pra meus neto, meus fi, pra meus bisneto. Porque esse país quem levantou foi a nossa geração.

(Antônio Pedro, sítio Serrote do Gado Brabo)²⁷

Buscando contextualizar o nosso campo de estudo, tecemos alguns apontamentos históricos sobre o Serrote do Gado Brabo. O sobrevoo na conjuntura histórica da comunidade permite-nos não somente conhecer melhor a realidade a qual nos propomos estudar, como também compreender suas relações frente ao município no qual se insere. Descrevemos ainda algumas demandas que atualmente são observadas na comunidade, notadamente quanto ao direito à terra, ao trabalho e à saúde. Por fim, abordamos questões referentes à chegada da escola na comunidade, a qual foi fruto de mobilizações internas frente à Administração Pública municipal. Na sequência, organizamos alguns dados sobre a dinâmica escolar na comunidade, momento no qual traçamos um breve perfil sobre as turmas que são atendidas na escola José Pedro da Silva.

5.1 Algumas notas históricas

Compreendendo a história enquanto um processo permeado por vicissitudes, buscamos contextualizar a comunidade do Serrote do Gado Brabo com alguns dados referentes ao seu trajeto histórico.

No século XVII, os documentos das sesmarias evidenciam as primeiras informações sobre o povoamento no Agreste pernambucano. É datada de 1658 a doação de vinte léguas de terras em sesmarias, em dois lotes salteados, no Ipanema e em Garanhuns. Os concessionários desses lotes, Nicolau Aranha Pacheco e Antonio Fernandes Aranha, obtiveram no ano seguinte mais dez léguas, totalizando um lote de trinta léguas (FIDEPE, 1982). Nesse período, as terras eram voltadas tanto para a pecuária quanto para a agricultura de subsistência.

Somamos a essas referências o fato de que as primeiras informações sobre a região em que se originou o município de São Bento do Una remontem ao final do século XVIII. Embora seja provável que a região já servisse para o descanso de viajantes e mercadores às margens do Rio Una, tem-se o ano de 1777 como data provável da instauração da primeira fazenda na

²⁷Depoimento disponível no minidocumentário “Serrote do Gado Brabo”. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=rhHymgCu1Mo>. Acesso em 2 fev. 2018.

região, a fazenda Santa Cruz, situada à margem direito do rio Una, pertencente a Antonio Alves de Souza.

Em meados do século XIX, toda a margem do rio estava basicamente povoada. A localidade consolidava-se também enquanto um entreposto comercial (CINTRA; PAIVA; FIRMINO, 2010). Os processos de migração para a fazenda Santa Cruz são impulsionados em 1832, em virtude dos movimentos da Cabanada²⁸, ampliando não somente o fluxo populacional na região, mas também fortalecendo as feiras e o intercâmbio com outras comunidades do entorno (FIDEPE, 1982).

A elevação do povoado à categoria de vila se deu através da lei provincial nº 476, em data incerta²⁹, pela presidência da Câmara Municipal Garanhuns. Em 1864, o povoado foi desmembrado da Comarca de Garanhuns, passando a integrar a Comarca de Caruaru em 1881. São Bento do Una ganha a condição de município autônomo em 05 de janeiro de 1893, sendo elevada à categoria de cidade em 09 de junho de 1900.

É com a consolidação das primeiras fazendas na região que advém a presença de mão-de-obra escrava. Se observarmos a emergência das fazendas em meados do século XIX, bem como a datação de alguns documentos (compra e venda de escravos, ações de liberdade, entre outros³⁰), é possível inferir que existe certa consonância entre a ampliação das fazendas e os registros da presença escrava. Logo, esse contexto nos remete a um período histórico em que a escravidão se encontrava em declínio.

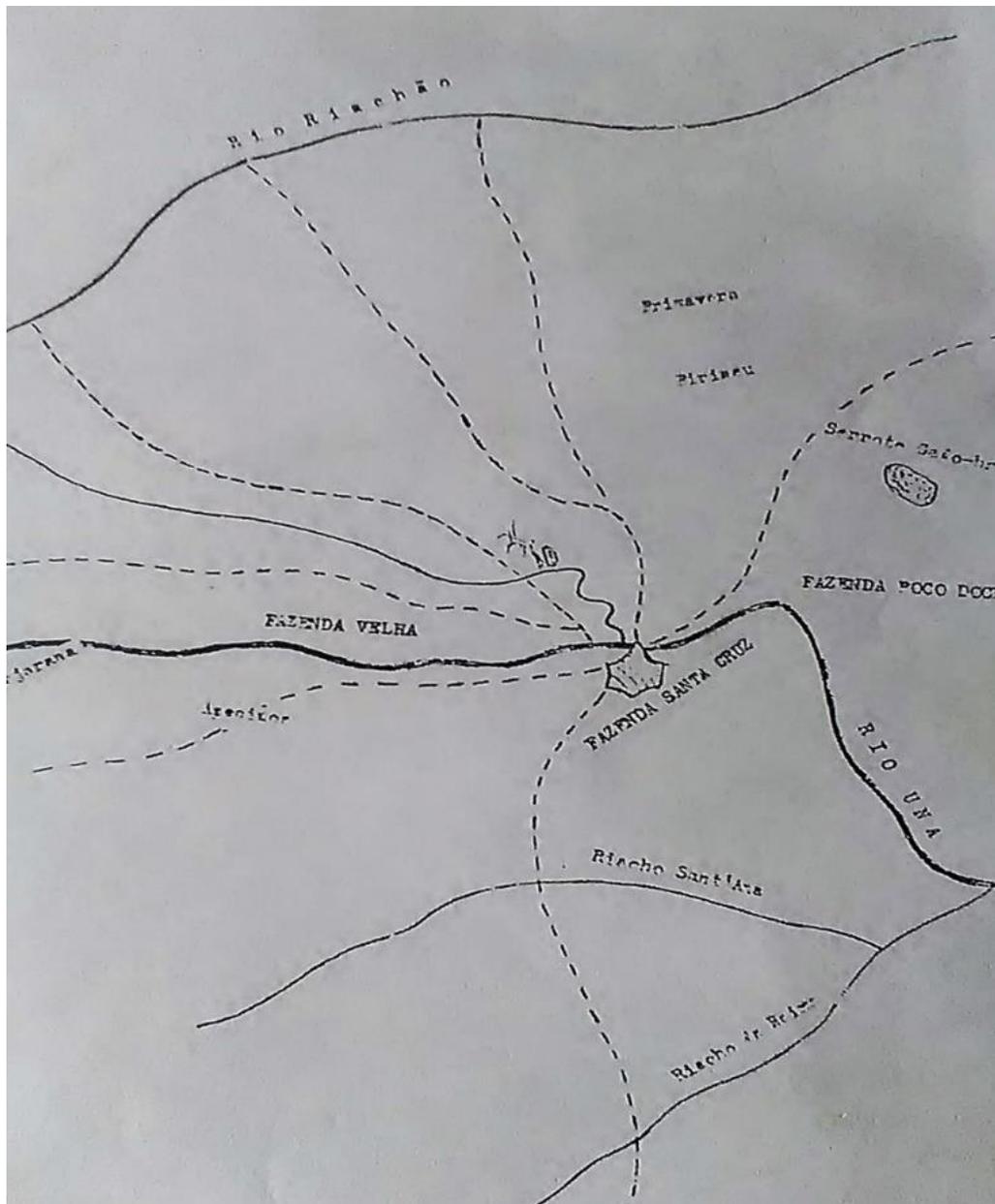
Trazemos abaixo um mapa que demonstra os primeiros pontos de povoamento na região:

²⁸Movimento deflagrado em Pernambuco, no ano de 1832, que visava a restauração monárquica no país, uma vez que com a abdicação de Dom Pedro I e instauração da regência trina no país, o clima de instabilidade política foi ampliado. Interessante observar a heterogeneidade existente dentro do movimento, tendo em vista a busca de interesses diversos em um quadro de insatisfação política. Schwarcz observa que o movimento tinha interesses diversos: “a volta de D. Pedro podia até ser utópica naquela conjuntura, contudo tinha um significado concreto para os grupos envolvidos. Os cabanos catalisavam com sua resistência um conjunto amplo de insatisfações, de grupos cujos interesses foram contrariados com a abdicação: militares que não queriam ser rebaixados; proprietários rurais que queriam expandir seu poder de mando; burocratas que dependiam de seus empregos; a elite de Alagoas que se beneficiou em termos de autonomia com a Coroa, e, claro, os cabanos propriamente ditos, gente das matas, homens pobres do interior, índios e africanos escravizados que se sentiam ameaçados pelo novo governo. Para todos eles, a bandeira da restauração significava a esperança de um futuro que trouxesse de volta um passado recente” (SCHWARCZ, 2015, p. 249).

²⁹Existe divergência quanto a data, se a mesma se deu no ano de 01 de fevereiro de 1861 ou se em 30 de abril de 1862 (FIDEPE, 1982).

³⁰A historiadora Ivete Cintra em sua publicação *Gado Brabo: de senhores e senzalas* (1988), realizou um levantamento nos arquivos existentes no município de São Bento do Una (registros cartoriais e ações judiciais), catalogando os documentos que envolviam a questão escravista. Assim, é também a partir dos registros mencionados pela historiadora que subsidiamos esta discussão.

Figura 7: As primeiras fazendas na região de São Bento do Una. Atentar para a localização do Serrote do Gado Brabo, entre o Pirineu e a fazenda Poço Doce.



Fonte: CINTRA; PAIVA; FIRMINO (2010).

Os indícios da decadência escravista na região podem ser observados mais precisamente no ano de 1887. As “cartas de liberdade” baseadas no desconhecimento da filiação, tornavam-se favoráveis aos escravos, além das cartas que eram passadas espontaneamente pelos senhores aos seus subordinados. Ainda a partir das informações trazidas nos registros cartoriais, vale observar que São Bento do Una provavelmente não foi somente um receptor de mão-de-obra para as fazendas, mas também um ponto comercial para a compra de escravos (CINTRA, 1988;

FERREIRA, 2008). Essa informação fortalece o potencial da escravidão enquanto atividade econômica.

A hipótese levantada por Ivete Cintra (1988) é geralmente a mais aceita para explicar a presença negra na região. A autora defende que no período pós-abolição, ocorreu a doação de parte de terras aos escravos. Essas referências também encontramos no depoimento de Sebastião Bernardino³¹:

Eu conheci de oito ou dez ex-escravos [...]. Depois da abolição da escravidão, os escravos ficaram, não é hoje que o trabalhador tem direito seguro, tem isso aquilo outro, era escravo, aí saiu sem terra, sem ferragem, sem nada, nada, nada! Aí, o meu bisavô, Felipe Manso, foi o segundo prefeito de São Bento, ele doou... tinha uma estrada que cortava o terreno dele, naquele tempo apontava com o beijo: ‘a divisa é por ali’ [entorta os lábios para explicar], não tinha divisa, era tudo num canto. Aí, tinha uma gleba de terra do outro lado, lá no Sítio Feijão, sítio Mocois e Feijão, ele, essa gleba de terra que ficou depois da estrada, aí ele dividiu e deu a uns ex-escravos dele. E Leandro Gonçalves de Souza também deu, aí para o Gado Brabo, lá o quilombola, ali parte de terra do lado foi o finado Leandro que deu ao ex-escravos, pra poderem ele trabalhar e constituírem família lá, né?

Existe a possibilidade da doação das terras do Serrote Gado Brabo aos ex-escravos por parte de Leandro Gonçalves de Souza. O fato de Leandro Gonçalves de Souza³² ser proprietário e morador da fazenda Pés Queimados, próxima ao Gado Brabo (CINTRA, 1988), fortalece esse argumento. No entanto, é importante observar que as terras doadas pelos proprietários geralmente são localizadas em áreas de menor potencial produtivo, assim como observamos em nosso campo de estudo e descrevemos na subseção 4.2.1.

A doação de terras no período pós-abolição tem sido uma releitura histórica que, em certa medida, estremece um argumento bastante propalado no que se refere às relações entre os senhores e os escravizados enquanto eminentemente antagônica ou impermeável. Contudo, não podemos esquecer que as negociações não anulam as dicotomias existentes, e podem ser consideradas enquanto um elemento tático relevante nas relações de subordinação instauradas

³¹Sebastião Bernardino de Souza é ex-sacristão da Igreja de São Bento do Una. Durante o tempo em que atuou na Igreja, realizou um levantamento de documentos existentes no cartório daquela instituição, que apontassem a situação dos escravos. O contato com seu Sebastião foi relevante não somente no que toca à disponibilização dessas informações, mas também pelas conversas no sentido de compreender as relações entre os negros escravizados e o contexto urbano. Desse modo, embora seja um interlocutor externo à comunidade, não poderíamos deixar de observar sua importância no contexto do presente estudo.

³²Um outro aspecto que podemos perceber nas relações entre os senhores e os escravizados é o apadrinhamento nos casos de batismo. Ao observarmos as certidões de nascimento de crianças tidas por escravas, são mencionadas como testemunhas Felipe Manso Santiago e Leandro Gonçalves de Souza, fazendeiros mencionados neste estudo. Embora não fosse unanimidade a prática do apadrinhamento pelos senhores, os registros revelam que eles também ocorreram na região estudada, provavelmente como elemento tático, para que o “apadrinhado”, tivesse alguma ajuda futura por parte dos detentores do poder.

no contexto escravista³³. Nessas condições, diante das informações auferidas sobre a localidade estudada, cremos ser o caminho da doação das terras uma hipótese possível e justificadora da presença dos negros na região.

No entanto, se “a obra julga-se por aquilo que cala” (CERTEAU, 2012, p. 73), não podemos descartar a possibilidade de que o desmembramento do quilombo dos Palmares tenha contribuído para a presença de “negros fugidos” na região. Existe certa contemporaneidade entre o desmembramento palmarino e a aparição das primeiras fazendas em São Bento. Existe também a possibilidade geográfica mencionada por Ferreira (2008), de maneira que os reagrupamentos dos negros fugidos da região de Garanhuns teriam se estendido também às margens dos rios Capibaribe, Ipojuca e Una. Todavia, tais hipóteses merecem estudos mais específicos. Aqui trazemos apenas algumas formulações, as quais carecem de mais investigações.

É possível realizar a genealogia dos negros na região do Serrote do Gado Brabo, uma vez que alguns nomes são mencionados pelos moradores enquanto os primeiros troncos familiares da região. Estudos sobre as relações de parentesco seriam relevantes para ajudar a contar a história das primeiras famílias, considerando também a necessidade de reescrita da história pela própria comunidade, uma vez que existem lacunas nesse sentido. No entanto, considerando que essa tarefa fugiria aos propósitos de nosso estudo, citamos brevemente alguns nomes dos primeiros moradores.

São citados como primeiros moradores: Pedro Chapa (ex-escravo de Leandro Gonçalves de Souza; provavelmente trabalhava como carreiro), e seu descendente José Pedro Alves. Agostinho Ferreira, também ex-escravo de Leandro Gonçalves de Souza. Os estudos de Ferreira (2008) sinalizam para a relação de parentesco deste com Arcanjo Caetano Vieira, de maneira que essa seria uma das famílias mais antigas da região, procedente do sítio Jiraú. No diálogo com a comunidade, fez-se ainda menção a família Miguel (Antonio Miguel, Joaquim dos Santos Miguel e Caetano Miguel), assim como ao núcleo familiar dos Pixá: Lucio Pixá, João Pixá. Também na condição de primeiros moradores ainda são lembrados o casal Augustinho e Margarida, João Suquin Vêi, Duarte, Chico Treva e também, Romana, mãe de Luís Preto.

³³Exemplificando, podemos perceber certas formas de negociações entre os senhores de engenho e escravos, uma vez que no século XVI, em alguns casos, o escravo recebia o usufruto da terra, circunstância em que poderia cultivar para si produtos agrícolas nos finais de semana e feriados, gerando uma pequena renda (DEL PRIORE e VENANCIO, 2010).

Um aspecto que nos chama a atenção é o fato de alguns sobrenomes em alguma proporção remontarem de alguma maneira ao ser negro (“Treva”, “Preto”). O reconhecimento desses personagens ainda provoca outras questões importantes sobre outras origens, outras histórias.

Observamos que em nosso campo de estudo existe certo silêncio quanto ao passado. A mobilização das memórias também não escapa de um percurso de tensões, permeado muito mais pelo silenciamento do que pelo esquecimento, para que se evite a exposição da dor. Persiste um certo “ethos do silêncio”, de maneira que os grupos envolvidos organizaram suas vidas sem que necessariamente precisem falar das histórias escravistas (ARRUTI, 2006).

“Tem gente que quando toca no assunto já começa a chorar”. “Passado é passado!” Ouvi essas citações durante as conversas em campo, o que me fez compreender alguns incômodos nos olhares e mesmo nos diálogos no percurso da pesquisa. Ouvi também sobre pessoas na comunidade que sabiam “contar as histórias”, mas que preferiam se calar. Não falo aqui de um silenciamento uniforme entre todos os moradores sobre as histórias de escravidão, mas do sentimento de incômodo que pode ser manifestado nesse percurso, o que inevitavelmente demanda do pesquisador certos cuidados no trato das pessoas, bem como respeito às decisões por elas tomadas.

Ainda que nem sempre enunciadas, é possível perceber que as memórias se fazem presentes em nosso campo de pesquisa. No contexto do Serrote do Gado Brabo, a oficialização da abolição da escravatura e a tardia chegada dessa informação àquela localidade, fez com que as relações de subordinação permanecessem ainda por mais tempo. Mesmo após 1888, é possível observar que as condições de trabalho dos negros no Serrote do Gado Brabo permaneceram análogas ao regime da escravidão. Os relatos que retratam o sofrimento vivenciado pelos negros da região em uma história mais recente nos auxiliam a compreender a continuidade das condições laborais opressoras. Na percepção de seu Cosmo, o autorreconhecimento do passado escravista começou a se fortalecer na década de 1980. Contudo, o interlocutor apresenta algumas informações que revelam certa proximidade com as penosas relações de trabalho na região: “1983 foi o reconhecimento... Mas antes, 1944, eu nasci, mas quando tava com seis anos eu ia levar comida pros escravos ali dentro, que era os meus avô, meus tataravô, tataratio.”

Ainda que não faça uma referência específica em termos cronológicos, seu Cosmo ainda descreve como se dava o trabalho escravo na região:

Aí, lá, morria gente. Lá era pra trabalhar a pulso e passando fome, quando chegava a hora do almoço. Que era pra pegar antes do sol sair, no escuro! No

escuro! Se pegasse, o sol saindo, ao olho do sol sair, ia pro pau. Lá, lá tá a prova ali, vou lá e lhe mostro. Era ali, naquele açude, tem um açude aqui se chama Lisbão [...]. Esse açude lá foi cavado pelos negro! O banguê³⁴, era de couro de vaca e couro de boi [...]. O cabra trabalhar o dia todinho com fome, Tinha coitado que levava uma rapadura, pedacinho de rapadura, e um tiquim d'água numa quartazinha de barro, e com ela era pra ficar o dia todinho. Quando num guentava, dava passamento lá, quando acabava de pensar, lá mesmo enterrava. Acuava ele por trás, pra ele não tornar, acuava ele por trás do açude, do lado de baixo, quando acabava, botava terra por cima. Naquela época, época pesada.

A construção do Lisbão tornou-se o símbolo do sofrimento de muitos. Encontra-se localizado em uma propriedade particular (reforçando o problema atual vivenciado pela comunidade, no que diz respeito à coexistência de fazendeiros e quilombolas na região), e já não possui tantos recursos naturais.

Figura 8: O Lisbão, o açude construído pelos negros



Fonte: Acervo da Casa da Cultura Alceu Valença (2017).

Considerando a menor incidência do trabalho agrícola na região, a construção do Lisbão nos dá indícios de que havia uma tendência de que a mão-de-obra escrava tenha sido direcionada para serviços que exigiam maior esforço físico. Entre outros problemas, o trabalho escravo poderia causar mortes “súbitas”, a exemplo da narrativa que nos foi trazida. No decurso da pesquisa, nos deparamos com outras informações sobre as forçosas condições de trabalho, as quais provavelmente resultaram na morte dos escravizados. É nesse sentido o registro de

³⁴Estrado carregado por duas pessoas, para transporte de material. No caso do Serrote, servia para retirar a terra para fazer o açude, o Lisbão.

óbito do escravo Luiz, constante no cartório da Igreja de São Bento do Una³⁵. Entre os registros de óbito constantes nos arquivos da Igreja, consta: “Aos 29.09.1880 foi sepultado no cemitério particular de Pedro Ferreira de Almeida, Luiz com 50 anos escravo do mesmo Pedro Ferreira de Almeida. Luiz, com 50 anos, escravo do mesmo Pedro Ferreira de Almeida. Morreu de estupor”³⁶.

A despeito das muitas histórias de sofrimento, sejam aquelas narradas pelos moradores, sejam aquelas observadas pelos historiadores locais, vale dizer também das ações pela sobrevivência, que demandavam a tática e a criatividade. Como nos lembra De Certeau ao refletir sobre os esquemas de operações utilizados por aqueles que são tomados como passivos ou assimilacionistas, “sem sair do lugar onde tem que viver e que lhe impõe uma lei, ele aí instaura pluralidade e criatividade. Por uma arte de intermediação, ele tira daí efeitos imprevisíveis” (CERTEAU, 2014, p. 87).

Os modos estratégicos de viver dos negros escravizados também são acionados pela memória local. Nesse sentido, um aspecto relevante é a moradia, pois pensar em um lugar para se viver em condições tão desfavoráveis era de fato desafiador. Assim, ouvimos relatos sobre a construção das casas subterrâneas. Cavava-se um buraco no solo, tampava-se com barro e fazia-se o lastro com madeira, para confecção do teto. Um aspecto que chama a atenção dos moradores é o fato dessas construções serem bem feitas. De igual maneira, também exigia estratégia e criatividade para se obter iluminação. Fazia-se o candeeiro na boca de uma garrafa. Acendia-se o pavio do candeeiro com mamona³⁷ socada, que era colada no pavio. O calor, ao atingir ao pavio, produzia o fogo.

Percebemos que as narrativas trazidas pelos moradores demonstram não somente as condições totalmente desfavoráveis enfrentadas pelos negros da região, mas também as táticas para a sobrevivência e o uso da criatividade em meio à adversidade. Aqui, temos apenas alguns fragmentos dessas memórias, os quais trazemos para somar às referências históricas da região. É provável que muitas outras histórias sejam lembradas pelos integrantes da comunidade. No entanto, como citamos, essas memórias também geram tensões, e, pela dor e desconforto que causam, são retraídas.

³⁵ Levantamento realizado por Sebastião Bernardino de Souza.

³⁶ O estupor consiste em uma paralisia súbita na qual o doente não reage aos estímulos externos.

³⁷ A mamona é uma planta típica da região, cuja semente é utilizada para a produção de óleo. Em nossa narrativa, a planta foi utilizada como recurso para produzir combustão, mas a mesma também é útil à medicina popular para o trato para dores de cabeça, por exemplo.

5.2 “O local dos negros”

O título acima foi extraído da fala de uma das professoras participantes deste trabalho, ao se reportar à comunidade quilombola Serrote do Gado Brabo. Neste tópico, passaremos a caracterizar o campo. Nossa descrição foi construída a partir de conversas com a liderança local e com os moradores da comunidade. As observações e experiências vivenciadas também contribuíram para a organização das informações que aqui colocamos.

O município de São Bento do Una está localizado na microrregião do Vale do Ipojuca, Agreste Meridional de Pernambuco. Encontra-se a 209 quilômetros da capital Recife. De acordo com o último recenseamento do IBGE (2010), o município tem 53.242 habitantes.

Figura 9: mapa com localização do município de São Bento do Una, em Pernambuco.



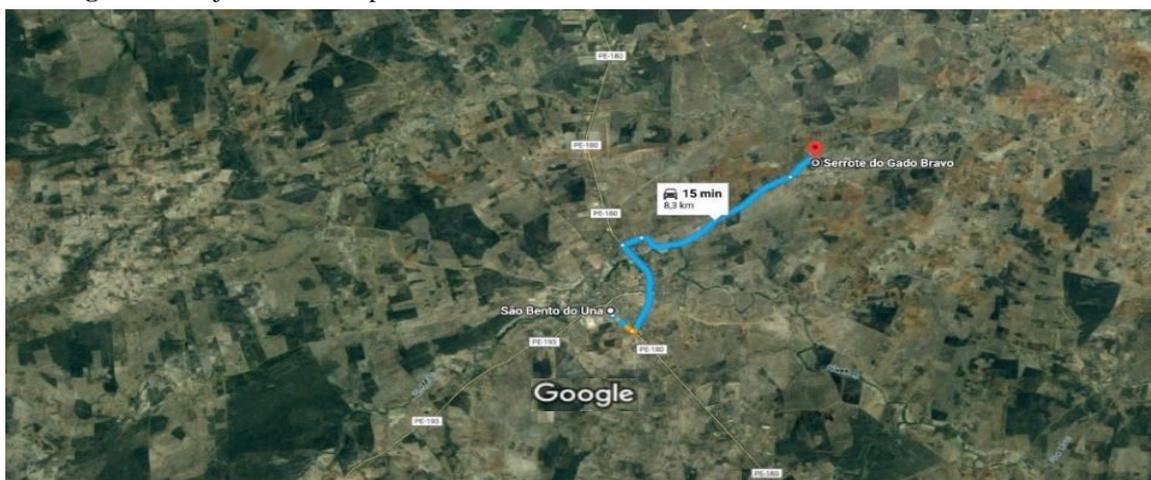
Fonte: Portal São Bento do Una (2017).

A oito quilômetros da cidade, encontra-se a comunidade quilombola Serrote do Gado Brabo. A área é constituída por mais cinco sítios (Primavera, Caldeirãozinho, Caíbra, Jirau e Poço Doce). Historicamente, o Serrote do Gado Brabo foi o primeiro sítio que reporta à presença de negros escravos na região. É, portanto, o “sítio fundador”. Assim, também foi a comunidade pioneira dentre as demais do entorno, no que diz respeito à certificação. Com exceção de Poço Doce, cujo processo ainda está em andamento, as demais comunidades integrantes são certificadas pela Fundação Cultural Palmares.

Residem no território do Serrote cerca de 170 famílias. Um último recenseamento, realizado em 2008, contabilizou a existência de 530 famílias, se somadas todas as comunidades que integram a área quilombola. A liderança local estima que, atualmente³⁸, todo o território quilombola (contabilizando-se os cinco sítios do entorno do Serrote do Gado Brabo), comporte entre 600 e 700 famílias, totalizando cerca de 5.000 pessoas na região.

³⁸ Ano de 2017.

Figura 10: trajeto do município de São Bento do Una à comunidade Serrote do Gado Bravo.



Fonte: *Google Maps* (2017).

Em termos geográficos, podemos dizer que a vista de uma grande serra demarca a chegada à comunidade do Serrote do Gado Bravo, conforme observamos na ilustração abaixo:

Figura 11: Vista do Serrote



Fonte: Silva, 2018.

Foi a transmissão oral sobre as relações de trabalho entre fazendeiros e os negros na região que impulsionou em um primeiro momento a aproximação com a ideia de quilombo³⁹.

³⁹Alguns dos relatos foram explicitados no tópico 4.1 deste estudo.

Nessa direção, tomamos por referência José Pedro da Silva⁴⁰, um dos pioneiros quanto à verbalização dessas narrativas. Não por acaso, alguns de seus filhos se envolveriam posteriormente no processo de certificação da comunidade. À época, aproximadamente sessenta famílias participaram dessa mobilização. Dentre os que participaram desse processo, foram mencionados os seguintes moradores: Antônio Pedro (filho de José Pedro da Silva), José Pedro (irmão de Antônio Pedro), Lourinaldo (seu Lourin), Bié, Vói e Adalice.

De maneira aparentemente simultânea, ao (re)conhecimento das condições históricas locais, somava-se a informação sobre a existência de outras comunidades negras rurais, que também passavam a ser denominadas como comunidades quilombolas, as quais apresentavam algumas semelhanças históricas com a realidade conhecida pelos moradores do Serrote.

Articulações internas, reuniões e mobilizações estaduais fortaleceram os primeiros passos no sentido do reconhecimento formal da comunidade. Na intersecção entre a comunidade e o Estado, uma referência importante nas conversas com os moradores foi a atuação de Bernadete Lopes⁴¹, uma vez que a mesma passou a reunir as comunidades em núcleos, orientando-as e conhecendo suas demandas, a fim de que fosse pleiteada a certificação junto à Fundação Cultural Palmares. Esse procedimento foi relevante na medida em que se gerava um sentimento de fortalecimento mútuo entre as comunidades da região. A certificação do Serrote do Gado Brabo foi um importante precedente para que as demais comunidades do entorno acionassem os laços históricos com o “Sítio Fundador”, as quais passaram a também pleitear também o seu reconhecimento. Em 2001, foi criada a Associação Serrote do Gado Brabo. Em 2002, a comunidade obteve a certificação pela Fundação Cultural Palmares.

Com o processo de certificação, foram criadas ações para fortalecer a identidade negra da comunidade, as quais incluíam projetos principalmente os mais jovens, através da realização de grupos de dança. No entanto, os projetos artístico-culturais foram enfraquecidos em virtude da resistência de alguns pais, bem como dos casamentos precoces das adolescentes integrantes do projeto. A professora Érika registra as dificuldades desse momento:

Depois que a comunidade foi reconhecida e tudo mais, e tinha um presidente que valorizava as comunidades quilombolas e tudo, aí Bartô [líder da comunidade] começou a fazer os momentos do vinte de novembro. A gente tentou dar início a grupos de dança aqui na comunidade, mas também não teve

⁴⁰ Morador que deu nome à escola campo de nosso estudo. José Pedro da Silva foi filho de escravos, criado no período da Lei do Ventre Livre e “fazia mandados”. Enquanto testemunha das relações entre fazendeiros e escravizados, tornou-se um dos responsáveis pela transmissão oral das histórias ocorridas no passado.

⁴¹ Atualmente é gerente de Comunidades Tradicionais da Secretaria Estadual de Meio Ambiente e Sustentabilidade – SEMAS.

como, porque as meninas da comunidade geralmente, assim [...] já casavam, os maridos não permitiam, e foi se acabando.

Nossa interlocutora prossegue afirmando que ocorreu um certo esmorecimento por parte das novas gerações quanto ao interesse no reconhecimento do seu lugar de origem e das tradições. Nesse intuito, vale observar um contraponto importante por vezes insurgente na discussão com as professoras e outros quilombolas. Até certo ponto, os moradores observam que o recrudescimento das ações para a comunidade se deu no contexto em que o Poder Público (seja nas esferas federal, estadual ou municipal) encorajava a causa quilombola com maior intensidade. No entanto, a redução das políticas públicas naquele contexto provocou certo desânimo quanto à implementação de projetos diferenciados, os quais começavam a ser ensaiados pela comunidade.

A comunidade é beneficiária de algumas políticas, a exemplo do Programa Bolsa Família e da doação de sementes. A construção de cisternas também foi uma importante ação, tendo em vista a escassez de água na região, o que demanda a construção de reservatórios. A doação de cestas alimentares, através da Fundação Cultural Palmares, também foi apresentada como uma política importante para os moradores. Entretanto, recentemente, a vinda das cestas para a comunidade foi suspensa. Alguns moradores acreditam que a saída da presidente Dilma Rousseff e a ascensão de Michel Temer ao Poder Executivo foi o motivo causador da suspensão das cestas, uma vez que, após a mudança de governo, o benefício alimentar não mais chegou às famílias da comunidade.

Esse contexto demanda que minimamente se avalie quais foram os benefícios já auferidos para o grupo, discutindo-se, a partir da visão dos sujeitos interessados, quais são as ações que poderiam melhorar as condições locais. Esse protagonismo seria fundamental nesse cenário, pois, como veremos, ainda persistem desafios no que se refere ao acesso a serviços básicos como saúde e educação.

Prosseguindo na caracterização do nosso campo de estudo, não podemos deixar de observar alguns problemas enfrentados pela comunidade, os quais não foram somente apontados por nossos interlocutores, mas também observados durante a pesquisa. Dividimos as questões apresentadas nos seguintes tópicos: terra, trabalho e saúde.

5.2.1 Terra

Como a maioria das comunidades quilombolas em Pernambuco, o Serrote do Gado Brabo não possui titulação definitiva de suas terras. Apenas pequenos lotes são reservados às

famílias da região. Dessa maneira, embora o território seja extenso, o mesmo não é totalmente explorado pela comunidade, pois existem propriedades particulares de fazendeiros na localidade. No percurso da área urbana até à comunidade, é possível perceber a existência de grandes propriedades, que espremam a área usufruída pelos(as) quilombolas.

A remissão histórica à coexistência de fazendeiros e de escravos na região é uma questão apontada por alguns moradores como de difícil reparação, tendo em vista que as terras em posse dos fazendeiros “foram herdadas pelos pais”, o que lhes retiraria a “culpa” por estarem ali alocados. Alguns observam a necessidade de pagamento de indenização pelo Estado, para que as terras fossem destinadas apenas aos quilombolas e o problema fosse resolvido. Assim, a regulamentação fundiária e consequente desintrusão acaba sendo uma questão longe de ser resolvida. Bartolomeu, o líder da comunidade traz algumas informações importantes sobre esse contexto:

Quando a gente encontra terra pra trabalhar a gente planta milho, feijão [...], quando encontra terra pra trabalhar, né, porque assim, esse ano foi bom porque os fazendeiros viram que eles tiveram um prejuízo maior em questão de não dar a terra pra trabalhar. Durante sete anos de seca, eles haviam tomado as terras da mão da gente pra plantar capim. Aí com sete anos de seca, o capim deles morreu, e eles agora passaram pra gente [...]. Nossa área, nosso território ele compõe cinco comunidade e entre essas cinco comunidades nós tem aí aproximadamente 5.200 e alguma coisa de hectares de terra. Nós não explora ela toda, nesse meio tem fazendeiro, meeiro, posseiro... mas são as nossas terras, né, nós estamos pleiteando aí, faz um tempão, né? Todas as comunidades quilombola, quase todas desse país, comunidade quilombola, tem dado entrada na sua certificação de terra, só que o sistema político... fazer acontecer a coisa, fica um pouco difícil [...]. Falta vontade política do governo indenizar o fazendeiro, o meeiro, o posseiro, né? De qualquer maneira, todos tiveram suas raízes ali⁴², ninguém é culpado do pai ter deixado vários hectares de terra [...]. Aí você coloca uma coisa na cabeça do seu filho: “isso aqui é de mamãe” e quando morre, seu filho diz, é meu [...]. É complicado. Uma coisa é você crescer saber que não é seu e depois uma coisa é você saber que é seu. Como é que uma pessoa toma o que é seu? Né, não pode, tem que indenizar, tem que conversar com você, tem que trabalhar o seu psicológico.

A ênfase na necessidade de indenizações aos fazendeiros pela liderança também se dá em virtude dos possíveis casos de ameaça aos trabalhadores e trabalhadoras quilombolas, os quais dependem da terra para sobrevivência. Seu Cosmo também narra a preponderância dos fazendeiros na região, o que implica em prejuízo às famílias da comunidade:

Hoje é os posseiro que toma conta da área de quilombo. Hoje, hoje é aqui, um fazendeiro, ali já é outro, ali é outro fazendeiro, ali é outro, e eles ficam ali, fica uns quatro ou cinco hectares de terra, com sessenta família [...]. Só queria

⁴² O interlocutor se refere à coexistência de fazendeiros e escravizados na região, conforme abordamos no trajeto histórico da comunidade.

que você visse aqui por trás... aqui na frente. É um quadro de terra pra viver tudim ali dentro!

Considerando a presença de fazendeiros, as principais atividades econômicas desenvolvidas na região são a agricultura e a pecuária, essa em maior proporção. É provável que o interesse pela pecuária extensiva também seja ampliado para atender demandas econômicas de São Bento do Una, já que no município existe um forte mercado de laticínios e avicultura.

Subsiste certa vinculação dos integrantes da comunidade em relação aos fazendeiros, uma vez que se tornam economicamente dependentes destes para trabalhar na agricultura. Vale mencionar que boa parte do solo é rochoso, principalmente as terras que são destinadas aos quilombolas. Nota-se a presença de lajeiros, o que não é bom para o plantio e compromete a produção econômica na região. Como as melhores terras estão majoritariamente nas mãos dos grandes proprietários, os trabalhadores da comunidade muitas vezes precisam da anuência dos mesmos para laborar em “suas” terras. Essa situação se torna um problema para os moradores, uma vez que ficam à mercê não somente das condições morfoclimáticas, mas também da vontade dos grandes proprietários no que diz respeito a conceder trabalho ou não.

Diante destas condições, a ausência de terra implica nas dificuldades quanto ao acesso ao trabalho. Trazemos um esboço sobre as dificuldades que emergem em nosso campo de pesquisa quanto a essa questão.

5.2.2 Trabalho

No contexto do Serrote do Gado Brabo, as dificuldades para se conseguir trabalho foram apontadas em alguns momentos pelas docentes participantes deste estudo, o que veremos mais detidamente no último capítulo desta pesquisa. Nesse momento, focamos em algumas dificuldades quanto ao acesso ao trabalho para os jovens da região.

O exemplo que chamou a atenção nesse sentido foi o deslocamento de jovens para a mão-de-obra campesina em outras localidades, diante da ausência de oportunidades de trabalho no Serrote e no próprio município. Nesse contexto, jovens negros entre dezesseis e dezoito anos vão à cidade providenciar documentos para a ida ao “Sul”. O Sul é a região canavieira de Alagoas.

A migração para o Sul não é uma prática recente para os moradores. Nos diálogos com dona Tiquinha e seu Lourin, os mesmos narraram a experiência que tiveram há muitos anos. Diante da seca rigorosa e conseqüente ausência de trabalho no Serrote, o casal migrou para Sul.

Entre os desafios enfrentados, seu Lourin enfatiza a extensa jornada de trabalho que ia das cinco da manhã às seis da noite.

Todas essas dificuldades referentes à empregabilidade emergem de um contexto ainda vulnerável e, em certa proporção, dicotômico entre os moradores da cidade e aqueles pertencentes ao Serrote. A ausência de empregos, as demandas não atendidas e o silenciamento do Poder Público frente a tais questões fazem seu Cosmo, um dos interlocutores de nossa pesquisa, concluir: “nosso voto é branco, mas nós somos negros”.

O argumento utilizado por nosso interlocutor resume a relação hifenizada entre o Poder Público e os quilombolas da região. Podemos dizer que, no olhar daquele morador, a importância da comunidade não é apenas minorada, mas subsidiária. Após o exercício eleitoral, os moradores são vistos apenas como um “dente na engrenagem” que impulsionaram as relações políticas do município, mas que são desmerecedores de atenção para suas demandas.

5.2.3 Saúde

Os moradores também apontaram as dificuldades existentes no que diz respeito à oferta de serviços médicos, pois na comunidade não existe posto de saúde. Diante da ausência de uma equipe específica para esse fim, a escola, recebe uma vez por mês profissionais da saúde, que atendem aos estudantes e demais moradores. Como o atendimento ocorre na escola, onde não existe estrutura adequada para esse tipo de serviço, são realizados apenas os acompanhamentos de saúde mais simples.

A inexistência de posto médico gera um problema ainda maior no caso de uma situação emergencial. A contratação de um carro particular para levar o doente até o hospital da cidade custa cerca de oitenta reais. Outro morador informou que o mesmo percurso no horário da madrugada custa cento e cinquenta reais. Esses valores são considerados altos no contexto econômico da região, bem como para os moradores. Uma das soluções apontadas pelos quilombolas é a aquisição de um carro próprio para a comunidade, que pudesse fazer esse tipo de trajeto.

Outra questão no âmbito da saúde que necessita de cuidados e acompanhamento é o alcoolismo, que acomete alguns moradores. A ausência de orientações e de tratamento para o problema acaba fortalecendo o contexto de vulnerabilidade. Esta também se mostra uma questão relevante, na medida em que afeta, de maneira direta ou indireta, o cotidiano das crianças e adolescentes da localidade.

5.3 A escola José Pedro da Silva e “a luta pra escola chegar ali”

Relatamos o processo de chegada da escola no Serrote do Gado Brabo, uma vez que a presença da instituição escolar foi fruto das mobilizações geradas pela comunidade. No entanto, não poderíamos relatar esse processo sem perceber as dificuldades relatadas pelos mais antigos quanto ao acesso à educação escolar. Inicialmente, é preciso compreender por que os moradores veem com otimismo a construção da escola. Os diálogo com nossos interlocutores evidenciam algumas experiências nesse sentido.

Na conversa com seu Lourin e dona Tiquinha, essa preocupação transparece. No passado “tudo era sacrifício”, sendo o acesso à escola algo praticamente impossível:

Pergunta: Foi bom fazer essa escola aqui não foi?

Seu Lourin: Foi bom! Vixe! De primeira, viu? Aqui não tinha escola não!

Dona Tiquinha: não tinha nada. Ninguém via escola aqui não.

Seu Lourin: Na minha época sabe, tinha não minha filha, na minha época nunca teve escola [...]. Só tinha uma escola muito longe, era na cidade.

Repare, né longe?

Os relatos dos moradores fazem-nos perceber o difícil acesso à escolarização na região. No entanto, a ausência da escola não se limita às dificuldades em termos geográficos. Chama a atenção como a própria instituição escolar fortaleceu o lugar de exclusão nas relações entre o urbano e os quilombolas, em um passado não muito distante. É o que observamos na experiência de seu Cosmo:

Pobre não tinha vez... eu ainda peguei a ponta, meu pai levava a gente pro serviço e nós viu uma escola de pessoal rico, levar os filhos pra escola... “Papai, deixe nós estudar, papai?” Aí um dia papai chegou lá, não só papai, um bocado. Falou assim: “olha, eu vim matricular meu filho, pra estudar”. Aí ela disse assim: “olhe, filho de pobre e de negro é pra ir trabalhar pra fazendeiro, plantar palma, plantar palma, plantar milho e trabalhar pra fazendeiro, não é pra estudar não, que não tem estudo pra negro aqui, filho de pobre” [...]. Aí eu ficava assim, a vontade de estudar: “mas papai...” moleque é danado! “Sabe que o senhor é mole”? vamo formar uma equipe aqui, papai? Tanto negro que tem aqui, bora botar esses fazendeiro aqui pra correr, e vamo botar uma professora pago por nós, nós não ganha dinheiro papai, vamo botar pago?” Não, nós tem medo, vem pra pressionar nós!

A experiência trazida por seu Cosmo ilustra bem como o discurso da inclusão e da emancipação que se convencionou atribuir à escola encontra-se distanciado em termos práticos. Diante das dificuldades de acesso à educação, podemos compreender melhor os motivos pelos quais a escola no contexto atual também é vista de maneira positiva por nossos interlocutores. A presença recente da escola na comunidade, é também uma tentativa de reversão da realidade excludente do passado. Para além da função de aprender a ler e a escrever, é possível perceber

que a escola do Serrote também tem um papel relevante na socialização discente, embora existam muitos desafios inerentes ao seu cotidiano

Figura 12: Escola José Pedro da Silva. À esquerda, o prédio da Associação Comunitária do Quilombo dos Negros do Serrote do Gado Brabo.



Fonte: Silva, 2018.

Pela relevância que ganha na comunidade, passamos a descrever algumas questões relativas ao processo de construção da escola José Pedro da Silva. A chegada da escola na região integrou uma série de mobilizações realizadas pelos moradores do Serrote do Gado Brabo, e também não escapou de um processo de conflitos, não somente junto ao Poder Público, mas também perante a própria sociedade de São Bento do Una. A narrativa foi-nos apresentada não somente pelos moradores da comunidade, mas também por servidores públicos vinculados à gestão educacional no município.

A chegada da escola na comunidade deu-se há dezoito anos, evidenciando que se trata de uma conquista relativamente recente. Antes da construção, havia apenas um pequeno grupo escolar em funcionamento, que se encontra atualmente desativado.

A escola José Pedro da Silva foi inaugurada pela administração municipal em 09 de abril 2006. O contexto que precede sua chegada é de fortes críticas, pois na visão de alguns agentes públicos ligados à gestão municipal e de muitos moradores do município, a construção da escola seria um desperdício de dinheiro público, já que as pessoas da comunidade não

valorizariam a escola⁴³. Seu Cosmo recorda a ocasião da inauguração, como também os enfrentamentos que precederam esse momento. De certo modo, a escola também significou uma desforra àqueles que discordavam e ironizavam a sua construção na comunidade:

E aquilo ali [a construção da escola] foi muito gratificante, foi um trabalho excelente. Quando nós recebemos aquele colégio, veio visita de todo lugar...Ali nós, ali nós recebemos charada recebemos [sobre as críticas desferidas contra a construção da escola]: "vai fazer colégio pra quê, seu Cosmo, aqui?"

Diante das críticas e resistências, apenas após uma importante reunião, que contou com a presença de muitas lideranças (quilombolas e políticas), o pleito da comunidade passaria a ser ouvido. Sobre esse momento, transcrevemos o relato de seu Jorge:

Aquilo ali [a escola] foi uma luta grande. Aí se reuniu, fez comunicação para todas as prefeituras que tivesse quilombola, comunidade quilombola pra vir, pra o consórcio que era a Djumbai⁴⁴ e um pessoal do Recife. Quando chegou aqui veio o pessoal, a secretária da ministra, veio praqui [Garanhuns], foi pra lá também [São Bento do Una – Serrote do Gado Brabo], aí foi no dia que chegou os prefeito tudinho, veio gente do Recife também [...], tudim tava lá. Aí a secretária do ministro falou: “e aí, Padre Aldo, o senhor apoia à comunidade?” Aí, ele levantou-se, disse “eu não posso não, não tenho condição de fazer uma escola desse jeito que a comunidade quer”. Aí ela levantou-se também e disse: “que é que tá faltando?” Aí ele disse: “dinheiro”. Ela disse: “apoie a comunidade que dinheiro nós tem!” [...]. Foi luta praquela escola chegar ali.

No mesmo diálogo, seu Jorge ainda narra outros problemas referentes ao processo de construção da escola, o que ouvi também de outros moradores. O uso de materiais de baixa qualidade estariam comprometendo a estrutura do prédio, o que novamente demandou a atuação da comunidade frente ao poder público municipal para sanar o problema.

⁴³Nessas condições observamos a discussão proposta por Arroyo, no que diz respeito ao incômodo trazido pelos diferentes e as formas que os mesmos são tratados: “Poderíamos levantar a hipótese de que essas presenças afirmativas e essas lutas dos diferentes mantidas em nossa história sem direito a ter direitos pressionam também por uma mudança radical nas formas históricas de pensa-los e de trata-los nas relações políticas, sociais, econômicas. Consequentemente, provocam como reação conservadora resistências a mudar essas formas inferiorizantes de pensa-los, tratá-los, e terminam reforçando as relações políticas de dominação/subordinação (ARROYO, 2014, pp. 122-123).

⁴⁴Organização Não Governamental.

Figura 13: Placa de inauguração da escola.

Fonte: Silva, 2018.

Segundo seu Jorge, construir a escola “do jeito que a gente queria”, com três salas de aula e um salão para reuniões (um pequeno auditório) foi uma árdua tarefa. A escola conta com duas salas de aula, salão de reuniões, secretaria e banheiros. Não possui um refeitório nem quadra de esportes, o que seria bastante relevante, se considerarmos que na comunidade não existem programas de lazer ou outros espaços para a sociabilidade dos jovens. Assim, a instituição replica o perfil de tantas outras escolas quilombolas, já que, conforme o levantamento do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), tais escolas são majoritariamente constituídas por duas salas de aula, (57,3%), o que se repete com intensidade na região Nordeste (60,3%) (IPEA, 2015).

É importante destacar que a escola também tem servido como uma espécie de sede, quando, por exemplo, existe a necessidade de reuniões, atendimento médico ou algum outro evento. Assim, sua importância também é percebida na medida em que é ocupada não somente pelos estudantes, mas também pelos demais moradores.

O relato sobre os esforços envidados para a chegada da escola na comunidade demonstra-nos que na luta pelo “direito a ter direitos”, a performance exigida pelos quilombolas necessitou desafiar não somente o Poder Público, mas a própria sociedade. Em termos muito práticos, foi preciso refutar a ideia de que “filho de pobre e de negro é pra ir trabalhar pra fazendeiro”, desenvolvida ainda que tacitamente na memória social local, já que era grande a resistência no sentido de que os quilombolas tivessem o acesso à escola. Diante desse quadro, a comunidade reuniu forças, construiu articulações internas externas, para que o direito à educação formal fosse assegurado. A justificativa de seu Jorge resume bem os motivos das mobilizações para a construção da escola:

Olhe, assim como os outros querem na dele também, porque a gente nós não queria na da gente, nós não tem o direito? Eu não tive, mas tem meus neto, meus primo, bisneto. Os de cá da minha área não estuda pra lá porque eu sou da Primavera, aí não tem transporte pras mulher levar as criança pra lá, aí tem que ir tudo pra rua [...]. É muito importante porque os menino ali estudavam numas escolinha deste tamanho [faz gestos com as mãos sinalizando que se tratava de um grupo escolar sem a estrutura adequada], não tinha as professoras da linguagem deles (Seu Jorge, morador do sítio Primavera).

O acesso à escola no Serrote foi precedido por uma série de mobilizações, o que amplia essa conquista para além da construção de uma obra pública, configurando-se também como um ato de empoderamento e como uma questão de justiça, como nos diz seu Jorge. Essas condições ampliam os sentidos da escola quilombola, concebendo-a também a partir da necessidade de acesso à educação formal para as populações quilombolas, o que antecede a qualquer diferencialismo frente aos demais grupos sociais. Por outro lado, também observamos as mobilizações, reivindicações e o uso da instituição pública pelos comuns, os quais normalmente têm seus interesses relegados nos espaços das decisões políticas.

Em termos cronológicos, também precisamos lembrar que à época das mobilizações pela construção da escola, ocorria certo recrudescimento no cenário político no que toca à criação e fortalecimento de políticas públicas para quilombos. No decurso das conversas, alguns moradores explicitaram a importância do governo Lula nesse sentido, e como esse momento serviu para renovar o fôlego político da comunidade. Assim, a conquista da escola também não pode ser dissociada desse cenário de encorajamento às mobilizações quilombolas.

Por fim, outro aspecto importante apontado por seu Jorge é a presença de professoras da própria comunidade atuando na escola, já que, como disse nosso interlocutor, o conhecimento da realidade local facilita as relações interpessoais, melhorando a relação cotidiana com os estudantes, temática que ainda abordaremos neste estudo.

5.4 Dinâmica do cotidiano escolar e seus desafios

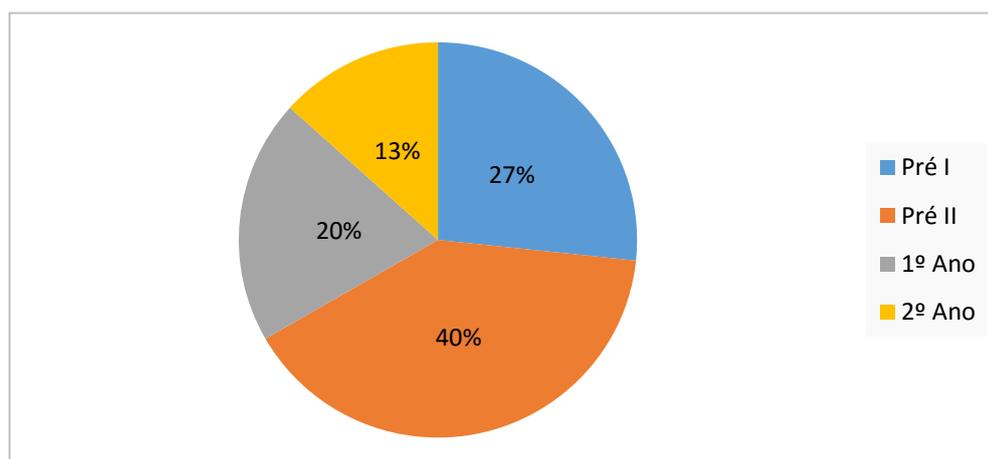
Os dados apresentados na sequência resultam das observações que realizei durante as aulas na escola José Pedro da Silva, bem como das conversas com a coordenação da escola e servidores da Secretaria de Educação de São Bento do Una. As conversas e observações fortaleceram o conhecimento da realidade estudada, assim como os êxitos e desafios da docência naquele contexto. Destaco que minha presença em sala de aula também possibilitou

alguns momentos mais interventivos. Considerando a existência de turmas multisseriadas⁴⁵, busquei auxiliar as professoras nas atividades que eram propostas, o que me permitiu maior aproximação com os discentes. Iniciando a contextualização da escola em que realizamos nosso estudo, destacamos alguns dados quantitativos. Em seguida, prosseguimos com informações referentes à dinâmica cotidiana e os desafios nela existentes.

Assim como as demais escolas do município, a escola está subordinada ao programa Qualiescola, ofertado pelo Instituto Qualidade no Ensino (IQE). A partir das Diretrizes do programa, as avaliações são elaboradas também via Secretaria de Educação e encaminhadas às escolas do município. Na mesma perspectiva, a aplicação das sequências didáticas emitidas pelo mesmo órgão também é uma atividade comum no cotidiano escolar.

Como em outros quilombos, a escola é constituída por duas turmas multisseriadas. A primeira funciona com estudantes distribuídos nos seguintes níveis de ensino: Pré I, Pré II, 1º e 2º anos. A segunda turma é composta por discentes dos 3º, 4º e 5ºanos. Ao todo, no ano de 2017, foram 34 estudantes matriculados. Vale pontuar que a heterogeneidade das turmas no que diz respeito ao perfil discente (faixa etária diversificada, formação familiar, entre outros) e a quantidade de turmas a serem atendidas, faz com que as professoras apresentem uma performance bastante dinâmica em sala de aula, a fim de atender as demandas de todas as turmas. No caso da primeira turma, os estudantes têm de quatro a sete anos de idade. O quantitativo discente por turma está distribuído da seguinte maneira:

Figura 14: Quantidade de estudantes por ano (Turma 01)



Fonte: gráfico sistematizado pela pesquisadora a partir das informações colhidas em sala de aula.

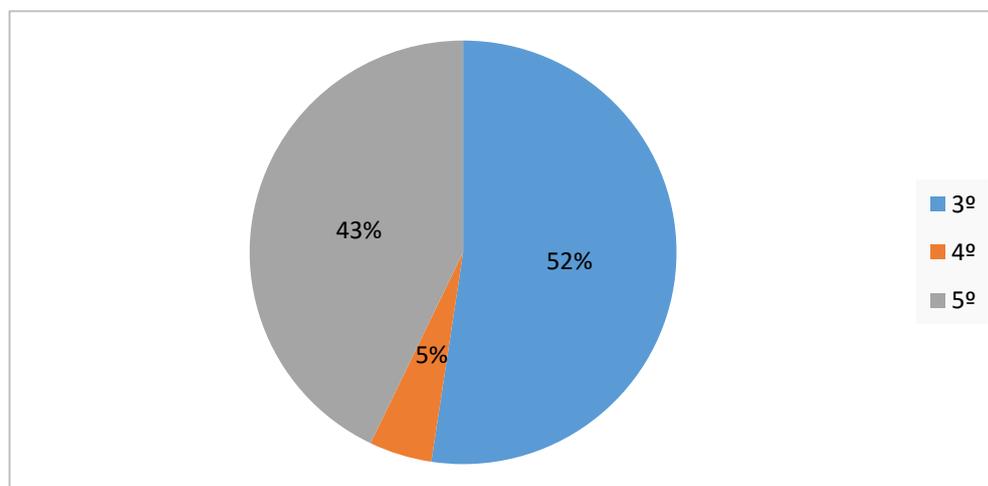
⁴⁵Entende-se por escola ou turma multisseriada a “forma de organização escolar em que alunos de diferentes idades e tempo ou níveis de escolarização (o que conhecemos por série) ocupam uma mesma sala de aula, sob a responsabilidade de um mesmo professor. No contexto do campo, as escolas/classes multisseriadas são frutos de um período histórico que nos remete ao Brasil colônia, com as professoras leigas e ambulantes que davam aulas aos filhos dos donos das terras e por consequência aos filhos dos seus trabalhadores, após a expulsão dos jesuítas do país em 1759” (JANATA; ANHAIA, 2015, p. 2).

Considerando esse perfil, as aulas são iniciadas com atividades lúdicas (músicas e brincadeiras), momento que é importante para a socialização dos pequenos. Após essa atividade, são trabalhados os conteúdos curriculares de português, matemática, ciências e artes. Destaco o momento de escuta de histórias, onde os(as) estudantes, muitas vezes inquietos(as), permanecem concentrados(as), demonstrando bastante interesse. Em algumas oportunidades, em uma linguagem fácil para os discentes, a professora costuma repassar algumas informações sobre a história da cidade e da origem da comunidade.

A pouca idade discente não torna o contexto desta sala de aula menos provocador para o docente no trato das relações étnicas. Mesmo entre as crianças persiste o problema da discriminação racial. Exemplifico essa questão narrando um momento específico das observações. Percebendo que a professora estava ocupada com um outro grupo de discentes, uma aluna pediu minha intervenção, pois um colega de classe acabara de proferir injúria racial contra uma estudante. Essas são questões que traduzem a complexidade da relação entre racismo e infância, onde a mediação dessas relações demandam mais que uma repreensão.

Passamos a descrever algumas questões referentes à segunda turma. Nela os estudantes estão divididos da seguinte maneira:

Figura 15: Quantidade de estudantes por ano (Turma 02)



Fonte: gráfico sistematizado pela pesquisadora a partir das informações colhidas em sala de aula.

Na prática cotidiana, são ministrados conteúdos de português matemática, artes, geografia e história, as duas primeiras disciplinas com maior carga horária. Os estudantes da segunda turma estão situados na faixa etária de 8 a 12 anos.

É possível perceber as dificuldades que o alunado apresenta na realização de algumas atividades, bem como nas avaliações propostas pelo Programa Mais Educação. Em um momento específico, percebendo os maus resultados na avaliação, os estudantes ameaçaram

não participar das próximas atividades avaliativas. Os estudantes apresentam boa capacidade interpretativa e oral, mas não obtêm êxito nas atividades que demandam leitura, escrita ou cálculo. Esse tipo de contexto impulsiona a professora a adequar o programa de ensino do IQE ao mais próximo possível da realidade discente.

No percurso das aulas, é comum que os estudantes comentem sobre situações ocorridas no sítio. Fazem comentários sobre episódios cotidianos. Tratando-se de alguma situação de perigo, a professora orienta sobre os cuidados que os estudantes devem ter e por vezes retoma a outros exemplos ocorridos na comunidade para realizar esse aconselhamento.

Finalizado o primeiro turno de aula, os estudantes almoçam na escola e aguardam as atividades ofertadas pelo Programa Mais Educação. No turno da tarde, os discentes das turmas de 3º, 4º e 5º anos permanecem para as atividades de português e matemática (aulas de reforço), artesanato e música (percussão). Nos anos anteriores, com o suporte do governo local, a escola também sediou projetos outros artístico-culturais com os estudantes quilombolas. A educação musical, nesse caso, é concebida através das atividades de um grupo de percussão, despertando o interesse dos estudantes para atividade musical. Em São Bento do Una, apenas duas escolas rurais contam com instrumentos musicais, sendo a José Pedro da Silva uma das contempladas.

Um momento que chama a atenção na dinâmica escolar é o intervalo. Diferentemente de outros contextos escolares, o uso de tecnologias não gera dependência ou problemas, pois os estudantes, em sua maioria, não as possuem. Assim, distante de computadores e aparelhos celulares, o corpo é a maior fonte de recreação. Os estudantes, ao correrem e brincarem no pequeno pátio da escola, também provocam intervalos agitados, o que demanda extremo cuidado por parte das professoras, principalmente para que os estudantes não se machuquem. A equipe escolar se preocupa ainda com a sociabilidade das crianças e dos adolescentes da escola, já que dificilmente os estudantes saem da comunidade e conhecem outros lugares. Assim, a escola também ganha importância nesse sentido, na medida em que organiza atividades em que os estudantes possam conhecer outras realidades.

Propostas que levem em consideração aspectos históricos ou socioculturais da comunidade são sazonais. Anualmente, a Secretaria de Educação promove projetos temáticos que são trabalhados em todo o município. No caso das escolas quilombolas, as temáticas são ajustadas para a realidade local. Foi-nos disponibilizado o projeto do ano de 2016, intitulado “#Por uma infância sem racismo”. As atividades realizadas consistem na realização de pesquisas, divulgação de plataformas que abordem o tema, produção de maquetes, textos, cartazes, peças teatrais, apresentações artísticas, entre outros. O cronograma de atividades se estende entre os meses de agosto a dezembro. Em 2017, o tema trabalhado foi “Recordando as

tradições com as gerações”. Na escola campo de nosso estudo, este momento foi vivenciado também com participação dos moradores da comunidade.

Figura 16: Vivência do projeto “Recordando as tradições com as gerações”, na escola José Pedro da Silva



Fonte: Silva, 2017.

É no mês de novembro (mês da Consciência Negra) que se faz a culminância do projeto. As professoras me explicaram que nesse período, geralmente as demais escolas do município, e também instituições de ensino superior participam das ações. A escola José Pedro da Silva torna-se em uma espécie de sede para as festividades. A importância da escola para a consecução das atividades é explicitada no projeto: “A Escola José Pedro da Silva compartilhará com as escolas (previamente agendadas), uma oficina de música e apresentação contendo o histórico da Comunidade” (SÃO BENTO DO UNA, 2016).

Embora sejam percebidos os esforços da administração municipal no que concerne à realização de projetos e atividades de conscientização, o dilema da auto representação negra é uma questão emergente e que gera conflitos no contexto quilombola. As professoras narram o incômodo que a discussão sobre pele negra e cabelos crespos traz para muitas crianças e adolescentes da escola.

Outro aspecto que tem desafiado a gestão local é a evasão. Segundo as docentes, a escola já chegou a funcionar nos três turnos, mas a evasão é um problema que tem interferido no funcionamento escolar. Um dos motivos para a evasão seria a insatisfação dos pais dos alunos com a “qualidade” do ensino local, ministrado pelas professoras quilombolas, em que pese o fato das docentes serem graduadas e participarem das formações regularmente ofertadas pelo município. Assim, preferem que seus filhos estudem em outros estabelecimentos, diante da crença de que outras escolas do entorno possam oferecer melhores condições. Esse delicado contexto indicia algumas fragilidades quanto à compreensão da importância de uma educação local, protagonizada pelos sujeitos da comunidade. Essa abordagem também será pontuada em nosso trabalho, através de algumas inquietudes que emergiram no diálogo com as docentes.

A despeito dos esforços no trato das questões étnicas, ainda persiste certa hifenização com outras dimensões possíveis de uma educação diferenciada, e muitos podem ser os motivos para esse afastamento, os quais tratamos ao longo desse trabalho, notadamente a partir das conversas com as professoras.

6 SER PROFESSOR QUILOMBOLA

Se os educandos são Outros a docência, os docentes, poderão ser os mesmos?
(ARROYO, 2012, p. 26)

Preparar mais para a vida, preparar mais as crianças [...]. É bom que ele traz o conhecimento, não deixa passar os ensinamentos, a cultura, é mais contar a história, procurar saber mais, acredito que seja nesse sentido [...]. Eu acho que ser professor quilombola é mais por esse critério, de você tá inserido, você tá ali participando, procurando, buscando, incentivando, motivando, vamos fazer isso, não deixar a comunidade de uma certa forma perder suas culturas, é sempre tá envolvido, envolver-se mesmo, tá sempre ali participando pra o que der e vier e colaborar em tudo que for. Professor já tá dizendo, né? É médico, é enfermeiro, é psicólogo, é tudo, então ser professor quilombola é se envolver nas atividades que sejam da comunidade e fora também da comunidade.

(Definição de Regivalda sobre quem seria o professor quilombola)

Após a descrição do campo construída no capítulo anterior, passamos a dialogar de maneira mais direta com as professoras participantes de nosso estudo. Buscamos contextualizar a trajetória das docentes, trazendo algumas de suas experiências junto à comunidade e fora dela, bem como suas interferências na formação identitária. Trazemos ainda algumas observações sobre as condições de exercício da docência pelo professorado local, tendo por referência a política de cotas para professores quilombolas na região de estudo. Acompanhamos os desafios vivenciados na formação educacional das professoras, assim como no percurso da profissionalização. Através das observações em sala, tecemos algumas considerações sobre construção cotidiana da identidade profissional e o lugar encontrado para a discussão étnica nesse cenário. Assim, apresentamos os desafios e anseios que cercam o cotidiano das professoras.

6.1 Uma breve contextualização como ponto de partida

Conforme observamos no percurso deste trabalho, a identidade constitui-se a partir dos significados que são construídos socialmente, e a partir deles também damos sentidos à nossa existência. De igual maneira, a identidade profissional não se isenta das intercorrências sociais.

Nossa discussão versa sobre a construção da identidade docente dos(as) professores(as) quilombolas, abordagem consubstanciada na identidade étnica. Ao refletir sobre a formação desse profissional diferenciado para as comunidades quilombolas, torna-se indispensável o conhecimento acerca do lugar de onde falam as professoras participantes de nosso estudo. Lembra-nos Woodward que “a cultura molda a identidade ao dar sentido à experiência e ao

tornar possível optar, entre as várias identidades possíveis, por um modo específico de subjetividade” (2000, p. 19). Nessas condições, necessitamos fazer uma leitura do contexto e das experiências presentes na trajetória das docentes.

Por outro lado, reconhecendo as lutas que têm sido empreendidas pelas comunidades quilombolas, movimento que tem sido visibilizado em uma história recente em nosso país, a lição de Michel de Certeau também contribui para nosso estudo, pois “o enfoque da cultura começa quando o homem ordinário se torna o narrador, quando define o lugar (comum) do discurso e o espaço (anônimo) de seu desenvolvimento” (CERTEAU, 2014, p. 61). Conhecer a cultura é também conhecer o modo de estar no mundo. Conforme mencionamos no primeiro capítulo deste estudo, concebemos a cultura como consequência dos processos interativos, não como um rol de traços, objetos ou palavras, pois, se assim o fizéssemos, perderíamos de vista a maneira como as relações sociais são conduzidas. Em meio às experiências e representações que dão sentido à existência humana é que também melhor compreendemos como as professoras constroem suas referências sobre o ser quilombola e como esses conhecimentos chegam à sala de aula.

Também é a partir desse “espaço anônimo” discutido por Certeau que levantamos algumas considerações sobre o cotidiano de nosso campo de estudo, o qual, inevitavelmente, se integra à vida das docentes. Ao priorizarmos a espontaneidade na pesquisa de campo, deixamos margem para que as professoras falassem dos aspectos que julgam mais relevantes em seu contexto de vida. Em alguma medida, notamos certa interdependência entre as questões mencionadas.

Em linhas gerais, as professoras falam a partir de um contexto em que são observadas dificuldades socioeconômicas, as quais interferiram em sua jornada e, até certo ponto, também subsidiaram sua aproximação com a docência. Falam também a partir de um contexto campesino, permeado pela religiosidade e constituído por famílias geralmente numerosas. Consideramos igualmente relevantes nesse percurso as participações nas mobilizações internas e externas na comunidade, sejam elas em maior ou menor proporção.

Amanda é a primeira docente que contribui com o nosso estudo. Veio de Carapicuíba, São Paulo, para o Serrote do Gado Brabo, com quatro anos, pois aos três anos de idade sua mãe faleceu. A perda familiar fez que a professora viesse residir com a avó, dona Neta, uma das moradoras mais antigas da comunidade, falecida no transcurso desta pesquisa, aos 101 anos. A avó da professora era agricultora, parteira e costumava acompanhar as novenas da comunidade. Sobre esse processo de crescimento ao lado da avó, Amanda nos diz:

Fui criada numa casa de taipa, eu nunca tive luxo, né? Minha vó e meu avô eles construíram a casinha de taipa, criaram os filhos e os netos, ainda hoje existe a casa... Quando eu comecei a trabalhar eu fiz uma casa com minha tia, botei as coisas, botei cerâmica... ela vai, olha para as paredes, tudo branca, ela diz: “quero ir pra minha casa, que essa casa não é a minha!”

Segundo a professora, uma particularidade de dona Neta era a importância que a mesma possuía na comunidade como madrinha de alguns, mas essa relação foi se ampliando para muitos dos que ali residiam. A condição de madrinha dos mais jovens foi se estendendo para Amanda, não somente pelo vínculo que da professora com dona Neta, mas também pelo papel docente que exerce na comunidade:

E assim, quando você chama um, aí os outros ficam chamando madrinha. Na verdade eu acho que ela é madrinha de uns cinco aqui, mas todos da comunidade chamam madrinha Neta... madrinha Neta... Só não os pequenininhos. E eu tô no mesmo ramo! Um chama, outro chama, um chama, outro chama, outro chama de madrinha sem ser, uns “dá benção!” e eu: “Deus te abençoe!”, já vou abençoando, já vou seguindo a mesma profissão de vó, e do meu avô também!

É interessante destacar que a relação de afinidade gerada com os mais velhos vai se materializando em um sentido bastante similar àquele que é presumido nas relações de consanguinidade. Nesse sentido, podemos dizer que se cultiva a ideia de família extensa entre boa parte dos moradores da comunidade. Esse foi um aspecto que me chamou a atenção na escola, quando, por exemplo, em uma das turmas, os estudantes foram questionados se algum deles era parente de dona Tiquinha⁴⁶. Todos os estudantes levantaram a mão afirmando positivamente, embora não soubessem identificar como se dava essa relação (se eram netos ou bisnetos da moradora, por exemplo). Assim, observamos que persiste um desenvolvimento de pertença e coletividade que é construído nas relações de consideração, principalmente pelos mais velhos, os quais de, alguma maneira, se tornam mais que vizinhos, são seus parentes.

Outro aspecto referenciado pela professora foi a importância dada ao seu avô, que também era agricultor, e que também contribuiu em sua formação educacional e incentivo aos estudos. A docente o descreve como um homem bastante inteligente e habilidoso na criação dos filhos. Ainda no sentido da importante relação com os avós, Amanda recorda que o seu processo de alfabetização se deu em casa, com sua avó, o que gera alguns questionamentos por parte da professora:

E eu agradeço primeiramente a Deus, a minha vó, meus avós que me incentivaram e estudar, né... nunca estudaram... Interessante que ela sabia ler,

⁴⁶Uma das interlocutoras referenciadas em nosso estudo, a qual é tida hoje como uma das moradoras mais antigas da comunidade.

e ela foi quem me alfabetizou. Eu não sei como ela aprendia, acho que aprendeu a ler em casa, porque [...] eles não tinham oportunidade nem direito que a gente teve, ela foi quem me alfabetizou pra depois eu ir pra sala de aula.

Ainda no que se refere ao processo de formação educacional, em paralelo com a realidade familiar, Amanda observa que dos dez irmãos, muitos deles residentes em São Paulo, apenas a professora teria concluído o ensino superior. A dificuldade quanto ao acesso à universidade é um aspecto que é destacado pelas professoras, diante das experiências observadas em suas famílias.

O lugar do qual nos fala Érika é também atravessado pela importância que tem sua família nas mobilizações locais. A professora é filha de seu Antônio Pedro, uma importante liderança e referência no que diz respeito ao conhecimento da história local, sendo o mesmo um dos moradores envolvidos no processo de reconhecimento da comunidade. Também é irmã do líder da comunidade, Bartolomeu. A influência de sua família nesse sentido também pode ser percebida até mesmo na escolha do nome da escola, José Pedro da Silva, o qual foi avô de nossa interlocutora.

A importância de seu Antônio Pedro na comunidade não se constituiu apenas pelo conhecimento das histórias dos mais antigos, mas também pelo papel de mediação e aconselhamento que conseguia desenvolver, juntamente com sua esposa, quando ocorriam situações difíceis com as famílias da comunidade. Durante as conversas com a professora, a mesma nos narrou alguns momentos de dificuldades enfrentados por sua família, que se interseccionam, inclusive, com sua infância e interferências em sua formação educacional, como veremos neste estudo.

Os processos de migração e retorno são comuns na comunidade (FERREIRA, 2008) e também aparecem na trajetória de nossa interlocutora. O percurso de deslocamento à cidade em momentos de escassez de trabalho é mencionado pela docente, quando narra as dificuldades econômicas e a ausência de assistência médica vivenciadas por seus pais para a criação de dezesseis filhos, dos quais dois faleceram. É assim que entre os desafios de cuidar da família numerosa e da subsistência, a trajetória da professora se desloca entre idas e vindas à comunidade. Ainda assim, a ligação com o Serrote do Gado Brabo permanece, através da relação com os conhecidos e parentes. Aproximando-se do que nos diz Hall (2011), ainda que em uma crítica a uma perspectiva essencial, a falta de oportunidades pode gerar a dispersão, mas carrega consigo a ideia de um “retorno redentor”.

A ligação de Érika e de sua família com a comunidade também transparece através das lembranças e dos diálogos com os mais velhos. Durante as conversas, a professora demonstrou

preocupação com os mais velhos da comunidade, bem como com o desaparecimento das tradições e histórias locais.

A participação das professoras nas mobilizações da comunidade também aparecem no campo de estudo. Como veremos, uma conquista importante nesse sentido foi a própria articulação das docentes para que atuassem na escola da comunidade. Essa atuação também pode ser considerada como um elemento importante para a autoafirmação na causa quilombola na região. Podemos perceber essa relação através do exemplo de Regivalda, contexto em que as mobilizações também não deixavam de gerar certo incômodo. A professora recorda de uma trajetória tranquila, auxiliando na execução dos serviços domésticos e na ajuda que costumava dar a sua mãe, que exercia a função de merendeira na escola José Pedro da Silva. Entretanto, essa rotina é estremecida diante da necessidade de participação nas mobilizações da comunidade. Regivalda é filha de seu Cosmo, um dos nossos interlocutores. No processo de formação da associação, a professora foi encorajada a participar ativamente, apesar da declarada timidez para falar em público. Mesmo em face da timidez, não restava outra saída à professora além da participação e atuação nas reuniões:

Aí, meu pai formou a associação quilombola... eu mesmo, eu sou tímida, eu tenho vergonha de falar em público, entendesse? [...]. Aí, ele fez a associação, a gente participava de vários projetos. Aí, através da associação é que eu pude perceber mais, conhecer mais, ter mais conhecimento dentro da área do que poderia ser realmente quilombola, entendesse? Por que, assim, eu não tinha oportunidade, aí a gente tinha... Eu entendia que a gente era um povo escravizado, dos mais antigos, vai passando de geração em geração, de cultura, né? Aí foi que teve, assim, as oportunidades da gente sair, de uma comunidade pra outra, pra conhecer melhor como era que era desenvolvido lá os projetos. A gente tinha reunião, era no Tavares Correia⁴⁷. Cada líder de comunidade se juntava lá no hotel pra gente discutir projeto para a comunidade.

As reuniões mencionadas pela professora eram contínuas e serviam não somente para o diálogo entre os quilombolas, mas também para o monitoramento das ações propostas. Os encontros possibilitaram o engajamento da professora nas articulações da comunidade e, assim como Amanda e Érika, Regivalda também participou das mobilizações no município para a defesa das professoras atuando na comunidade. De maneira similar a Amanda, a docente ainda registra algumas dificuldades percebidas no processo de escolarização, já que entre os seus onze irmãos, apenas nossa interlocutora e uma irmã chegaram ao ensino superior.

⁴⁷Hotel localizado no município de Garanhuns. É importante ressaltar que Garanhuns conta com a presença de seis comunidades quilombolas, dentre elas, Castainho, conhecida por seu pioneirismo quanto à titulação de suas terras no estado. Tais aspectos explicam por que o município se tornou uma referência no agreste para as articulações quilombolas, sediando algumas ações para as demais comunidades do entorno.

Por fim, a trajetória de Adriana, nossa interlocutora mais jovem, também foi marcada por uma infância tranquila na comunidade. As recordações quanto a esse período da vida pela professora também é marcado pela presença dos mais velhos e pelas histórias por eles contadas, assim como pela participação nas reuniões da associação quilombola, o que a faz considerar que teve uma infância “produtiva”. É assim que ela descreve sua formação:

Minha infância na comunidade quilombola foi produtiva, aprendendo coisas com os mais velhos, ensinamentos, principalmente histórias dos próprios quilombolas, como chegaram, como foi que construíram, então assim, foi muito produtivo [...]. Sempre participava dos encontros que tinha lá na associação, junto com a minha mãe. Gostei sempre de participar das coisas na escola, junto com os colegas, e durante minha vivência na infância acho que posso dizer que aprendi muito, principalmente com os mais velhos que sempre passam histórias importantes para relembrar e marcar nossa história.

Outro aspecto mencionado pela professora é a relação entre as dificuldades no processo de escolarização dos seus pais, em contraponto ao incentivo que os mesmos davam aos seus quatro filhos para que nunca desistissem de estudar:

Eu venho de uma família de agricultores, onde meu pai e minha mãe nasceram e se criaram na agricultura. Hoje eles trabalham com a agricultura, em casa, às vezes também procuram fora, mas eles trabalham mais em casa. Minha mãe estudou até a quarta série, quando era jovem. Depois retornou os estudos agora a pouco, e parou no oitavo ano. Meu pai também estudou até o segundo ano naquela época, depois voltou novamente parou no sétimo ano. Então assim, eles são agricultores, eles trabalham na agricultura, mas sempre nos incentivaram, sempre nos incentivaram a nunca desistir. Nunca brigou porque a gente ia pra escola, sempre dizia “vá para a escola, respeitem seus professores, respeitem seus colegas, respeitem os mais velhos”, eles sempre nos incentivaram, apesar de terem pouco estudo [...]. Me orgulho muito deles porque nunca nos proibiram de estudar, como tem pais por aí fora que fazem isso né? Graças a Deus eles nunca fizeram isso, eles sempre nos deram oportunidades não só a mim como aos meus irmãos também.

Podemos dizer que a proibição quanto ao ato de estudar mencionada pela professora também tem relação com as limitações socioeconômicas enfrentados pelos trabalhadores mais velhos da região, já que era comum que os filhos trabalhassem na agricultura, sendo a escola uma possibilidade remota, uma vez que essa última geralmente se encontrava em locais mais afastados ou apenas no espaço urbano⁴⁸. É a partir dessa lógica que a professora faz seu

⁴⁸Exemplificamos esse argumento através das informações dadas por seu Lourin, quando o mesmo narra algumas dificuldades socioeconômicas enfrentadas na região. No percurso do diálogo, o interlocutor observa que o acesso à escolarização foi-lhe negado pela distância entre a escola e a cidade, de maneira que seu pai permitiu que apenas um dos seus filhos estudasse. Também motivados pela necessidade de subsistência, os demais filhos permaneceram auxiliando nas atividades agrícolas e sem acesso ao ensino.

contraponto, já que não vivenciou essa limitação em seu ambiente familiar, mesmo que campesino.

Em meio às boas recordações e enfrentamentos trazidos pelas professoras, um aspecto que sobressalta é a presença da religiosidade como elemento que perpassa a ligação com os moradores. O catolicismo é religião preponderante entre os residentes na comunidade. Também existe uma pequena presença de evangélicos na comunidade, mas esses costumam se reunir na Vila do Espírito Santo, povoado próximo da área quilombola. Nesse contexto, a luta da comunidade também é permeada pela religiosidade. O momento relatado pela professora evidencia como em nosso campo de estudo ocorre uma mistura entre os elementos religiosos e as mobilizações, gerando ressignificações para o ser quilombola, através do respeito e da tolerância, mesmo que em face de um passado marcado por sofrimentos:

Uma das experiências que mais me marcou na comunidade foi quando no vinte de novembro, celebrava sempre uma missa, não só pra lembrar que o vinte de novembro marca a Consciência Negra, mas para celebrar o amor entre as pessoas, isso sempre acontecia na comunidade quilombola mesmo, na escola José Pedro, então assim, muitas dessas missas eu pude participar, inclusive a última que teve que foi pra gente que foi professor naquela época, de 2016 se eu não me engano, pra mim foi um momento muito marcante, porque quase toda a comunidade estava e é um momento que todo mundo tava ali não só pra agradecer, mas pra mostrar as diferenças, que a escola não era apenas para os negros, mas para toda a comunidade.

Como observamos, a partir das considerações de Adriana, a religião também foi utilizada como instrumento de afirmação, conferindo novos sentidos à história de dor e resistência escravista. Tecendo o debate sobre religião e cultura, Geertz (2008) observa a dependência que os indivíduos possuem dos sistemas simbólicos, os quais se tornam decisivos para a própria existência humana. O episódio das celebrações chama-nos a atenção em especial pela maneira como a comunidade reinterpreta as dificuldades do passado sob o viés da solidariedade e do respeito.

As contribuições de Michel de Certeau sobre a dimensão que a crença alcança na vida do “homem ordinário” também contribuem para a reflexão sobre a realidade que nos propomos estudar. O “vencido na história” reemprega a cultura dominante, conferindo-lhe significados diferenciados, de maneira a transformá-la em atos de resistência (CERTEAU, 2014). É assim que pensamos as ressignificações das tradições religiosas das classes dominantes. Elas emergem no imaginário popular, que nela encontram refúgio para uma sobrevivência mais digna. Os ícones da religião podem ser, em certos momentos, o canal de possibilidades para transformar essa ordem dominante.

Envolvidos neste contexto é que prosseguimos no estudo quanto à afirmação da identidade étnica das docentes na dinâmica escolar e os desafios enfrentados nesse trajeto. Acreditamos que reconhecer experiências vivenciadas com os familiares, vizinhos, bem como as participações nas mobilizações locais, possibilita-nos situar questões relevantes na formação dessa identidade docente. Este é o nosso ponto de partida.

6.1.1 Professores(as) quilombolas no contexto da comunidade do Serrote Gado Brabo: interfaces com a política de cotas para quilombolas no município

Como observamos, a reflexão sobre a emergência do(a) professor(a) quilombola ainda provoca inquietações. Embora seja uma categoria que institucionalmente comece a ser idealizada, a construção desse profissional não escapa da necessidade de investimentos não somente estatais, mas também das mobilizações políticas pelas comunidades, que tendam a consolidar as conquistas normativas obtidas nessa direção.

Vale dizer que a prioridade quanto à contratação de docentes pertencentes às comunidades, em termos gerais é uma questão delicada para o Estado-administração, pois a isonomia e impessoalidade avocadas pelo Poder Público, muitas vezes conflitam com o reconhecimento das especificidades levantadas pelos quilombolas. Ainda assim, é possível perceber algumas experiências importantes, onde os professores das comunidades começam a se afirmar. Logo, partimos da observação de situações específicas, que denotam mecanismos de resistência e tentativas de protagonismo.

Antes de mencionar a experiência do nosso campo de estudo, não podemos deixar de atentar para o caso de Conceição das Crioulas (Salgueiro-PE), que trouxe alguns precedentes, talvez inspiradores para as demais comunidades quilombolas do estado. Agregada a luta por uma necessária educação diferenciada, a aprovação e sanção do projeto de Lei nº 1.813/2011, que determina o ingresso de professores quilombolas por meio de concurso público, foi uma importante conquista. O êxito na aprovação da referida Lei ainda evidencia o trajeto de lutas nesse percurso, tendo em vista que em 2004, outro projeto no mesmo sentido foi tolhido. Givânia Maria da Silva (2012) compreende o pioneirismo desse município em criar a categoria de professor(a) quilombola no Brasil, viabilizando discussões para o reconhecimento das comunidades quilombolas e afirmação de direitos.

O caso de Conceição das Crioulas de fato pode ter rendido inspiração para que outros grupos quilombolas passassem a reivindicar um espaço de atuação no serviço público dentro dos seus respectivos territórios. No caso de nosso campo de estudo, o Ministério Público

estadual foi acionado pela liderança local da comunidade do Serrote Gado Brabo, juntamente com as professoras que se autodenominavam quilombolas (residentes no território quilombola), a fim de requerer vagas específicas de trabalho para atuação nas escolas locais.

No ano de 2012, a Ação Civil Pública proposta pelo Ministério Público de Pernambuco em face do município de São Bento do Una requereu a reserva de 20% das vagas para quilombolas nos concurso públicos realizados pela municipalidade, no período de oito anos. A referida ação ainda se encontra em tramitação. Naquele contexto, a liderança da comunidade e alguns de seus integrantes procuraram o Ministério Público, sob o argumento de que o Poder Público não estaria dando a devida atenção para a comunidade. Direitos como saúde, lazer, assistência social e trabalho estariam sendo violados. À época, a reivindicação pelo direito ao trabalho era trazida concomitantemente com o iminente concurso público, a ser promovido pela administração municipal. Requeria-se a garantia de reserva de 20% das vagas do certame para negros (pretos e pardos, de acordo com a concepção do Estatuto da Igualdade Racial). Nesse mesmo percentual, as vagas a serem ocupadas nas comunidades quilombolas deveriam ser ocupadas preferencialmente por seus membros.

O pedido teve como fundamentos, notadamente, as disposições do Estatuto da Igualdade Racial, nos termos do artigo 15, que dispõe sobre a adoção de ações afirmativas pelo poder público. Também foi embasado na Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), quanto à garantia dos povos e efetivação dos direitos sociais e econômicos. No mesmo esteio, o requerimento mencionou o artigo 20 da Convenção, que se refere às medidas especiais para a garantia de contratação e emprego aos povos tradicionais. O pedido ainda foi subsidiado pela defesa da territorialidade.

Entre outros argumentos, os quilombolas e o Ministério Público pontuaram as dificuldades enfrentadas pela população negra para conseguir emprego. Essa questão também foi enfatizada a partir da observação da própria realidade da comunidade, especificamente no que diz respeito à condição das professoras, pois essas já estavam formadas, mas se encontravam desempregadas. Transcrevemos abaixo o teor do requerimento apresentado pela liderança da comunidade ao Ministério Público estadual:

Reuniram-se professores, merendeiras e líderes das comunidades quilombolas e pessoas interessadas pra criar uma solicitação junto ao Ministério Público de São Bento do Una – PE, para defender os direitos quilombolas no âmbito da política da promoção de empregos. As comunidades entendem que o concurso público deve ser voltado para atender ao território quilombola. Que as pessoas interessadas possa concorrer entre os próprios quilombolas em sua qualificação, promovendo e aumentando a oportunidade de empregos para quilombolas. A comunidade entende que as pessoas qualificadas ou seja,

estudadas, se forem participar de um edital único no município diminui a oportunidade bem como causa perda de direitos a territorialidade. Por meio deste pedimos ao reparador das leis ao (Senhor) Sr. Promotor que garanta o que diz o decreto 4887 e o estatuto da igualdade racial e OIT convenção 169 e seus artigos para que o poder público possa ver e entender a necessidade de atender os nossos anseios.⁴⁹

Requerer vagas para moradore(a)s/professore(a)s das comunidades quilombolas se deu com ineditismo na região. A ação teve uma intensa repercussão, oscilando entre os discursos quase que contrapostos da inclusão social e das limitações administrativas e orçamentárias. Enquanto a comunidade e o Ministério Público defendiam a política de cotas como uma oportunidade para a efetivação de direitos, a Administração Pública entendia inaceitável o uso de critérios consubstanciado em fatores genéticos⁵⁰, o que feriria o princípio jurídico da igualdade.

Embora uma decisão preliminar tenha favorecido à comunidade, o conflito entre os quilombolas e o Poder Público continua. A ação, talvez esteja na iminência de perder seu objeto, uma vez que a reserva de vagas requerida inicialmente teve como recorte temporal o período de dois mandatos municipais (oito anos). Como mencionamos, até o presente momento, o caso ainda permanece sem decisão judicial definitiva.

Mesmo diante das indefinições percebidas no caso, não se pode deixar de reconhecer que esse movimento comunitário gerou alguns frutos favoráveis à empregabilidade. Os processos seletivos simplificados para a contratação dos(as) professores(as) no município começaram a dispor de reservas de vagas para os(as) professores(as) oriundos das comunidades quilombolas. A justificativa trazida no edital é a promoção de ações afirmativas para a redução das desigualdades sociais, bem como o atendimento à decisão liminar proferida na Ação Civil Pública. O edital dispõe que “5%, das vagas do edital serão para membros das comunidades quilombolas, o que demanda a comprovação de residência no território quilombola” (SÃO BENTO DO UNA, 2017). Logo, sob a ótica da Administração Pública local, a escusa para os docentes locais nas escolas do território não está diretamente atrelada à projeção de uma educação diferenciada, mas tem natureza de ação afirmativa no que toca ao direito ao trabalho.

Ainda que com certas limitações, os efeitos da política de cotas para docentes no contexto do Serrote do Gado Brabo podem ser compreendidos positivamente. Embora seja uma

⁴⁹Texto apresentado pela liderança da comunidade ao Ministério Público, requerendo a implementação da política de cotas com base na necessidade de empregabilidade, bem como na defesa da territorialidade. O documento foi acostado a Ação Civil Pública nº 698-81.2012.8.17.1280, em tramitação na Comarca de São Bento do Una.

⁵⁰Este foi um dos argumentos utilizados pelo município no momento em que contestou a ACP.

medida de caráter provisório, a permanência das professoras locais na comunidade foi mantida minimamente, através da reserva de vagas nos processos seletivos. No mesmo sentido, não se pode deixar de registrar que as cotas também viabilizaram a contratação de quilombolas para cargos administrativos nas escolas localizadas no território quilombola (merendeiros e auxiliar de serviços gerais), viabilizando o acesso ao trabalho para a população local.

6.2 Da formação educacional ao professorado

Como abordamos no terceiro capítulo, a instituição escolar é um lugar permeado pela reprodução do poder (BOURDIEU e PASSERON, 1992). Ela não é um lugar eminentemente emancipador, e nela as diferenças nem sempre são acolhidas. A partir dos relatos trazidos, percebemos que a trajetória escolar das professoras também deixa evidente essas fragilidades.

Passamos a descrever alguns aspectos levantados pelas docentes quilombolas da escola José Pedro da Silva no que diz respeito à formação educacional. A pretensão era que cada participante relatasse um pouco de sua vivência escolar, pontuando os aspectos que mais lhe tocaram nesse percurso.

Nessa direção, um aspecto que não podemos deixar de registrar é que, em alguns casos, havia desinteresse em se tornar professor. Apenas em uma narrativa, especificamente, é mencionado que o interesse pela docência foi despertado a partir das experiências vividas na escola. Esse cenário faz-nos perceber que os fatores sociais, políticos, culturais, entre outros, também são integrados à identidade profissional dos sujeitos. Vale lembrar que a profissão também se perfaz pelo significado que cada professor confere ao seu trabalho:

Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação sociais da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão, da revisão das tradições. Mas também, da reafirmação de práticas consagradas e culturalmente e que permanecem significativas [...]. Constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida: o ser professor (PIMENTA, 2009, p. 19).

Como mencionado, as experiências de vida dos(as) professore(a)s também envolvem o trabalho docente, na medida em que o cotidiano escolar, tão aberto às experiências diversas, não pode ser dissociado das histórias e significados trazidos pelos sujeitos.

Em oposição à própria profissão exercida, vale dizer que a formação educacional das professoras diz-nos sobre a hostilidade no contexto escolar. Nessas condições, a trajetória educacional deixa de ser uma história romanceada, baseada no desenvolvimento intelectual e

nas relações de sociabilidade, passando a ser também denunciadora de problemas sociais. Essa mesma trajetória também vai de encontro aos argumentos da meritocracia, onde o mero esforço pessoal é decisivo e suficiente para que o sujeito consiga sair de um contexto de opressão. Nesse sentido, é importante mencionar que a violência também se fez presente nas narrativas, reforçando ainda mais as dicotomias presentes nas relações entre o quilombo e a cidade.

As duas primeiras docentes que contribuem com os dados sobre a formação educacional são professoras das duas turmas multisseriadas em funcionamento na escola José Pedro da Silva.

Amanda, aos cinco anos, insistiu em frequentar a escola da comunidade a todo custo. Ficou na escola como ouvinte e no ano seguinte começou a estudar com matrícula regular. À época, considerava-se uma criança muito “virada”. Estudou com tia Doninha (moradora da comunidade) da 1º a 4º série no sítio. Após duas reprovações, foi estudar na cidade. Um detalhe apontado pela professora foi a resistência da avó em permitir que a neta continuasse os estudos em São Bento do Una. O ingresso na escola urbana se deu apenas por volta dos quatorze ou quinze anos de idade. A professora acredita que o provável motivo para o ingresso tardio na escola da cidade, foi uma atitude de proteção vinda da avó, buscando evitar eventuais discriminações no contexto urbano. Mesmo que o ingresso na escola da cidade não tenha comportado grandes abalos para a professora, ainda assim ela relata: “Não sofri muito preconceito... Assim, sempre têm nos corredores aquelas crianças que ficavam chamando: ‘nêga do Serrote!’ ‘nêga do cabelo duro!’ E eu: ‘que não gosta de pentear!’⁵¹ que eu sempre fui virada mesmo.”

Ainda que nossa interlocutora, em certa medida, desdenhe as “brincadeiras” dos colegas da escola, transcorrem neste relato algumas questões importantes no que toca às relações instituídas entre os moradores da cidade e aqueles pertencentes ao Serrote do Gado Brabo. As características fenotípicas somam-se ao lugar de origem (campesino) para impulsionar a discriminação. Afinal, torna-se difícil crer que não havia uma intencionalidade insidiosa ao se gritar em um corredor de escola que uma estudante é a “nêga do Serrote” ou a “nêga do cabelo duro”.

Ainda que a discriminação aparentemente não tenha gerado desconfortos à professora, um aspecto que chama a atenção é que a escola não parecia ser o melhor lugar para permanecer,

⁵¹As expressões utilizadas pelos estudantes e pela professora são alusivas à música “Fricote”, do cantor Luiz Caldas, muito popular na década de 1990. Outro aspecto a ser destacado ainda em relação a esta música é a interpretação controversa que lhe é inerente, na medida em que, para alguns, trata-se de uma canção comum, enquanto para outros, a música apresenta uma letra machista e racista.

pois Amanda apresentava um forte desejo de sair da escola. Vale salientar que esse problema também foi apontado pelas próprias docentes no que diz respeito às dificuldades de permanência dos jovens da comunidade nas escolas da cidade, os quais geralmente se deparam com uma realidade muito diferente daquelas que vivenciam no sítio. Esse cenário permite-nos observar que persiste certo desconforto nas relações entre a população da área urbana frente à população do campo, aqui majoritariamente constituída por negros e negras.

Nesse contexto incômodo, menos ainda havia o desejo de se tornar professor. No entanto, a resistência em permanecer na escola foi paulatinamente diminuindo. Segundo a professora, essa mudança teria ocorrido graças à intervenção de um docente:

Não queria de forma alguma concluir meus estudos. Eu disse: “eu só vou estudar até a sexta série!” [o professor disse:] “Você vai pra oitava!” Fui pra oitava. “Quando eu chegar na oitava série eu não vou pra o Normal Médio, eu não vou!” [o professor disse:] “Você vai pra o Normal Médio!” Aí, quando chegou o Normal Médio: “eu não faço! Eu vou fazer pra professor, só não vou pra sala de aula.”

Assim, o curso escolhido foi o Normal Médio, o qual proporciona a habilitação para o trabalho docente junto às turmas iniciais do ensino fundamental. Mesmo ingressando no curso, as aversões continuaram. A prática profissional no Normal Médio, continuava a causar inquietações na professora em formação:

Quando foi no meu primeiro estágio eu cheguei arrancando as tranças, porque eu usava rastafári, aí eu lembro que encontrei ele nos corredores... O professor fala: “Eu não disse a você que você ia estagiar?!” E você vai para a sala de aula! “Eu não vou ser professora!” Ele disse: “Você vai ser professora, sim!” E dito não dito, eu fui estagiar, não queria fazer faculdade de forma alguma, queria parar no Normal Médio.

As resistências apresentadas em sala de aula contrariavam o caminho profissional que começava a se desenhar. Nesse percurso, Amanda já havia sido contratada para ser professora na comunidade. As negativas para o ensino superior cederiam lugar à proposta de uma bolsa integral de estudos, feita pelo gestor municipal. A concessão de bolsas de estudos de ensino superior para quilombolas é uma medida vista de maneira otimista pelas docentes. Segundo os relatos, a causa para a concessão das bolsas seria o apreço que o gestor teria pela comunidade, e certa sensibilidade à causa quilombola, por possuir parentes negros.

A partir da concessão integral da bolsa, Amanda passou a cursar Letras na Autarquia Educacional de Belo Jardim (AEB). O ingresso no ensino superior também não escapou de alguns receios:

Primeiro, eu cheguei com medo. Porque faculdade, querendo ou não, tem aquela visão, né? São pessoas bem estruturadas, são pessoas ricas? Eu disse: “meu Deus, que vou fazer eu na faculdade, eu pobre e preta”, era o que vinha

na minha cabeça... Eu pobre e preta! Mas, assim, eu sempre, desde pirralha, eu fui muito brincalhona, eu sempre tive facilidade pra lidar com as pessoas. E quando eu cheguei lá eu vi que a realidade não era diferente da minha. Até mesmo na minha sala havia colegas minhas que também eram bolsistas [colegas de são de São Bento do Una e de cidades vizinhas]. Aí, isso foi me acalmando.

O processo de adequação ao ensino superior chama-nos a atenção em virtude das percepções que ainda latejam quanto à elitização do ensino. Embora juridicamente a AEB tenha o caráter de autarquia municipal, é por muitos conhecida como uma faculdade particular, em virtude do pagamento de mensalidades. Vale destacar que São Bento do Una mantém certa dependência econômica em relação a Belo Jardim. Ainda vale dizer da escassez de instituições públicas na região no período informado pela docente. À época, provavelmente havia apenas uma instituição pública estadual e que, ainda assim, era custeada com pequenas mensalidades, a Faculdade de Formação de Professores de Garanhuns, pertencente à Universidade de Pernambuco (UPE). Essa conjuntura fortalece ainda mais o argumento trazido pela professora. Se muitas ainda são as barreiras existentes para o acesso ao ensino superior, no Agreste do estado elas se deram com mais intensidade. Ser “pobre e preta” era um contraponto a um ambiente ocupado possivelmente por pessoas brancas e com condição econômica mais estável.

Em termos práticos, a experiência trazida por Amanda também traduz o que dizem as estatísticas atuais sobre a inserção da população negra no ensino superior. Em 2014, a distribuição educacional por cor ou raça no que diz respeito aos indivíduos com ensino superior completo no país era de 24,6% para brancos, em contrapartida a 10,6% para pardos e pretos. A mobilidade educacional de homens e mulheres brancas (7,6% e 12%⁸, respectivamente) também pode ser confrontada com a de homens e mulheres negros (5,0% e 9,1%, respectivamente)⁵². Os dados demonstram que o ensino superior ainda é majoritariamente branco. As portas para os diferentes se abrem em um ritmo menos acelerado.

Amanda, atualmente, cursa Pedagogia, diante das demandas requeridas pela profissão, uma vez que trabalha com turmas do ensino fundamental.

Os dilemas enfrentados na trajetória escolar são ampliados no caso da experiência trazida por Érika, que demonstra as omissões da instituição escolar e seus efeitos inexpressáveis. Os conflitos transparecem na lembrança de uma infância marcada pela discriminação dentro da

⁵²Informações obtidas a partir da Síntese de Indicadores Sociais do IBGE. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101459.pdf>. Acesso em 8 jan. 2018.

escola. Nesse caso, a experiência não é de uma indiferença velada ou dissimulada, mas permeada por muitos problemas. Pela intensidade das informações trazidas por nossa interlocutora, transcrevemos o extenso relato praticamente de forma integral:

Meus pais sempre foram daqui, meu pai, minha mãe não, mas eles [...] depois que eles se conheceram aí ela veio morar aqui e a família dela, e acabou construindo uma família aqui. Mas quando eu comecei a estudar eu morava na cidade, aí comecei com sete anos de idade. Tinha muita dificuldade na sala de aula, enfrentava muita coisa, o preconceito era muito grande, porque eu estudava na cidade e não estudava aqui, porque eu morava lá. E assim, a quantidade, hoje, é diferente. A quantidade de negros antes era bem menos a frequentar a sala de aula. Então, eu era, assim, na minha turma eu acho que tinha uns 30... geralmente sempre foi 30 a 40 alunos dentro numa sala de aula e na minha turma na cidade tinha trinta alunos e de negra mesmo só tinha eu, a mais pretinha era eu, na sala de aula, e outra, que chamava também Érika, mas ela era mais clara do que eu e os cabelos era bem melhor do que o meu [...]. E eu sofria muito com o preconceito passava o tempo todo trancada dentro da sala de aula, sofria o preconceito da chegada do portão até a hora da saída. Eu não ficava na hora do recreio, não sabia aproveitar o recreio, era muito deprimida, ficava sempre no fundo da sala de aula encostada na parede, não tinha o contato com ninguém porque as outras crianças não queriam aproximação por conta da cor e do cabelo, me rejeitava muito. Durante o recreio eu passava o período todinho dentro do banheiro escondida na escola, por conta que eles queriam bater em mim, por conta da cor e do meu cabelo, então eu levava apelido de negra preta do Serrote, cabelo de bombril de ariar panela, e queriam bater por conta disso, e a minha única saída pra não ser espancada era me trancar dentro do banheiro. Os professores sempre faziam assim, não é como hoje eu e Amanda que faz todo esse processo aqui na escola que fica com eles olhando, que evita qualquer arenga, briga, confusão, não tinha isso antes, eles pegavam, tinha a sala dos professores, então chegava a hora, tocou o recreio eles pegavam o material, saía, ia embora e a gente ficava no recreio livre, as salas abertas, então eu não podia ficar na sala, porque se ficasse na sala eu apanhava, minha única saída era o banheiro. Chegava lá, eu me trancava dentro do banheiro e ficava o recreio todinho. Quando eu escutava o toque da volta do recreio, aí que eu escutava o silêncio, é porque todos os alunos estavam dentro da sala de aula e então eu retornava pra sala de aula. Mas também não citava pra professora. Eu já estava tão reprimida, tão deprimida com aquilo tudo, tão recuada que eu não comentava com ela, não comentava com meus pais, eu evitava muito de levar problema pros meus pais, porque assim, na minha concepção, eu sempre tive essa concepção de evitar levar problemas pra eles porque assim, a família era bastante, bem grande, muitos filhos [...], então, assim, eu evitava levar problema porque eu via a dificuldade que eles tinham em conseguir emprego, em conseguir alimentação pra gente, conseguir comprar uma roupa, um caderno, um lápis, então vendo essa dificuldade todinha eu evitava levar problemas. Não contava o que me acontecia dentro da escola. E no caminho, quando era na hora da saída, eu passava por toda essa dificuldade de novo. Pra mim não apanhar, ou eu esperava todo mundo ir embora e eu ficava esperando todo mundo se afastar do caminho pra poder eu correr [...] ou então pedia pra sair primeiro a professora [...]. Eu dizia: “professora, eu tô com dor de barriga!”. Então ela

dizia: “vá pra casa!” Isso era o pretexto que eu tinha pra poder ir embora pras crianças não me maltratarem, não bater em mim na hora da saída. Eu passei por isso até a quarta série. Tinha muita dificuldade na leitura, eu não conseguia ler, eu acho que era... na hora que a professora dizia assim, ficava chamando de um por um no birô: “venha fulano, ler, venha cicrano”, pronto, quando chegava perto do meu nome eu já tremendo e eu [Érika imita um gaguejo e um tremor], mas ela me passava de ano, porque antes reprovava. Não é feito hoje que passa 1º, 2º ano, chega no 3º é que retém e no 5º é que retém, mas nas outras séries você passa, e antes não era assim. Só que ela me passava porque na hora do desempenho nas atividades, assim, individuais, eu conseguia. Mas quando era pra me pronunciar, apresentar trabalho, fazer trabalho em grupo, eu sempre bloqueava. Quando chegou a quinta série, passei! Passei! Nunca tive amizade.

Ao término da quarta série, Érika passou novamente a residir na comunidade, deslocando-se até a cidade para continuar os estudos.

Em seu relato, a professora aponta uma série de problemas que se entrelaçam nas tramas sociais da discriminação e da indiferença. Também demonstra os paradoxos da relação entre o urbano e o Serrote do Gado Brabo. Nesse percurso, ressaltamos o processo de migrações recorrente na comunidade, que é inicialmente relatado pela professora⁵³. As migrações no contexto do Serrote do Gado Brabo são frequentes, e geralmente se reportam à questão da empregabilidade. Esse processo ocorre através de migrações intra ou extra regionais (FERREIRA, 2008). Nossa interlocutora informa que a saída de seus pais do sítio se deu em virtude das difíceis condições de trabalho, gerando o deslocamento da família para São Bento do Una.

Observamos nesse caso que, com a chegada à escola da cidade, adveio o sentimento de hostilidade em relação à menina “mais pretinha” da sala de aula. A partir de então, novamente aparecem os termos que atrelam, de maneira pejorativa, o sujeito ao seu lugar de origem (“negra preta do Serrote”), mas não somente as agressões verbais, pois com elas também vinha o risco das agressões físicas. Todo esse cenário foi movido pela omissão na escola, gerando, concomitantemente o silêncio em casa, para que os problemas não fossem ampliados. Observamos nesta experiência que persiste um sentimento de incompletude acalentado por maiorias étnicas, tendo em vista que veem nas minorias um possível risco para a desestabilização de suas certezas. Como nos diz Appadurai:

[...] maiorias numéricas podem se tornar predatórias e etnocidas em relação aos *pequenos números* precisamente quando algumas minorias (e seus pequenos números) lembram àquelas maiorias a pequena brecha que existe entre sua condição de maiorias e o horizonte de um todo nacional, imaculado, um *ethnos* nacional puro e limpo (APPADURAI, 2009, p. 17).

⁵³Nesse sentido, atentar ao tópico 5.1.

Embora os argumentos de Appadurai sejam utilizados em uma escala bem mais ampla, relacionados ao contexto da globalização e das políticas neoliberais, perceber como a hostilização do diferente ocorre na escola não escapa de um sentimento de estranhamento e de iminente ameaça. Essas são questões que importam ao nosso trabalho, tendo em vista que, desses impasses, as relações escolares não estão imunes.

Segundo Érika, as dificuldades observadas em sua escolarização inicial geraram consequências que se estenderam em diversos contextos de sua sociabilidade. O sentimento de isolamento é cultivado em outros momentos da vida escolar, a exemplo da experiência narrada sobre o ensino médio:

Comecei o ensino médio, o Normal Médio, e fiz até o quarto ano, com muita dificuldade. Aí, eu enfrentei muita dificuldade, não em questão de amizade, porque eu já tinha a minha concepção de que eu tinha que ficar só, pra não ser humilhada. Pra não ser humilhada, não ser pisada, não passar por nenhum tipo de constrangimento, eu me isolava por si só [...]. Os grupos era eu só. Se tivesse algum enfeitado dentro da sala, era que ficava no meu grupo, era meu colega [...]. E minhas amizades eram sempre: gay, eram sempre pessoas mais adultas que estavam fora de faixa, que estudavam comigo, pessoas idosas.

Esta passagem da vida escolar, já em vias da formação profissional no Normal Médio, leva-nos a pensar sobre como a rejeição nos anos iniciais provocou o afastamento dos grupos na sala de aula, gerando a união entre aqueles que também divergiam do padrão esperado. Os que, de certa maneira, eram dissonantes do perfil discente desejável ou ao menos esperado no curso de Normal Médio constituíam novos núcleos na sala de aula. A “diferença pode ser construída negativamente – por meio da exclusão ou da marginalização daquelas pessoas que são definidas como ‘outros’ ou forasteiros” (WOODWARD, 2000, p. 50). Como nos narra a docente, a diferença também foi construída através de um processo de marginalização, onde os dissonantes do conjunto social tinham como alternativa a associação entre si.

De maneira semelhante a Amanda, Érika também foi contemplada com uma bolsa de estudos integral para o ensino superior e cursou Licenciatura em Geografia na Autarquia Educacional de Belo Jardim. Algumas experiências ainda são narradas pela docente no sentido dos receios vividos na chegada ao ensino superior. O ingresso na vida acadêmica não se deu sem medo, sem receio quanto às “pessoas novas”, com quem teria de se relacionar. A professora aponta, ainda, que muito dos seus comportamentos de afastamento também vieram à tona nessa fase, principalmente pela forma rude como um dos seus professores se apresentava em sala de aula: “Ele dava tanto grito, chamava tanto a pessoa de burra que eu já tava me conformando que o meu lugar era puxar uma carroça! E eu corria era pra o banheiro na aula dele!”.

O misto de experiências de Érika no campo escolar fala-nos de um contexto em que muito ainda necessita ser discutido sobre o papel das escolas e do ensino superior na formação dos sujeitos. Uma auto revisão contínua é demandada nesse processo, e que, obviamente, não deve ser conclusiva ou inquestionável, mas sujeita a reformulações. É a partir de sua experiência familiar e educacional que Érika também analisa a condição geral dos moradores da comunidade no que diz respeito ao acesso à educação escolar:

Os meus pais não estudaram porque eles não tinham a oportunidade de estudar. Só que com o tempo as coisas foram melhorando. E quando eles tiveram oportunidade de estudar, os mais novos, os mais atuais, eles desistiam por conta do preconceito. Esse preconceito que eu sofri faz muita coisa, faz com que muitas pessoas desistam, não querem estudar, preferem casar, ser dona de casa, agricultor e tá ótimo. Conseguir o pão de cada dia e tá bom, porque o preconceito faz com que a gente desista. Eu não sei até hoje onde eu fui buscar força pra continuar nos estudos porque realmente eu tava super arrastada, assim, humilhada suficiente.

A percepção sobre a desistência escolar observada nas entrelinhas dos argumentos de Érika denota o fosso entre os moradores e os estudos. Nesse percurso, muitos ainda são os desafios emergentes, possíveis barreiras verbais e não verbais quanto à permanência na escola e experiências vividas pelos moradores.

Passamos a discorrer sobre a formação de Regivalda e Adriana, duas docentes que, atualmente, estão na escola com as atividades de reforço de português e matemática pelo Programa Novo Mais Educação⁵⁴. Como veremos, as professoras também lecionaram em anos anteriores de forma regular na escola José Pedro da Silva.

A trajetória escolar de Regivalda foi iniciada na escola da Vila do Espírito Santo, povoado próximo ao território quilombola. Aos doze anos, começou a estudar na cidade. Assim, para cursar a quinta série, a pré-adolescente precisou estudar no turno noturno, uma vez que as possibilidades de estudo eram escassas. A professora afirma que, nessa época, possuía apenas duas opções: ou permaneceria estudando na Vila do Espírito Santo, assumindo as dificuldades de deslocamento, precisando ir de bicicleta ou a pé para a escola, ou iria, juntamente com seu irmão, para a cidade, no turno da noite.

Nesse primeiro ano na escola da cidade, sofreu uma reprovação; mudando de escola, deparou-se novamente com a professora que a reprovava. Em certa medida, a experiência de Regivalda não difere dos casos anteriormente apresentados no que toca aos conflitos que

⁵⁴Programa instituído pelo Ministério da Educação, por meio da Portaria nº 1.144 /16, visando melhorar a aprendizagem de português e matemática no Ensino Fundamental.

permeiam as relações escolares. Entre a sétima e oitava séries, mais uma vez são evidenciados os problemas de discriminação racial:

Lá, o pessoal tinha um certo preconceito com as pessoas negras, mesmo. “Ah, é negro não sei daonde! É lá do Serrote!” Aí começava a colocar, apelidando a gente, apelidava mesmo, dava muita coisa. Aí, eu me chateava, porque eu não tinha certo conhecimento, eu ficava meia... eu não era quietinha não, muito braba, muito braba! Oxe, se dissesse qualquer coisa comigo eu já tava brigando! E hoje eu vejo que os alunos na comunidade, eles têm o mesmo comportamento quando eu tinha meus doze, treze anos [...] Sofri muito, eu digo assim, sofri muito preconceito porque eu não entendia. Eles falavam comigo e eu era muito, como eu posso dizer, grosseira, arrogante.

Observamos que a professora recorda das agressões verbais proferidas pelos estudantes. A reação à ofensa era a impulsividade, característica comportamental que ela hoje observa nos estudantes da comunidade. Observamos, ainda, que a relação de Regivalda com a docência foi bastante precoce. Sua irmã era professora na escola João Ferreira de Omena⁵⁵, e lhe permitia esporadicamente fazer substituições na escola, por volta dos quinze ou dezesseis anos. No entanto, Regivalda não se sentia motivada pelo magistério:

Eu não tinha aquele foco, aquele prazer de disser assim “eu quero uma sala de aula, eu vou estudar pra ser professora”, não! [...] Aí eu dizia assim: “não, que eu não quero ser professora”. Aí surgiu uma oportunidade pra trabalhar com as criancinhas, prezinho. Nessa escola, ali mesmo, a João Ferreira de Omena. Só que eu não tinha a formação de professora.

Em que pese o desânimo com a profissão, a escolha pelo Normal Médio se deu simultaneamente ao percurso profissional docente que começava a ser construído na trajetória de nossa interlocutora, então adolescente. Ainda durante o curso do Normal Médio, ocorreu um certo conflito sobre a essência do curso, já que, no caso de Regivalda, a prática profissional antecedeu à teoria:

Eu pensava que era mais um ensino voltado, assim, teoria e a prática. Eu pensava que eu já ia logo diretamente para a prática. Não, foi mais a parte teórica, né, a teoria, pra depois eu ir pra escola, estagiar, pra ter a prática. Mas como eu ia pra sala no lugar da minha irmã, eu já tinha a prática, só que eu não entendia que ali já era uma prática da teoria do Normal Médio.

Ao término do Normal Médio, a professora passou cerca de oito anos sem trabalho. Um fato que gerou o afastamento da docência foi a instabilidade contratual, dada a prática, ainda bastante comum nos municípios do Agreste, de condicionar a contratação no serviço público ao voto no partido da situação.

O ingresso no ensino superior também foi acompanhado de alguns percalços. Regivalda chegou a cursar Pedagogia por três anos, mas a instituição não tinha o curso reconhecido pelo

⁵⁵Escola situada no sítio Caibras, que integra o território quilombola de São Bento do Una.

Ministério da Educação. Dessa maneira, reiniciou o curso na Autarquia Educacional de Belo Jardim e está no segundo período.

Retomamos um elemento em comum presente nas experiências educacionais das docentes, que é a discriminação das professoras pela cor e pelo local de origem. Pensar nas relações escolares a partir das distinções provocadas pelos estudantes, a demarcação de lugares e a hostilidade frente às minorias nos demonstra uma série de indicativos sobre as relações que se estabelecem entre os diferentes.

Como nos diz Bourdieu, o campo consiste em “espaços estruturados de posições (ou de pontos) cujas propriedades dependem da sua posição nesses espaços e que podem ser analisadas independentemente das características de seus ocupantes” (BOURDIEU, 2003, p. 119). Dessa maneira, observamos que quando nos referimos à ideia de campo, também estamos nos reportando a uma perspectiva interacional e dinâmica. Para o autor, os campos possuem propriedades específicas, e neles também são instituídos espaços de poder. Diz-nos ainda Bourdieu que em qualquer campo existirá uma luta cujas especificidades são observadas caso a caso. Nesse processo de tensões e disputas, o novo insurge como desafiador ao dominante, o que gera processos de defesa e exclusões. A partir dessas considerações, não nos torna difícil perceber, com base no exemplo das três docentes, que a presença de estudantes campesinas, quilombolas, mulheres e negras no cotidiano escolar urbano estremecia um campo concebido até certo ponto como homogêneo. No caso das docentes, a diferença foi concebida no ambiente da escola urbana por uma visão negativa e pejorativa. Ser do Serrote do Gado Brabo por si só gerava incômodo e hostilidade. Amanda, Érika e Regivalda apontaram como as diferenças eram demarcadas à época de sua formação escolar, assim como as ofensas explícitas foram recorrentes.

Adriana é a interlocutora mais jovem deste estudo, e também possui menos tempo de docência. O início de sua vida escolar se deu na escola João Ferreira de Omena. A docente não narra dificuldades na escola de origem. Entretanto, semelhantemente à realidade das demais professoras, a partir do sexto ano foi para a cidade continuar os estudos. Na nova fase da sua vida escolar, Adriana observa que existe uma forma sutil de diferenciar. Se, em maior ou menor proporção, as professoras anteriores se reportam às vivências escolares calcadas na discriminação racial e até mesmo em seu desdobramento para a violência física, a percepção de Adriana na relação com a escola urbana é distinta, pois as diferenças são tratadas com base no discurso da comiseração: “Pra mim, no primeiro ano foi um impacto, porque quando você vem do sítio, querendo ou não eles já vêm com aquela crítica: ‘ah, é do sítio, a bichinha!’ Vem botando uma pena em cima”.

Finalizado o ensino fundamental, Adriana ingressou no Normal Médio, o que lhe abriu possibilidades de atuação na docência, concorrendo à vaga de professora cotista (professor quilombola). Diferentemente das demais professoras, Adriana optou pela docência sem grandes resistências. A escolha pelo magistério foi ampliada na medida em que se espelhava nas professoras que estiveram no sítio, duas delas pertencentes à comunidade.

Dessa maneira, ao término do ensino fundamental, cursar o Normal Médio já se tratava de um caminho certo. No entanto, Adriana menciona que, passado o momento de adaptação aos estudos na cidade, o sentimento de pena ainda persistiu no ensino médio, por parte de alguns colegas de sala:

Aí também foi um embate no Normal Médio [...]. Eu mesmo me sentia, tipo: ah, por que a bichinha é do sítio, é negra” [...], tinha muito no primeiro ano, né? Aí, depois todo mundo começou já se conhecendo. Aí, pronto, formaram amizade, o conhecimento foi crescendo [...]. Foi tanto que esses que tinham crítica, não só de mim, mas de outros alunos que vinham do sítio também que vinham de, que muitos por exemplo, o Espírito Santo, né? Terminou a oitava série é praticamente sítio, né? Os que criticaram, só chegaram até o segundo ano, e aqueles que mesmo com os esforços, com as dificuldades, foram simhora, e hoje estão em faculdade, muitos terminaram como eu também já terminei.

A dificuldade apontada por Adriana não remete necessariamente ao ser negro, à discriminação racial. No entanto, ainda traz os resquícios da percepção do seu lugar de origem enquanto pobre, deficitário ou atrasado. No caso dos quilombos, essa dificuldade parece-nos permanecer aguçada, pois, apesar do “direito étnico” conferido aos quilombolas, lutar contra o peso do colonialismo e suas consequências na própria escola segue como uma grande peleja.

Se a diferença premente naqueles que chegam à escola ainda é marginalizada, e se “a cultura escolar hegemônica reage às culturas que chegam com os educandos” (ARROYO, 2014), desvencilhar-se dessa hegemonia e afirmar-se enquanto sujeito ou grupo dotado de epistemologias próprias, não subsidiárias, mas que se complementam ou dialogam consiste em uma tarefa importante nesse desprendimento. Nesses termos, resta a reflexão sobre *modus operandi* das comunidades nesse processo de afirmação.

O lugar secundarizado que historicamente foi conferido aos quilombos também gerou a dissimulação das questões sociais (e aqui a situação de “pena” narrada pela professora tem o seu lugar, já que existe uma percepção de que os quilombos são epistêmica e socialmente deficitários). Esse cenário impede problematizações e abrandando os problemas sociais, condicionando as comunidades quilombolas a um lugar coadjuvante.

O ingresso no ensino superior se deu após a entrada na sala de aula, oportunidade em que a docente cursou Pedagogia, também na Autarquia Educacional de Belo Jardim. Embora tenha

gostado bastante da graduação, acredita que o Normal Médio lhe deu mais subsídios no que se refere à prática docente, uma vez que no ensino superior a prevalência teórica de certa maneira sufocou a experiência da sala de aula. Atualmente, faz o curso técnico em Agroecologia. A docente explica as razões de escolha por um novo curso:

A minha escolha pelo curso técnico em Agroecologia foi mais também uma curiosidade. Por morar no sítio a gente tem que entender do que se trata nosso solo, agroecologia trabalha isso, e vê na agricultura numa perspectiva ecológica, né? A gente pode limpar o mato e tirar, a gente pode criar soluções de não limpar, criar soluções para que aquele mato sirva para o solo. Então assim, quando eu comecei no curso de agroecologia, eu pensei muito em fazer uma horta na escola, só que eu teria que entender, pra que serve a horta, quais os benefícios dessa horta, o que eu poderia usar para fazer o plantio dessa horta, então assim, no meu ver ainda, seu eu voltar pra escola, criar uma horta escolar com os alunos. E ensinar o que eu aprendi no curso técnico até agora como é que a gente pode cuidar do solo, porque a natureza a gente vive nela, a gente precisa dela, então eu acho que o curso técnico que eu estou fazendo pra mim está sendo muito gratificante, eu acho que quando eu entrar em sala de aula, né? mais uma vez, poderei levar essa opção para a comunidade escolar, de criar uma horta e mostrar para os alunos que eles podem ter alimentos saudáveis sem precisar de tanto agrotóxico, que tudo que a gente compra tem agrotóxico, e a gente sabe que isso é prejudicial à saúde. Então, levar um pouco do que eu aprendi para eles, para eles entenderem que a gente pode ter uma horta orgânica, com produtos de qualidade, para eles mesmos comerem na escola, levarem pra casa, levar esse conhecimento para os pais, que as vezes não tem, até mesmo se os pais quiserem produzir, né, explicar como é que faz o manejo do solo para que tenha uma horta saudável, até mesmo venderem, se quiserem produzir.

No que se refere a este aspecto em especial, observamos que a escolha da professora pelo curso técnico advém pelas relações cotidianas e o trato com a terra. No entanto, a partir do que Adriana concebe como uma “curiosidade”, ao cursar Agroecologia, a professora também projeta agregar os conhecimentos auferidos no curso aos seus estudantes, e extensivamente, aos seus pais.

Através dos diálogos, buscamos conhecer o processo de formação educacional das docentes, a partir das suas memórias. Reforçamos que houve a intenção de que os elementos nesse percurso surgissem espontaneamente. As narrativas nos auxiliam na contextualização das professoras, nas experiências que vivenciaram em sua formação escolar e desafios que foram enfrentados.

As professoras apontam para os processos discriminatórios enfrentados na educação escolar, os quais em maior ou menor proporção, geraram interferências. Ao denunciarem os problemas enfrentados na escola, cremos ainda que as docentes também robustecem a performance étnica a partir das suas experiências, das relações de controle e silenciamento que foram exercidas nesse caminho (BARTH, 2005).

Também a partir da narrativa trazida pela última professora, notamos que existe o perigo de que a discriminação explícita esteja sendo substituída pela dissimulação. Assim, o lugar do diferente permanece delimitado, e a esse é sempre conferido o *status* de hipossuficiência nas relações sociais. De maneira insidiosa, a discriminação pode ainda ceder ao discurso da pena, da piedade.

É também a partir dos relatos que percebemos os perigos e efeitos das políticas funcionais. Como nos lembra Walsh (2009), sob a ótica da interculturalidade funcional, confere-se um aparente lugar de reconhecimento das diferenças, prevalecendo em termos práticos as relações de dominação. A partir das narrativas, também observamos que a presença das diferenças na escola não significou o acolhimento de novas demandas. As relações de hierarquização, de poder e de violência foram mantidas entre seus integrantes.

6.3 Os desafios no caminho da profissionalização

No tópico anterior, observamos algumas questões concernentes à formação educacional das docentes e os enfrentamentos que insurgiram nesse percurso. Prosseguimos a discussão tecendo algumas considerações sobre o caminho da profissionalização de nossas interlocutoras.

É importante destacar que o tema da identidade docente tem despertado o interesse de muitos teóricos da Educação, contemplando dimensões relevantes da performance profissional, a exemplo das condições de trabalho e da formação profissional. Aqui, reconhecemos que, embora também tratemos da profissionalização docente, tal tarefa foi construída com certo hibridismo, prevalecendo em alguns momentos a ênfase em problemas sociais que nos foram apresentados por nossas interlocutoras. Nesse intuito, não podemos deixar de considerar “a identidade profissional como um processo que se desenvolve durante toda a vida do indivíduo e que sofre influências internas e externas na interação com o outro” (CARDOSO; BATISTA; GRAÇA, 2016, p. 374).

Na perspectiva sociológica, Bourdoncle (1991) concebe o profissionalismo enquanto a adesão profissional propriamente dita. O sujeito acata as normas da corporação e as retóricas que lhe são respectivas, iniciando a socialização profissional. Em que pese o percurso apontado pelo autor, compreender a docência em nosso campo de estudo não ocorre sem que pensemos nas intercorrências de se tornar professor(a) em um lugar onde a adesão profissional não se deu necessariamente pela obediência a todos os requisitos demandados pela profissão, ou por uma retórica vocacional. Em alguns casos, podemos observar que o trajeto da profissionalização em nosso campo de estudo antecipou-se inclusive às formalidades inerentes ao exercício

profissional (ingresso no ensino superior e até mesmo a capacidade civil mínima para o exercício da atividade).

No contexto do Serrote do Gado Brabo, a profissionalização docente também se deu como uma possibilidade de melhoria socioeconômica. É importante observar que se tornar professor(a) na realidade estudada foi também motivado pelos interesses pessoais de estabilidade financeira e de subsistência. O relato de Regivalda sintetiza bem a ausência de oportunidades profissionais na região: “não tinha outra coisa, a não ser, de serviço, pra você ter algum rendimento aqui, é o quê? Professor! O emprego que oferecia no momento era mais pra ser professor”.

Diante da escassez de trabalho na região, o primeiro desafio a ser observado é a própria permanência no exercício docente. As professoras não possuem estabilidade junto ao serviço público e, como mencionamos, atuam na escola na condição de cotistas, através de processo seletivo anual realizado pelo município. Não podemos desconsiderar que tal instabilidade também afeta o direito ao trabalho da população negra na região, o qual há muito é reivindicado por seus agentes. A recordação trazida por Érika, quando narra o momento em que foi afastada da sala de aula juntamente com Amanda, revela os conflitos entrelaçados entre a profissionalização e o acesso ao trabalho:

A nossa sociedade é muito preconceituosa. A minha cidade é muito preconceituosa, as pessoas da minha cidade. Eu e Amanda passamos um ano desempregada, porque teve o concurso e a gente não passou no concurso, infelizmente ele (Padre Aldo) teve que afastar a gente, porque tinha que entrar os concursados e a gente ficou fora, e eu vou dizer a você, a gente entregou currículo por todo canto, eu entreguei em padaria, funerária, em tudo, e olhe que eu morro de medo de defunto! Mas eu precisava de emprego. Entreguei em cada janelinha que se abrisse, que se chamasse comércio, tava a gente pedindo emprego: (Érika narra a reação dos comerciantes locais) “não, infelizmente a gente não tem vaga [...]”. Passou-se um ano e a gente desempregada. Eu percebi que não era questão de vaga [...]. Analisando, se você der uma volta na cidade, cada local que tiver uma loja você pode entrar que você não encontra um negro trabalhando.

Érika prossegue o relato, afirmando que, nesse período, o único emprego que conseguiu foi para fazer algumas atividades de caráter doméstico, ganhando cinquenta reais por semana, dinheiro que auxiliava na manutenção das atividades da faculdade. Conversando sobre esse mesmo período, Amanda também argumenta a dificuldade de se conseguir emprego na cidade, e entende que as negativas de emprego também tinham relação com discriminação, já que pessoas brancas geralmente eram escolhidas para atuar no comércio local. Assim, a professora

diz que os donos dos estabelecimentos comerciais dissimulavam a discriminação e rejeitavam sua mão de obra: “A desculpa era: ‘Não! Você é professora, você tem que atuar na sua área!’”.

A questão acima nos remete às formulações de Carmichael e Hamilton (WIEVIORKA, 2007) sobre o racismo institucional. Os autores debatem sobre a presença da hostilidade e do preconceito em relação aos negros, ainda que ausentes em um discurso que sequer conduz à ideia de segregação ou de discriminação. O autor observa que, nessa condição, o racismo é quase imperceptível. Logo, existe uma tendência no sentido de que as vítimas do racismo permaneçam no lugar da subalternização, seja na vida econômica, na política, na educação ou na atividade laborativa. A crítica de Wieviorka ainda atenta para o fato de que esse “racismo sem atores” possibilita a prática racista cotidiana, sem que a mesma levante suspeitos. Essa conjuntura provoca dificuldades no que concerne à responsabilização dos praticantes do racismo. Para o autor, ainda assim, a abordagem do racismo institucional é relevante, na medida em que não se lança mão do debate quanto à investigação das práticas racistas e dissimulações nelas existentes.

Com base nessas considerações, também se torna válido refletir sobre as dificuldades mencionadas por Érika e Amanda no que diz respeito às interferências da instabilidade profissional na docência, bem como as consequências dessa condição. Em nosso campo de estudo, o direito ao trabalho não deixa de ser um aspecto relevante apontado pelas professoras, pois a partir de suas narrativas, percebemos a existência de certa segregação entre o urbano e o quilombo, inclusive para fins de trabalho. A partir das declarações das professoras naquele contexto, observamos que os empregadores da região não emitiam formas explícitas de racismo, menos ainda cometiam ilegalidades nas negativas de trabalho. Contudo, de maneira subliminar, demarcavam as fronteiras, impedindo o acesso da população negra ao trabalho.

Diante de tais desafios que emergiram no diálogo com as professoras, é possível perceber que a chegada da própria escola no Serrote do Gado Brabo também é compreendida como uma oportunidade de geração de trabalho na região. Entre outros argumentos levantados, a maneira como Adriana enxerga a presença da escola na comunidade não escapa da importância da geração de renda à população local:

Ela [a escola] representa um avanço, uma conquista. Porque principalmente pra eles [os estudantes], né? Pra gente também que trabalha lá, da comunidade, gerar emprego pra gente, e pra eles, pra não se deslocar pra outros lugares mais longe, né? [...] Em relação a mim, assim, uma conquista, porque não gera emprego não só pra mim, mas para as meninas que estão agora, as meninas que são merendeiras, futuramente pode ser até um deles [os estudantes] que estão lá... e é uma escola que tenta acolher eles de forma boa, porque é uma

escola, de prédio grande, pra mim foi uma conquista, né? Deles e pra nós também daqui.

Diante desses relatos, percebemos que o processo de profissionalização na conjuntura estudada também confere à docência um significado de conquista, no que diz respeito ao acesso ao trabalho para os negros na região, ainda que percebamos o desafio quanto à permanência na atividade docente. A intensidade dessa questão também pode ser observada na medida em que o vínculo docente de Regivalda e Adriana atualmente se dá na condição de professoras de reforço.

Em que pese a fragilidade do vínculo junto ao serviço público, é fato que algumas professoras têm se mantido atuando na comunidade (seja na escola José Pedro da Silva ou nas demais que integram a área quilombola). Amanda está há quinze anos na docência. Sempre atuou junto à escola José Pedro da Silva, e atualmente está atuando junto a uma turma multisseriada de 3º, 4º e 5º anos.

De igual maneira, Érika também atua em sala de aula há quinze anos, dos quais doze deles são na escola em que concentramos o estudo. Por ter se aproximado da docência ainda muito jovem, um aspecto que chama a atenção é que a professora iniciou seu trabalho ainda menor de idade. Atua com quatro turmas, também no formato multisseriado: Pré I, Pré II, 1º e 2º ano.

Excetuando o período esporádicos das substituições, Regivalda leciona há oito anos. Como mencionamos, colabora na escola dando reforço de português pelo Novo Mais Educação, como também faz o acompanhamento pedagógico discente. A docente já atuou também como professora regular das turmas na escola José Pedro da Silva, por dois anos em uma turma de terceiro ano, como também com uma turma multisseriada, de 1º e 2º anos. Também atua na escola João Ferreira de Omena, tendo ainda experiência profissional em uma escola não quilombola, mas que recebia estudantes quilombolas.

No caso de Adriana, esta leciona há cinco anos, e dois deles foram na escola José Pedro da Silva, atuando com turmas de Pré I e II, 1º e 2º anos. Atualmente é professora de reforço em matemática pelo Novo Mais Educação.

Somada à instabilidade do vínculo empregatício, existe um segundo aspecto que repercute no percurso da profissionalização. Segundo as professoras, no município de São Bento do Una, o professor contratado recebe aproximadamente a metade do valor salarial recebido por um professor concursado. Essa informação é particularmente relevante, uma vez que diretamente as docentes são afetadas pela disparidade de salários.

Um terceiro aspecto que impacta a profissionalização no contexto estudado refere-se às condições do trabalho, notadamente quanto ao desafio de atuar em turmas multisseriadas. As professoras participantes de nossa pesquisa exercem a docência nesse perfil de turma, de maneira que todas elas colocaram as dificuldades semelhantes para o desenvolvimento do trabalho docente. Segundo as professoras, atuar em uma turma multisseriada requer uma performance bastante dinâmica, para que sejam atendidas as demandas dos diferentes grupos de estudantes de diferentes faixas etárias e nível de ensino. Nesse sentido, Adriana atenta para o difícil processo de adaptação das crianças recém-chegadas à escola, diante do forçoso deslocamento da atenção do/a professor(a) para turmas que passam por processos avaliativos externos: “E quando também fala da adaptação do aluno, né, que é o Pré I, e é pra ele se adaptar. Aí a professora não dá aquela atenção toda porque tem que correr pro primeiro ano que é avaliado, é aquela pressão toda”.

As inquietações trazidas por Adriana pelo fato de se dar mais atenção a um grupo de estudantes em detrimento de outro em virtude das cobranças de resultados em processos avaliativos também é ressaltada por Regivalda:

Quando você trabalha uma turma só, é mais fácil pra o aluno aprender. Pra o professor também é mais fácil, porque ele só vai ter a preocupação de preparar um conteúdo, não um conteúdo, mas preparar uma turma, né? Uma série só. E a gente tem que se desdobrar, um único professor pra quatro atividades diferentes. Então são quatro metodologias, naquele dia, naquela aula que o professor tem que “se virar nos trinta”, mas que tem que dar resultado no final do ano [...]. E é permitido, só que não deveria, né?

Outro aspecto não menos importante trazido pela professora é a dificuldade de acompanhamento docente quanto à aprendizagem dos estudantes, uma vez que diante da pluralidade de demandas que é inerente às turmas multisseriadas, identificar quais são os discentes que estão apresentando maiores dificuldades de aprendizado também se torna uma atividade mais complexa, trabalhosa.

Para além da performance dinâmica demandada para um professor que necessita trabalhar com público e conteúdos diversos, observamos que persiste também a cobrança em relação ao professorado local no que diz respeito aos (bons) resultados avaliativos. Através dos argumentos trazidos pelas professoras, observamos que existem expectativas de que o alunado apresente um bom desempenho escolar, mas tal exigência esbarra na dificuldades presentes nas condições do trabalho docente.

Sob o olhar de Amanda, outros conflitos também são presentes nas turmas multisseriadas. Considerando que o processo de escuta e de aconselhamento dos estudantes pelas professoras também é um aspecto importante no trato da educação local, conciliar os

anseios trazidos por discentes de perfis tão diferentes no contexto de uma turma multisseriada também é concebido como um grande desafio:

São muitos, são diversos. São muitos porque cada criança tem uma vida, tem uma história, cada criança tem seu tempo de aprendizagem, e não é fácil você lidar com vinte crianças ou mais em sala de aula, cada uma com sua história, cada uma com sua dificuldade, porque a criança ela leva pra sala de aula. Se for uma criança que ela tenha um bom acompanhamento em casa, ela tem os pais que acompanham, que não tem problema, essa criança tem a maior facilidade do mundo em aprender. Já se for uma comunidade complicada, onde há alcoolismo, prostituição e violência, em sala de aula, a criança também leva pra sala de aula. Aí fica complicado. Além de serem crianças com séries diferentes, são idades diferentes, o que dificulta muito nosso trabalho. Infelizmente não é fácil lidar com uma sala multisseriada [...]. Não é fácil, é difícil, muito difícil.

Para a professora, as vulnerabilidades enfrentadas pelas crianças e adolescentes da comunidade também se apresentam como um aspecto que fortalece as dificuldades no trabalho com as turmas multisseriadas. O processo de escuta dos estudantes com percepções e experiências distintas, mistura-se à demanda de trabalhar conteúdos diferenciados, uma tarefa bastante penosa para o único ator envolvido nesse processo de mediação: o(a) professor(a).

Como mencionamos, as turmas multisseriadas são aquelas em que estudantes de diferentes idades e níveis de escolarização ocupam a mesma sala de aula, sob a orientação de um(a) mesmo(a) professor(a). Trata-se de uma dimensão da escolarização que abrange a população campesina de forma geral, contexto no qual também estão situadas muitas escolas quilombolas.

Podemos dizer que a manutenção de turmas nesse formato tem sido uma questão bastante dicotômica. O processo de fechamento de escolas do campo, promovido pela política neoliberal da década de 1990 e a adoção do transporte escolar como medida de economia para o Poder Público, gerou um processo de nucleação, sob o argumento de elevação da qualidade do ensino e a separação discente em turmas seriadas. Entretanto, tais medidas geraram certa diminuição do investimento em uma educação “outra”, desconsiderando-se questões pedagógicas e socioculturais. O problema é ampliado na medida em que mesmo diante da ênfase nos processos de nucleação escolar, ainda existem mais de cinquenta mil escolas multisseriadas em funcionamento. Esse cenário demonstra o liame em que se encontra hoje as escolas ou turmas multisseriadas, uma vez que coexiste a ênfase na nucleação ao lado da emergência das políticas de formação voltadas às especificidades das escolas multisseriadas (JANATA; ANHAIA, 2015). Encarar as turmas multisseriadas positivamente ainda é uma tarefa bastante desafiadora em nosso campo de pesquisa, mesmo que esse seja um perfil de turma bastante recorrente nas escolas situadas no campo e/ou territórios quilombolas.

Diante de tais considerações, a heterogeneidade percebida no trabalho com turmas multisseriadas de fato consiste em um processo desafiador no exercício da docência, ainda que haja a preocupação da Secretaria de Educação municipal no que se refere às formações específicas para professores que lidam com as turmas multisseriadas.

Existe um quarto desafio que demonstra a ausência de formações para o trabalho com estudantes quilombolas, em nosso campo de pesquisa. Essa dimensão da identidade profissional também será abordada na subseção 5.6.

As questões que apresentamos convergem para desafios presentes na atuação das professoras, os quais, em maior ou menor proporção, também afetam a construção da identidade profissional de um/a professor(a) quilombola. Mesmo diante das dificuldades que apresentamos, não podemos deixar de fazer referência ao trabalho desenvolvido pelas professoras, o qual comporta grande importância, na medida em que as relações de alteridade desenvolvida junto aos estudantes também tendem a aproximar a escola da comunidade.

6.4 A construção profissional cotidiana

Somos professores. Somos professoras. Somos, não apenas exercemos a função docente. Poucos trabalhos e posições sociais podem usar o verbo ser de maneira tão apropriada. Poucos trabalhos se identificam tanto com a totalidade da vida pessoal. Os tempos de escola invadem todos os outros tempos. Levamos para casa as provas e os cadernos, o material didático e a preparação das aulas. Carregamos angústias e sonhos da escola para casa e de casa para a escola. Não damos contas de separar esses tempos porque ser professoras e professores faz parte de nossa vida pessoal. É o outro em nós.

(ARROYO, 2013, p. 27)

Fala-nos Arroyo sobre o exercício da docência enquanto elemento indissociável da vida pessoal. Ser professor(a) vai além do período em que se vai à escola ministrar aulas, e não raras vezes, o ofício confunde-se que outras dimensões da vida do profissional. No caso das professoras do Serrote do Gado Brabo, a ligação com o campo de trabalho é intensificada, e por essa condição ampliamos um pouco mais a descrição profissional de Arroyo. Em nossa realidade de estudo, mais que a preparação de materiais e aulas, as professoras assumem outros papéis bastante relevantes, os quais também decorrem da ligação com o ofício docente. Apontamos alguma dessas questões, a partir das observações realizadas no cotidiano escolar e das conversas não gravadas.

No transcurso dos diálogos, em alguns momentos as professoras argumentaram a multiplicidade de tarefas incumbidas no ofício docente: “é policial, é médico, é professor, é

tudo!”. As professoras referiam-se à quantidade de atribuições que passam a exercer para minorar as dificuldades socioeconômicas insurgentes no contexto escolar.

O processo de escuta é bastante significativo nesse aspecto, pois através do acolhimento aos estudantes, as professoras passam a exercer um papel de mediação de conflitos. Em muitos momentos, em ambas as turmas, percebi as interrupções dos estudantes para comentarem sobre acontecimentos referentes à comunidade ou dentro de casa. Nesses instantes, as professoras geralmente intervêm com orientações aos discentes. Érika nos explica o porquê desses momentos de escuta em sala de aula:

Eu tento muito escutar os pequenininhos, porque eles têm uma necessidade muito grande de serem ouvidos. Eles têm uma necessidade imensa de ser ouvido e assim, eles não têm muito às vezes isso em casa [...]. Se for para fazer da forma que tem que ser feito⁵⁶, eu não poderia tá escutando tanta coisinha que eles vem me contar. Boa parte da aula, eu perco, eu não sei se você notou hoje, escutando o que eles têm pra me dizer: é uma novidade em casa, é um acontecimento, é uma história que eles imaginam.

A escuta por parte das docentes estreita as relações de confiança com os estudantes. Por outro lado, como as professoras conhecem os pais dos discentes (com alguns pais, inclusive, existe uma ligação mais intensa em virtude das relações de compadrio), esse também é um aspecto bastante positivo. É certo que alguns conflitos também emergem na relação com os pais dos discentes, como observaremos neste estudo. No entanto, a atuação das professoras da/na comunidade viabiliza o desenvolvimento das ações escolares e junto ao grupo em que vivem. Esta relação é explicitada por Amanda, na medida em que observa a multiplicidade de papéis desenvolvidos pelo professorado local:

[...] a gente tem a oportunidade de levar conhecimentos e aprendizado pra eles (os estudantes), pra que eles tenham uma vida melhor do que seus pais. E a gente na verdade, nós somos um leque de informações, tanto para nossas crianças como para a própria comunidade. Então há essa troca de conhecimentos, tanto eu aprendo com eles como eu passo pra eles, na sala de aula.

A importância das professoras na relação com os estudantes também é reconhecida no diálogo com alguns moradores, a exemplo de Clemilda, quando fala sobre as professoras da comunidade: “Elas conhecem melhor os alunos. Elas ajeitam também: ‘venha cá, meu filho!’ Elas conversam. Quando diz: ‘vai vir outra professora,’ todo mundo se aquieta”.

O bom conhecimento da realidade gera aconselhamentos, orientações e até mesmo preocupação com a saúde dos discentes. Percebi em campo que essa performance não se dá somente com as crianças e adolescentes atualmente matriculados, mas também com os ex-

⁵⁶ A professora refere-se à obediência estrita ao cronograma das atividades a serem trabalhados na sala de aula.

estudantes, aqueles que se encontram em outros níveis de ensino fora da comunidade, ou mesmo aqueles que já estão na busca por trabalho.

É também através do diálogo que tanto a gestão da escola como as professoras tentam mediar eventuais conflitos emergentes com os pais dos estudantes, pois esse também é um aspecto que não está distante da realidade local. É importante reforçar que, na região de nosso estudo, persistem dificuldades socioeconômicas que chegam ao cotidiano escolar, muitas vezes revestidas de conflitos: “tudo que eles trazem pra sala de aula é consequência de casa”. É assim que Amanda interpreta as dificuldades comportamentais e dilemas trazidos pelos estudantes.

De maneira precisa, Regivalda explica a importância de um professor da comunidade da escola e os anseios gerados para que tanto a formação discente e docente fosse ainda mais fortalecida:

O professor ser da própria comunidade, o professor ele conhece mais, ele já vai orientar como eles podem encarar o desafio lá fora. E ele já conhecendo e sabendo, assim, pra você é mais fácil trabalhar, formar eles, e eles saber que lá fora também eles não vão só encontrar as coisas boas, vão encontrar as coisas ruins também. E é um desafio que a gente passa, né, e que eles, eu digo eles os alunos, porque no caso eles tem que aprender, e nós professores, assim [...], seria bom tivesse professor mais, digo assim, preparado na comunidade, como já tinha explicado, né⁵⁷? Onde tivesse mais reunião que participasse, envolvesse mais a criançada, a meninada. Onde já fosse tendo mais conhecimento, da identidade, deles serem quilombolas, pra não virem a sofrer mais na frente [...] Porque não é fácil não.

Além do bom conhecimento da realidade dos estudantes, existe um outro aspecto que é evidenciado na conversa com Adriana. De maneira semelhante ao que ocorreu em sua trajetória, a professora observa que a presença do(a) professor(a) local também auxilia na projeção dos futuros docentes na comunidade: “Eu vejo que têm muitos que se espelham, principalmente os pequenos, esses que tão agora, né? Se espelham, diz: ‘Oxe! Fulano! quem era Fulano? Hoje tá ensinando a gente, quero ser que nem Fulano!’”.

De fato, é provável que a presença das professoras locais inspirem os estudantes da comunidade. No percurso das observações, alguns discentes já apontavam para a docência como profissão futura. Nesse sentido, também observamos a importância do professorado local, em contraponto à experiência narrada por alguns moradores participantes de nosso estudo, a qual descrevemos na sequência.

⁵⁷A professora refere-se à necessidade de que tivessem mais ações na comunidade com ênfase na causa quilombola, o que facilitaria também a formação e a preparação docente.

6.4.1 *Justaram o negro!*⁵⁸

A expressão acima foi utilizada por seu Cosmo para resumir um episódio ocorrido há alguns anos na escola local. Em diversas conversas com moradores e moradoras sobre as “professoras de fora” que lecionaram na comunidade, foram feitas referências a um fato sucedido durante a aula de uma dessas docentes.

Provavelmente entre os anos de 2011 e 2012⁵⁹, a necessidade de preenchimento das vagas para docentes com os candidatos aprovados em concurso público fez com que a administração local demitisse as professoras quilombolas, colocando em seu lugar as docentes externas à comunidade⁶⁰.

Com o ingresso das novas professoras, aconteceu em sala de aula um episódio de difícil aceitação pelos moradores da comunidade. Uma das docentes resolveu aplicar uma punição a um estudante. Os moradores não informaram que espécie de punição teria sido dada ao discente ou os motivos, mas todos são enfáticos ao mencionar o grau de revolta que foi gerado na comunidade a partir daquele ato. Aparentemente, a ação foi entendida como uma atitude ultrajante em face dos moradores. Dessa maneira, não somente os discentes, mas também os pais e a própria liderança passaram a se mobilizar quanto à substituição das professoras:

Depois do mandato de padre Aldo, aí veio o segundo mandato, aí ele foi, recantou lá, porque as professoras era contratada. Foi outra briga pra essas professoras voltar pra trás! Mandou professora branca, da rua, os moleque cismou ... eles não gostaram não. Foram pra lá, foram pra cá, eu só sei que foram ajeitando, ajeitando... aí levantaram as professoras de novo (Seu Jorge, morador do sítio Primavera).

As narrativas trazem uma série de hostilizações feitas em face das “professoras amarelas”. Como nos disse seu Jorge, após uma série de mobilizações, as docentes da comunidade foram reintegradas à escola local.

O episódio mencionado acima demonstra uma situação que tomou proporções intensas na comunidade. Observando essa história, temos os conflitos entre o interesse do Poder Público em cumprir as formalidades legais e o interesse comunitário. A reação da comunidade, portanto, se deu na medida em que uma professora urbana e branca, aparentemente sem o conhecimento

⁵⁸Seu Cosmo quis dizer que combateram, desafiaram o negro.

⁵⁹Os moradores não lembram exatamente o ano, mas registram que o prefeito da época, Padre Aldo Mariano, já estava finalizando o seu mandato.

⁶⁰Atentar para a relato de Érika, descrito no item 5.1, referente ao período em que ficou desempregada juntamente com Amanda.

das especificidades locais, exerceu uma postura que foi compreendida como provocadora, uma afronta à população local.

Não podemos desconsiderar, no entanto, que o conflito instaurado também serviu de elemento tático para a permanência das professoras da (na) comunidade. Em um momento de imprudência, a “arte do fraco” (CERTEAU, 2014, p. 95) operou enquanto um elemento surpresa na ordem estabelecida, de maneira que administração do município nada pôde fazer senão aquiescer a vontade comunitária no que se refere à substituição das professoras, contrariando, inclusive, os próprios pressupostos legais que lhe regem.

É importante ressaltar que a presença das professoras quilombolas na escola não significa o fim das dificuldades cotidianas no que diz respeito ao relacionamento com os alunos e pais de alunos. No entanto, os eventuais conflitos são abrandados através dos processos de mediação e orientação exercidos pelas professoras locais, o que tem viabilizado as relações escolares. Assim, gradativamente a instituição escolar tem deixado de ser encarada como um corpo estranho dentro da comunidade, passando a contribuir com a formação dos estudantes e momentos de sociabilidade.

6.5 Etnicidade na sala de aula

É fato que entre as inquietações que impulsionavam minha ida a campo, estava conhecer mais sobre a existência (ou não) de um trabalho voltado para o fortalecimento da identidade étnica no cotidiano escolar. Na mesma perspectiva, gerava-se a curiosidade quanto aos sentidos atribuídos pelas docentes no que diz respeito abordagem étnica na escola, caso a mesma fosse contemplada no contexto estudado. No percurso das conversas em campo com as professoras, uma das primeiras experiências nesse sentido foi verbalizada por Amanda, que nos falou sobre a seguinte situação vivenciada na sala de aula:

Estudante: A gente é família dos escravos, né tia?

Professora: Não, nós somos descendentes!

A partir da narrativa acima citada, precisamos enfatizar a existência de permeabilidade entre as fronteiras étnicas, contexto em que a própria ideia de parentesco é uma construção. Nos grupos étnicos são permitidos modos de recrutamento, através de casamentos mistos ou de outras formas de assimilação (POUTIGNAT e STREIFF-FENART, 2011). Precisamos também considerar que embora a etnicidade seja propulsada pela crença em uma origem comum e consubstanciada em características tais como a cor, a língua ou a religião, mesmo que

alguns desses marcadores étnicos sejam enfatizados, os mesmos não podem ser naturalizados ou considerados universais para promover a identificação étnica (*ibid*).

Para além da diferenciação feita pela professora no que diz respeito à ênfase na crença da origem comum, em detrimento das supostas relações de parentesco, é importante ressaltar que o contexto estudado não exige o professor de cuidados no que diz respeito à abordagem da história da comunidade, tão lastreada em memórias de sofrimento. De igual maneira, as discussões sobre características fenotípicas também demandam cuidados, pois uma interpretação equivocada sobre o que se diz pode gerar prejuízos não somente nas relações com os discentes, mas também junto à comunidade.

Reconhecendo a comunidade enquanto sujeito pedagógico, necessitamos observar quais são os anseios dos moradores em face da instituição escolar. Nesse sentido, é importante destacar que, para a comunidade, a mera exposição do passado escravista não é sinônimo de suprimento das necessidades da educação quilombola. A percepção trazida por Clemilda traduz muito bem o motivo pelo qual os projetos funcionais, os quais não raramente se assentam na tradição escolar, não auxiliam na caminhada por uma educação escolar diferenciada, tampouco emancipadora:

O antepassado era só miséria. Passou muito sofrimento! Aí num vi coisa boa não, no passado era muita dificuldade. Oxe, era pior! O pessoal era mais humilhado, o racismo era mais. Acho que só guardar, levar essa cultura né, pro pessoal [...]. Hoje, que seja cada dia melhor, sempre valorizar que era quilombola, e hoje tem mais oportunidade. Que a pessoa seja de dizer “eu era quilombola” “e sou”, e buscar algo melhor. Às vezes eu converso com Bartô (líder da comunidade): “olhe nós somos de quilombos, nós temos que ter orgulho” eu: em quê?! Orgulho Bartô, em quê? Bartô fica pensando... Me diz de quê? Orgulho de quê? Sofrimento e miséria, Bartô? É ter a marca do sangue, do quilombo, e botar a cabeça pra frente, mostrar que o quilombo também pode alcançar, chegar lá!

A partir das questões levantadas por Clemilda é que também enfatizamos que a educação escolar quilombola não significa a transmissão de um conhecimento reificado e não problematizador. O passado deve ser encarado como fonte de reflexão, não como mera exposição ou folclorização. A discussão sobre os quilombos não se encerra na abordagem pretérita, mas se fortalece no diálogo com o presente, um presente de luta e de afirmação de direitos. Nessas circunstâncias, podemos perceber que essa abordagem rende um processo muito maior de maturação, a partir não somente da escuta dos seus integrantes, como também por meio das mobilizações na construção da educação escolar quilombola.

É ainda nesse percurso que destacamos a importância do papel político-pedagógico do(a) professor(a) quilombola como um dos agentes que pode viabilizar o trabalho dos valores

e referências étnicas do povo. A escola, nesse sentido, é um espaço estratégico, ainda que não seja o único, para a abordagem dessas questões. Quando Walsh (2009) traz algumas notas sobre Paulo Freire, reforça a compreensão desse último, concebendo a educação também como um ato político, ao qual é imanente um repensar crítico-político da pedagogia no contexto educativo. Segundo Freire, a prática educativa também é política. Dessa maneira, observamos a importância do do(a) professor(a) quilombola como intermediador(a) dessas reflexões na escola.

Em nosso campo de pesquisa, o enfoque étnico na escola ainda é sazonal, tendo seu ápice no mês de novembro, em virtude do Dia da Consciência Negra⁶¹. Na ocasião, segundo as docentes, busca-se realizar um trabalho conceitual e exemplificativo sobre quilombos, relacionando informações gerais e locais sobre a temática. Ainda que no período em questão a discussão étnica seja mais enfatizada, em alguma proporção, o próprio cotidiano escolar espontaneamente apresenta questões que indiciam reflexões ligadas à discussão quilombola, como veremos.

Dentre as ações promovidas no Dia da Consciência Negra, destacamos o projeto de percussão, o qual, segundo as professoras, tem sido desenvolvido com o objetivo de contribuir para a visibilidade étnica discente. Segundo a professora Amanda, nesse caso, a atividade musical ganha também outros sentidos e relevância:

[...] eles [os alunos] também saem para as cidades, para fazer as apresentações, que a gente tem um projeto de música, aqui, na escola. E é um incentivo, né, pra que eles comecem a andar no meio social, porque eles eram muito presos aqui na comunidade, quando eles iam pra cidade eles tinham essa realidade de choque.

Retomando a discussão sobre o lugar da performance étnica em sala de aula, podemos dividi-la em duas perspectivas. A primeira delas é a discussão conceitual sobre o que são os quilombos. Ainda assim, as professoras potencializam em seus diálogos algumas inquietações que são trazidas no percurso dessas atividades na escola. Uma delas reside em como trabalhar a questão quilombola com o público infantil, questionamento apontado em alguns momentos pela professora Adriana.

Realizar adequações para que as questões locais sejam abordadas na escola nem sempre se configura como uma tarefa simples. Um aspecto notado no percurso das observações e que também é mencionado pela professora é a dificuldade quanto ao exercício docente, na medida em que questões socioeconômicas adentram na sala de aula, exigindo do(a) professor(a) uma

⁶¹Comemora-se no dia 20 de novembro o Dia da Consciência Negra, instituído pela Lei nº 12519/11.

performance cada vez mais dinâmica e atenta. Ademais, se considerarmos que os conhecimentos escolares prioritários na lógica da instituição escolar são a leitura e o cálculo, a ênfase na discussão quilombola na escola tende a se tornar subsidiária, uma vez que o processo de alfabetização discente não se faz sem a emergência de dificuldades na realidade estudada.

No caso das professoras Adriana e Regivalda, ainda que estas ministrem aula de reforço, para as disciplinas de matemática e português, respectivamente, não poderíamos deixar de trazer as outras experiências trazidas pelas docentes quanto à discussão étnica em sala de aula. As docentes socializaram as experiências vivenciadas em outras escolas, as quais também contemplam estudantes quilombolas.

Ainda que sejam experiências externas à escola em que desenvolvemos a pesquisa, as mesmas também nos auxiliam a conhecer a performance e os sentidos étnicos atribuídos pelas professoras. Através dos argumentos desenvolvidos, podemos perceber que existe o interesse de que a discussão étnica seja abordada. Vejamos a fala de Adriana:

Eu acredito sim que seja muito importante se trabalhar a história da comunidade, para que os alunos eles cresçam sabendo que vieram da comunidade quilombola, e não por ser quilombola que a gente vai ter vergonha de viver. Então, assim, é muito importante que desde de pequenininho se comece a trabalhar, não só no dia vinte de novembro, mas desde o início quando ele entrar na escola, mostrar a ele que ele faz parte de um núcleo quilombola, que ele estuda em uma escola quilombola, então é importante sim, trabalhar essas histórias, porque são tradições, muita gente conta: 'há, porque o negro era isso e isso', mas não conta o que eles são de verdade, não conta a cultura, porque muitas das culturas pernambucanas vieram dos negros, vieram dos quilombos, então é muito importante que trabalhe isso na escola, né, principalmente trazer pessoas mais velhas que conhece, que já vieram de algum quilombo [...], então é importante sim trabalhar dentro da comunidade, principalmente na escola, desde pequeno

A professora demonstra a preocupação em repassar aos estudantes informações gerais sobre quilombos, dizendo-nos como costumava promover a discussão quilombola junto às crianças:

Eu explicava que onde a gente morava era uma comunidade quilombola, que a gente deve respeitar o próximo, que eles vieram da África, aí se deslocaram aqui no Brasil, mas assim tentava, né? E com os grandes não, já puxava mais, porque eu trabalhei no Açudinho. Primeiro ano foi no Açudinho⁶², uma turma de quinto ano.

Como percebemos, as inquietações no trabalho com crianças também emergem no caso acima narrado. Podemos observar que a docente também coloca a necessidade de afirmação e

⁶² Sítio localizado após o sítio Caíbras (esse integrante da área quilombola). Pela proximidade geográfica, a professora informa que existem estudantes que são quilombolas e estudavam na escola do Açudinho.

respeito aos diferentes enquanto tônica da discussão, buscando fazê-lo em uma linguagem acessível ao público infantil. Ainda assim, no percurso do diálogo, Adriana explica que a discussão sobre quilombos não deixava de gerar certo incômodo entre alguns estudantes da turma. A docente narra que quanto mais negros eram os estudantes, mais era percebido o sentimento de desconforto pelo alunado frente à temática. Esse contexto nos faz compreender que a discussão sobre identidade étnica também não se faz sem o confronto e dilemas em relação aos modos como os estudantes lidam e interpretam a questão quilombola.

De maneira similar à situação acima narrada por Adriana, Regivalda também explicita a dificuldade de abordar a questão dos quilombos⁶³.

Eles escutam, mas ficam: “Oxe! Eu quero lá ouvir! Pronto! Agora lá vem ela contando essas histórias”. Eu disse, não, mas essa história é a nossa história. Você tem que entender que não é história diferente, que essa é a nossa história, não é a história que é de fulano, de cicrano, de beltrano... Não! É a nossa história, como nós somos, quem somos nós. Então vocês tem que aceitar e vocês têm que entender. Como é que você vai chegar em tal lugar e você, a pessoa vai te perguntar, quem é você e você não sabe? Você não tem que saber, não tem que conhecer, ter conhecimento? Eles [...] até escutam, mas... não sei, não dá pra entender.

As informações trazidas pelas professoras fazem-nos refletir sobre os desafios de trabalhar a questão quilombola na sala de aula, sobretudo pelo sentimento de rejeição dos(as) alunos(as).

A segunda abordagem observada a partir das conversas com as professoras está ligada à associação da identidade étnica com o ser negro. Em nosso campo de pesquisa, é possível que essa questão para os mais velhos esteja substancialmente ligada às memórias escravistas. No entanto, observamos que as novas gerações ressignificam esse pertencimento ao grupo étnico, voltando-se para o ser negro e suas implicações nas relações sociais.

Como já mencionamos em tópicos anteriores, no percurso das conversas, as professoras fortalecem seus argumentos sobre o “ser quilombola” com base nas desigualdades sociais e econômicas enfrentadas pelos negros em uma história recente. Tais argumentos também traduzem, até certo ponto, algumas preocupações e cuidados tomados na prática educacional cotidiana.

Pensando na negritude enquanto performance étnica, precisamos lembrar que esta necessita ser compreendida a partir das singularidades e experiências dos sujeitos, assim como também precisamos enfatizar que a discussão sobre quilombos não se encerra no estigma da escravidão ou da cor. Fredrik Barth (2005), ao discutir sobre a relação entre cultura e etnicidade,

⁶³Experiência na escola Maria Tereza, também pertencente ao território quilombola de São Bento do Una

traz-nos algumas contribuições com as quais coadunamos neste estudo. Barth defende que a cultura não está localizada estaticamente em algum lugar, de modo que é preciso reconhecer onde ela tem sido (re)produzida. Nesse sentido, evidencia que a performance étnica também se constrói a partir das experiências dos sujeitos, assim como através dos controles e silenciamentos que são intrínsecos à própria etnicidade. Em um esteio semelhante, Hall (2014), ao considerar as histórias e experiências particulares dos sujeitos, argumenta que a reflexão sobre o conceito de etnicidade seja menos coercitiva e mais diversa. Trata-se de um cuidado necessário, a fim de que não se crie a marginalização da etnicidade.

A partir dessas condições, observamos que no cotidiano das docentes e dos estudantes é a autoaceitação negra que emerge como fonte de inquietações. A partir das experiências trazidas pelas professoras durante os diálogos, podemos dizer que também existe uma preocupação que se transforma em defesa étnica, o preparo dos estudantes para “o que enfrentarão lá fora”. Pensando nos processos de interação entre os grupos sociais, as professoras apontam essa inquietação, uma vez que a partir da emergência de diferenças, os conflitos podem aparecer. Em síntese, ser negro e do quilombo são condições que ainda não podem ser dissociadas de eventuais enfrentamentos e discriminações, no processo de interação com outros grupos, notadamente com o urbano. Em termos práticos, essa preocupação transparece a partir de conversas como também no percurso das observações. Esse sentimento é enunciado quando questiono a Amanda sobre as relações entre a comunidade e outros grupos sociais, notadamente o urbano: “em algumas ocasiões, há um olhar crítico e preconceituoso para com as comunidades [...], talvez de repente por ser uma comunidade negra existe sim um olhar crítico eu creio que sim, a gente ainda vivencia, infelizmente”. A percepção de Adriana sobre a dicotomia entre o urbano e a comunidade complementa os argumentos de Amanda:

Muitas pessoas acham que nós negros só servimos para trabalhar na roça. Então, assim, tem algumas pessoas que, querendo ou não, apesar de ter um olhar diferente, mas ainda pensa que por ter vindo de quilombo, ter vindo da África, por ser negro tem que viver na roça, não pode seguir a frente, assim, graças a Deus a gente corre atrás do que a gente quer, mas eu vejo ainda que o mundo é muito fechado para nós da população negra.

Considerando que a escola é um canal para a vida social, lembra-nos Gomes que “uma coisa é nascer criança negra, ter cabelo crespo e viver dentro da comunidade negra; outra coisa é ser criança negra, ter cabelo crespo e estar entre os brancos” (*ibid*, 2002, p. 236). Podemos dizer que é a partir dessas relações de alteridade com grupos externos à comunidade que cuidar dos estudantes também se torna fonte de atenção pelas professoras.

Em nosso campo de pesquisa, as crianças e adolescentes são majoritariamente negros. Em alguns momentos, estar em sala de aula permitiu observar como as crianças e adolescentes lidam com as características fenotípicas, relação que também não está isenta de conflitos e práticas discriminatórias. As relações com o corpo são ainda percebidas nas aulas de artes; personagens infantis veiculados na mídia como brancos, muitas vezes são coloridos com marrom ou preto. Para boa parte dos alunos negros presentes na turma, o lápis “cor de pele” torna-se dispensável.

O corpo também se torna fonte de discussões nos intervalos, bem como de procedimentos estéticos. Parte das estudantes gostam de utilizar o rastafári no cabelo, “pra fazer o cabelo crescer”. Assim, o corpo também tende a ser fonte de reflexão na escola, notadamente no que se refere à autoaceitação, diante dos (persistentes) referenciais etnocêntricos de beleza. Torna-se uma fonte de inquietação presente, tácita ou implicitamente, no cotidiano escolar.

Nesse contexto, existe a importância de se reconhecer e de se aceitar como negro. Ainda assim, a discussão sobre o fenótipo não se faz sem a tomada de cuidados quanto às palavras utilizadas e a transmissão da mensagem. Em uma sociedade eminentemente eurocêntrica, aceitar-se como negro é uma condição importante e simultaneamente delicada. Amanda narra um pouco dos conflitos sentidos sobre essa abordagem na sala de aula:

Logo no início eles tiveram muita dificuldade pra se aceitar que são negros. A gente teve muita dificuldade, questão de falar do cabelo... se você não soubesse se expressar eles chegavam em casa: “olhe, mamãe, a professora falou mal do meu cabelo, disse que eu sou preto” [...]. Eu fui dar uma aula de ciências, questão de cor de pele: [o estudante reclama à professora] “e tia tá falando de mim, é amarela?” Levei o nome de amarela! “Você com sua cara amarela!” Aí eu conversei com ele, fui explicar: “também sou negra”. Citei, né, nomes de santos, porque eu sou muito religiosa, a questão de Nossa Senhora Aparecida [...]. Aí, a gente vê essa questão também, artistas que são negros e a dificuldade maior pra quem trabalha de fora pra cá é essa questão pra você falar sobre a cultura dele, sobre a cor dele. Se você não for negro, e ele chegar em casa, sem saber se expressar, o professor apanha. Apanha porque você tem que ter um jeito de conversar com eles. Pra gente que é da comunidade, fica mais fácil, que a gente dá exemplos com a gente mesmo, eu sou negra, tenho o cabelo duro... essa questão todinha, né? Por isso a importância da gente.

No relato da docente, observamos a necessidade de atenção, pois assim como nos outros diálogos mencionados, aceitar-se como negro ainda pode ser uma discussão bastante incômoda na escola.

Amanda compreende que o fato de ser negra permite a autoexemplificação através da pele e do cabelo, o que também contribui para o diálogo com os(as) estudantes: “como a gente é negra, a gente é da comunidade, eles vão ver: ‘não, ela não tá falando mal da gente. Um

professor de fora, um professor branco, eles não tem aquele conceito na cabecinha deles: ‘tá desfazendo a gente’”. Como mencionamos, outros recursos são suscitados pela professora nesse sentido, a exemplo da referência a personagens negros que alcançaram reconhecimento social. Tais argumentos são utilizados para desconstruir a figura do negro enquanto um sujeito subalterno.

Diante dos impasses narrados pela docente, a partir das considerações de Gomes (2002), reforçamos a importância de que o corpo negro seja fonte de reflexão e afirmação na escola, uma vez que o mesmo também é fonte da referência simbólica:

[...] na instituição escolar, assim como na sociedade, nós comunicamo-nos por meio do corpo. Um corpo é construído biologicamente e simbolicamente na cultura e na história [...]. O corpo fala do nosso estar no mundo, pois a nossa localização na sociedade dá-se pela sua mediação no espaço e no tempo. Estamos diante de uma realidade dupla e dialética: ao mesmo tempo que é natural, o corpo é também simbólico (*ibid*, p. 41)

Considerar-se negro na atualidade é muito mais que a mera referência à cor da pele. Como procurou mostrar Lívio Sansone (2003), na atualidade, houve um aumento do uso do termo “negro” ao invés de “preto”, sendo esse menos afirmativo em termos étnicos, especificamente entre os jovens e os mais instruídos. No mesmo sentido, o autor prossegue afirmando:

A idade, o grau de instrução e a renda também influenciam a atitude para com a discriminação racial entre os negros. Com poucas exceções, falar de racismo revelou-se muito difícil para meus informantes. Também se mostrou difícil apresentar exemplos concretos de racismo, apesar do número crescente de matérias sobre discriminação racial na mídia e de uma consciência que vem desabrochando entre os jovens negros, no sentido de que o racismo tem que ser combatido. Quanto mais formal é a entrevista, mais as pessoas ficam constrangidas com a questão da cor e, em particular, do racismo. Quando se fornecem exemplos de discriminação racial, é comum estes se referirem apenas a terceiros, ou até a alguma notícia ouvida na mídia. Entre os pretos, como seria de se prever, os que se declaram negros são os mais explícitos na condenação do racismo no Brasil. As pessoas mais jovens e as de maior instrução, independentemente da cor, tendem mais a denunciar a existência do racismo no Brasil e a poder mencionar pelo menos um exemplo concreto de racismo. Como seria previsível, os negros autodeclarados são os mais explícitos na condenação do racismo, ao passo que uma grande parcela de “pretos” e “morenos” afirma que ele não existe no Brasil (*ibid*, p. 84).

Se o nível educacional dos sujeitos interfere no que diz respeito à autoafirmação negra, discussão que não se exime de um sentido político e social e atuante no combate ao racismo, começamos a perceber porque a ênfase trazida em sala de aula também se reporta à questão da aceitação da cor. Ainda que estejamos em um contexto maciço de crianças e adolescentes, a construção da aceitação negra prefigura um pilar importante no “ser quilombola”. Como

observamos, a saída apontada pela professora seria a exemplificação com o próprio corpo, o que possibilita que os conflitos sejam minorados na sala de aula.

Nesse sentido, os argumentos trazidos por Regivalda sintetizam o porquê da importância do trabalho das questões étnicas na sala de aula, na medida em que reforça o lugar do conhecimento histórico, mas não somente, pois reconhecer-se como negro e defender-se do racismo torna-se uma necessidade para o alunado local:

Eu sou negra. Eu não posso ser de outra cor. Eu tenho que me aceitar como eu sou. Então independente de a ou b, se vai achar eu bonita ou feia, eu sou Regivalda. São opiniões diferentes, você vai ter que ser você. Independentemente de uma roupa que você usar ou que você for, que você é, represente sempre quem é você. Independentemente. Não adianta você querer ser uma coisa, na realidade você é outra [...]. Você chegar para uma pessoa e dizer: “eu sou da comunidade quilombola, eu moro lá, eu faço parte, tô presente”, é diferente [...]. Então, eu acho, assim, muito é importante, a gente tenta falar pra eles. E se alguém chegar pra vocês, as crianças, né? Que aluno de rua sempre tem um que vai te criticar e não vai gostar de você e vai bater com você. Mas você não vai bater de frente com ninguém. Se chegar e dizer: “você é negro ou negra!” Sou! Por que eu não sou negra? Se eu sou negra eu sou negra! Agora que você sabe o meu nome, então me chame pelo meu nome! Se você não sabe, ou, por exemplo: “aquela mulher branca e aquele homem negro”, aquela mulher, branca, aquela mulher negra”. Até o momento que eu não lhe conheço, mas no momento que eu lhe conheço a pessoa, que eu pergunto a você pelo seu nome, eu vou lhe tratar de outra forma. Mas não pense logo imediato que seja preconceito, que homem branco e mulher negra têm, e somos nós, né? Existe, não é diferente de outra realidade, somos nós. Tem que aceitar e tem que se trabalhar desde pequenininho, porque depois de grande for trabalhar isso, não adianta.

Desse modo, a professora enuncia a necessidade de os estudantes saberem lidar com possíveis momentos de adversidade, quando em interação com outros grupos sociais. Estão imbricados nessa relação não somente a afirmação enquanto negro, mas o reconhecimento de situações em que possam persistir práticas racistas.

No mesmo propósito, enfatizamos que a identidade e a diferença são elementos de discussão que podem e devem permear as discussões escolares. Trata-se de uma temática que perpassa as relações humanas. Tomaz Tadeu da Silva justifica o necessário trabalho das diferenças na escola e no currículo:

A questão da identidade, da diferença e do outro é um problema social ao mesmo tempo que é um problema pedagógico e curricular. É um problema social porque, em um mundo heterogêneo, o encontro com o outro, com o estranho, com o diferente, é inevitável. É um problema pedagógico e curricular não apenas porque as crianças e os jovens atravessados pela diferença, forçosamente interagem com o outro no próprio espaço da escola, mas também porque a questão do outro e da diferença não pode deixar de ser matéria de preocupação pedagógica e curricular (SILVA, 2000, p. 97).

A partir das questões suscitadas pelas professoras, observamos que as discussões conceituais sobre quilombos e sobre o ser negro estão presentes no cotidiano da escola. Essa última questão ganha mais intensidade, na medida em que as docentes atentam para as possíveis discriminações a serem enfrentadas pelos estudantes. Observamos que a discussão voltada para a questão quilombola de maneira mais específica na escola, ainda é atravessada por algumas tensões, como será abordado a seguir.

6.6 Tensões presentes no caminho das professoras quilombolas

Temos observado no percurso deste estudo alguns desafios presentes na construção identitária das professoras quilombolas. Nesse caminho também são presentes imposições, que minoram as possibilidades de diálogo entre as professoras da comunidade e o Poder Público. Por outro lado, nosso campo de estudo também apresentou resistências internas que podem interferir na formação dessa categoria docente diferenciada.

Tecendo alguns argumentos sobre como opera a identidade, Kathryn Woodward (2000) questiona por que as pessoas assumem posições de identidade e com elas se identificam. Mediante esse questionamento, defende que a dimensão psíquica envolve-se nas concepções simbólicas e sociais, provocando a construção das identidades. Assim, o fortalecimento e acionamento das identidades prefigura uma condição nas quais os indivíduos também passam por enfrentamentos, uma vez que a formação identitária não está imune aos conflitos.

Pensando na abordagem étnica presente em nosso campo de pesquisa, a construção de uma identidade docente para professores quilombolas também passa pela imanência de algumas tensões, as quais buscamos apresentar. Nesse sentido, inicialmente observamos que a formação de um(a) professor(a) quilombola não se faz sem um contexto de incertezas. Como nos diz Hall (2011), a partir das discussões sobre a cultura popular negra, o pós-moderno global representa uma abertura ambígua para a diferença, onde o descentramento da narrativa ocidental vem acompanhada de forte resistência às diferenças. Por outro lado, tornar-se um professor quilombola coloca em xeque as bases há muito consolidadas na identidade docente. Como nos diz Arroyo,

[...] o medo de perder os conteúdos é o medo de perder o sentido de nosso saber-fazer. Na ousadia pedagógica de repensar os conteúdos de nossa docência poderá estar o encontro de um novo sentido para o nosso saber-fazer [...]. A questão não é secundarizar o conhecimento socialmente construído, mas incorporar dimensões perdidas, visões alargadas, sensibilidades novas para dimensões do humano secundarizadas (2000, pp.71).

Tornar-se um professor quilombola desafia o “saber-fazer” que está posto à dinâmica escolar. Considerando a dinamicidade de ações e informações que cruzam o cotidiano das professoras, reforçamos que as tensões presentes nessa formação encontram-se em constante interação. Nessas condições, elencamos esses lugares de tensões percebidos em nosso campo de pesquisa, os quais interferem no fortalecimento da identidade étnica na escola.

6.6.1 Primeira tensão

O primeiro ponto de tensão que abordamos é a ausência de formações docentes no campo da educação quilombola na realidade estudada. Em termos gerais, é provável que a discussão sobre a formação docente seja compreendida como uma abordagem afeta ao tema da profissionalização. Entretanto, aqui tratamos propositalmente a ausência de formações como elemento constitutivo dessa tensão, pois em nosso campo de estudo, a lacuna quanto às formações específicas para a educação nos quilombos confronta-se com um forte investimento na formação dos(as) professores(as) existente no município de São Bento do Una.

Como mencionamos, existe uma preocupação por parte da administração local no que se refere às formações, especificamente em relação ao ensino de português e matemática. Se comparada a realidade de outros municípios do entorno, podemos dizer, inclusive, que essas ações consistem em um importante diferencial na região. Entretanto, nesse percurso as especificidades das escolas quilombolas não são contempladas.

A ausência de formações específicas para a educação quilombola faz com que a ênfase nas questões étnicas, na escola, se dê principalmente a partir das experiências das docentes, mesmo que sem investimentos por parte da educação municipal. Nesse sentido, a ideia de formação aproxima-se daquela defendida por Porto (2000, p. 13), para quem a formação deve ser concebida como um percurso, “um processo-trajetória de vida pessoal e profissional, que implica opções, remete à necessidade de construção de patamares cada vez mais avançados de saber ser, saber-fazer, fazendo-se”.

Em alguma medida, é a trajetória pessoal das docentes e as experiências nos movimentos quilombolas que se tornam a matéria-prima a ser trabalhada na sala de aula. No caso de Amanda e Érika, ambas as professoras reportam à participação em capacitações juntamente com as lideranças, em Recife e Brasília. Nessas oportunidades, as discussões eram voltadas à temática da territorialidade e da educação.

Outras articulações específicas para os professores são lembradas por Regivalda. A professora recorda de alguns encontros e palestras no município de Gravatá, os quais eram

liderados pela comunidade quilombola de Conceição das Crioulas. A docente lembra que os encontros conseguiam reunir uma boa quantidade de integrantes das comunidades, algumas delas do Agreste (Bom Conselho, Garanhuns, Capoeiras e Belo Jardim). No entanto, os encontros tornaram-se menos frequentes, tendo como uma provável causa a falta de recursos. O município de Garanhuns também é lembrado como um lugar em que ocorreram algumas reuniões com as comunidades. Entretanto, a partir dos diálogos com as professoras, é possível observar que tais articulações tornaram-se cada vez mais exíguas.

Adriana diz não ter participado de formações específicas para a educação quilombola. Registra a participação em dois encontros sobre identidade e sobre o trabalho multidisciplinar em sala de aula, oportunidades em que se abordou o tema das relações étnico-raciais. No mesmo sentido, cursou uma disciplina durante a graduação também sobre diversidade, mas na qual ela percebeu limitações. Segundo a professora, os estudos focaram nas questões teóricas (especificamente na lei 10.639/03), mas não gerou discussões mais profundas. A docente relata que sente falta de formações nesse sentido, para que se consiga uma maneira mais compreensível de se trabalhar a temática quilombola junto aos estudantes.

Observamos que existe uma carência quanto a formações que estimulem um projeto de educação diferenciada para a comunidade. A partir das informações trazidas pelas professoras, e que também foram mencionadas pela secretaria de educação local, existe uma lacuna nessa perspectiva da formação docente. Por outro lado, mesmo no ensino universitário, o trabalho sobre educação quilombola foi tratado com superficialidade.

Creemos que existe uma controvérsia que se levanta a partir dessas questões. Enquanto na formação universitária e na profissionalização cotidiana a construção do professorado volta-se para aspectos da individualidade, a educação específica e diferenciada, pautada pelos grupos étnicos, é orientada para a coletividade. Em analogia à defesa dos direitos e das epistemologias indígenas, uma breve comparação com a questão quilombola permite-nos observar a defesa de direitos coletivos que atravessam a discussão sobre educação. Seja a reivindicação pelo direito à territorialidade, à educação escolar diferenciada ou quaisquer outras políticas públicas específicas ao grupo, o que se põe em discussão é a causa coletiva. O acionamento étnico permeia esse processo baseado em um ideal plural.

Quando Gersem Baniwa (2017) relaciona as práticas acadêmicas e a formação indígena, defende que a formação individualista universitária fere a lógica epistêmica fundamentada na coletividade. Guardada certas proporções e contextos, podemos dizer que processo similar de negação da coletividade ocorre com os quilombolas, não somente no decurso da formação universitária, mas também no processo de profissionalização.

Em nosso campo de pesquisa, diante da prevalência das formações docentes voltadas para o ensino da leitura, escrita e cálculo, tonar-se um professor quilombola consiste em uma tarefa que se concretiza muito mais através do autoencorajamento e na decisão das professoras do que pelo investimento público em formações. Também é uma tarefa que se realiza eminentemente na prática, voltada muito mais para equalização de erros e acertos do que com base em técnicas ou recursos pedagógicos. Assim, até que ponto o professor quilombola poderá contrariar o sentido de sua formação acadêmica e profissional, baseada na individualidade, e pautar o seu trabalho a partir do interesse da coletividade?

Diante dessas questões, ainda é relevante destacar uma tendência observada no discurso social, em priorizar os interesses privados em detrimento do interesse público. Nesse contexto, a educação pública e os demais serviços públicos também são atingidos por essa lógica e são considerados desimportantes. De maneira semelhante, o projeto de uma educação específica e diferenciada, voltada para o coletivo, como é reclamada pelos povos e comunidades tradicionais, contrapõe-se a esse direcionamento.

6.6.2 Segunda tensão

Na mesma direção, transparece uma segunda tensão quanto à escolha e forma dos conteúdos a serem trabalhados na sala de aula. É importante observar que persiste certo conflito entre os conteúdos que são ministrados diariamente na escola e as demandas apresentadas pelos discentes. Como abordamos, o sistema de ensino do IQE foi implementado em todas as escolas do município, e tem auxiliado na melhoria dos indicadores educacionais de São Bento do Una. Entretanto, observamos algumas dificuldades na efetivação do projeto em nosso campo de estudo. As sequências didáticas e demais atividades fomentadas pelo IQE que são realizadas em sala de aula não contemplam à realidade dos estudantes do Serrote do Gado Brabo.

A dificuldade de correlação entre os conhecimentos teóricos e práticos faz com que as professoras utilizem o movimento tático da adequação dos conteúdos como um recurso para facilitar a compreensão do alunado. Esta é uma dimensão importante no ensino local, pois, embora haja a exigência do município quanto ao cumprimento do projeto pedagógico do IQE, o mesmo não é adequado à realidade escolar do quilombo. O relato de Érika faz-nos compreender como existe uma necessidade de inversão nesse processo, onde primeiro é necessário escutar os discentes para que algumas adequações ocorram no processo de ensino-aprendizagem:

Eles sabem muita coisa e você tem que aproveitar aquilo que eles sabem. E muitas vezes os assuntos que é pra gente, é pra o município todo no planejamento não são assuntos que são interessantes pra eles [...] E não anda da forma que tem que andar, porque, assim [...], o segundo ano alguns já tem que estão lendo, mas nem por isso eu vou pressionar a criança, porque se eu pressionar a criança, ela vai bloquear.

Em perspectiva semelhante, Amanda também registra as dificuldades no sentido de trabalhar conteúdos que não são contextualizados:

Talvez seja essa também né, a dificuldade deles na questão de aprendizado a falta de interesse, porque de certa forma, não está trabalhando a realidade deles. Você vê que a gente procura vivenciar dentro da sala de aula... a gente não foge, do projeto que vem pra sala de aula, mas a gente procura ampliar de acordo com a realidade da escola, de cada aluno, do local onde eles vivem. Quando eu tô dando aula mesmo eu costumo citar ou procuro atividades de acordo com a realidade deles, a convivência deles. Não adianta dar exemplo de São Paulo, Rio de Janeiro igual tem em alguns livros: “é porque não sei aonde” e tem aqueles nomes todos e aquelas coisas, tudo difícil, fora da realidade deles. Qual o interesse que a criança vai ter? Quando você foca a realidade deles, eles param, eles escutam. Eles escutam quando é a realidade deles, quando você cita exemplos. Mas se você sair...

No percurso das observações, pude perceber os desafios mencionados pelas professoras, uma vez que coexiste o conflito estabelecido entre seguir as orientações predeterminadas pelo município e a adequação dos conteúdos. De fato, essa condição gera a necessidade de uma performance mais atenta por parte das professoras. Ainda que se tenha que obedecer tais orientações, não se pode deixar de perceber um elemento tático na adequação dos conteúdos pelas docentes. Michel de Certeau (2014) fala-nos sobre as “inversões secretas” que ocorrem em um lugar aparentemente incontestado e preordenado, mas que é estremecido pela capacidade de resignificação dos sujeitos. Persiste uma metaforização da ordem dominante, e esta passa a funcionar também sob outros registros. Analogamente, é desse modo que o trabalho das docentes busca transpor as orientações que estão postas, trazendo ao campo escolar outras contribuições e dimensões não contempladas no currículo.

Acredito que, em certa proporção, o ato de adequação priorizado pelas professoras é também uma forma de resistência. Ainda que não necessariamente seja trabalhada conscientemente uma performance étnica no processo de adequação dos conteúdos, é a existência das singularidades que proporciona e justifica este movimento por parte do professorado local. As diferenças existem no campo escolar, e dele não podem ser extirpadas.

Assim, oscilar entre o atendimento das determinações administrativas e contextualizar a atividade docente torna-se uma tensão diária, na medida em que persiste a necessidade de uma educação diferenciada, mas que tem como uma das limitações a predominância de um

sistema de ensino homogeneizador. Também existe outra demanda administrativa que também interfere na projeção de uma educação diferenciada. O Projeto Político Pedagógico da escola é o mesmo trabalhado nas escolas do campo. Desse modo, como o(a) professor(a) quilombola contornará as imposições administrativas que atravessam seu caminho? Existe lugar para o diálogo efetivo junto aos docentes e as demandas que são percebidas na sala de aula?

6.6.3 Terceira tensão

No plano das relações interpessoais, observamos uma terceira tensão que também atravessa a formação identitária das professoras quilombolas. Como mencionamos neste estudo, a presença das professoras locais tem viabilizado a aproximação da escola com a comunidade. Mesmo assim, existem algumas dificuldades que permeiam essas relações, as quais também foram apontadas pelas docentes. Mesmo após o insucesso da experiência com professoras externas à comunidade, existe por parte de alguns moradores (pais ou mães de estudantes) certa desconfiança quanto ao trabalho exercido pelas professoras da própria comunidade, o que em alguns momentos chega até mesmo a provocar evasão escolar. Esta é a percepção de Amanda sobre a questão: “Eu acho que algumas mães que não se identificam quilombolas elas tiram (os estudantes) da escola. Eu acho que é isso, porque faz muito tempo, já vai fazer treze anos que a gente tá aqui, desde que construíram a escola”. Tanto Amanda quanto Érika mencionaram que em virtude das evasões, já sugeriram à Secretaria de Educação trocar de escola, a fim de verificar se com a troca de docente as evasões diminuiriam, mas esse pedido não foi acatado.

Essa resistência na aceitação das professoras locais também foi sentida por Adriana, no período em que trabalhou como docente regular na escola José Pedro da Silva:

Um desafio foi eles [pais e mães dos estudantes] terem aceitado também, porque assim, muitas das mães dos meninos estudaram quase que comigo, né? Aí quando vê, fica impactada, fica chocada [...]. E assim, outras não aceitaram porque: “ah, era Fulana, eu quero Fulana!” [...] Pelo menos eu senti essa dificuldade [...]. Mas, assim, eu me sentia muito bem lá, com eles, com os alunos. Quando dizia assim: “vai ter reunião de pais e mestres!” eu já ficava... (a professora dá uma pausa, indicando receio, apreensão). Eu sentia que elas não gostavam, algumas, né, outras não.

No mesmo sentido, Regivalda traz a experiência pela qual passou na escola Maria Tereza, no momento em que passou a exercer a docência no lugar de uma professora branca, que já lecionou na escola em questão por muito tempo. Essa troca gerou algumas tensões, e algumas mães de estudantes apresentaram resistência à presença da nova professora:

Nessa escola, essa professora já trabalhou há quatorze anos, e quando eu entrei, as próprias mães quilombolas, elas fizeram uma crítica, que não era pra mim trabalhar nessa escola, não era pra ensinar aos filhos delas [...] Talvez a própria comunidade, ela mesmo, ela própria mesmo, ela se exclui [...]. Aí eu trabalhei uns quatro meses, mas foram quatro meses de sufoco, de apertado. Porque assim, se você faz um estudo, você sabe como trabalhar. Independentemente de você ser branco, ou você ser negro. Mas assim, na minha cabeça, pode até ser que não seja dessa forma, mas eu entendi que seja o preconceito [...]. Eu pensei assim, talvez era porque eu era, sou negra, né? Ela por ser branca... Não sei qual é a estratégia do pai ou da mãe... que eu acredito que nenhuma criança, ela não nasce com preconceito. O preconceito você vai adquirir ao longo do dia a dia, a vivência dentro de casa, porque criança vai adaptar ao lugar onde você vai conviver [...]. Aí é que tá a questão: mas se a gente é da comunidade e a própria comunidade te rejeita, como você trabalha dentro da comunidade?

A partir dos relatos, observamos algumas inquietações no percurso de aceitação das professoras quilombolas atuando na comunidade. Para além de outras interpretações possíveis que pudessem ser realizadas para compreender este processo de rejeição (disputas ou conflitos internos, empatia por uma professora e não por outra), também observamos que, em certa medida, a resistência às professoras locais é também inscrita por conflitos de identidade. É como se o trabalho do professorado local ainda fosse visto com certa desconfiança, sendo mais fácil crer no trabalho realizado por uma professora da cidade, supostamente mais qualificada. É possível que até mesmo a tensão entre o campo e a cidade, já mencionada neste estudo, alimente essa percepção, uma vez que, nessas relações, a comunidade torna-se relegada. Nesse sentido, fortalecer-se como uma professora quilombola também perpassa um processo nem sempre fácil de aceitação pelos próprios moradores da comunidade.

Através das inquietudes trazidas pelas professoras, observamos mais uma vez a projeção etnocêntrica que impregna a compreensão da educação escolar. Pensar nos efeitos da colonialidade nos permitem ter uma dimensão maior sobre o confronto emergente no “ser” quilombola. Sabemos que a causa quilombola, enquanto uma luta socialmente construída, que permite hoje aos sujeitos um lugar de protagonismo, tem sido um importante espaço de visibilidade das comunidades silenciadas histórica e socialmente. Porém, a conquista desse espaço na sociedade não tem arrefecido por completo os conflitos de identidade, incluindo aqueles que são influxos da colonialidade.

Sobre a colonialidade do ser, diz-nos Mignolo (2005) que essa opera por conversão a ideais diversos dentre os quais estão os religiosos, bem como ideais de civilização e progresso. A mesma colonialidade também se desenvolve através da adaptação e da assimilação a padrões predominantes que moldam a subjetividade dos indivíduos. Diante das dificuldades e

indagações apresentadas pelas docentes, percebemos que o problema da autoaceitação notado entre os estudantes e que foi referenciado na subseção 5.6, também emerge quanto à aceitação das professoras pertencentes à comunidade. Esses conflitos podem ser percebidos como face de um mesmo problema, a colonialidade do ser. Percebemos que a colonialidade do ser apropria-se das relações cotidianas, e também causa conflito entre os pares. Nesse caso, as interferências dessa colonialidade não apenas agem subjetivamente, mas espelham-se no outro. Ainda paira certa descrença quanto à atuação de um(a) professor(a) quilombola. Persiste a incerteza de que um dos seus possa atender satisfatoriamente às expectativas geradas sobre a produção de conhecimento na escola.

6.6.4 Quarta tensão

Em que pese tais inquietudes, na realidade estudada, os antagonismo de identidades e resquícios de colonialidade não se limitam aos pais ou mãe dos estudantes. Assim, trilhamos o caminho do quarto dilema enfrentado. Em nosso campo de estudo, não existem articulações internas entre os docentes pertencentes à comunidade, com o intuito de realizar um projeto de educação diferenciada para as escolas localizadas no território quilombola. No percurso das conversas, Érika recorda de um momento em que até se ensaiou essa mobilização, mas os conflitos individuais encontrados nesse percurso frenaram a articulação desejada:

Iniciou, teve uma vez que teve. Teve uma vez só, só que assim: as cabecinhas pensam muito diferentes, as pessoas pensam muito diferentes. Tem pessoas que são quilombolas e não se consideram como quilombola. Então tem professores da comunidade, que eles atuam na comunidade, que são quilombolas, mas na hora de sentar, “vamos projetar isso”, “vamos defender o mesmo objetivo”, eles não são de acordo, eles não se reconhecem [...] é muito difícil, mas foi tentado sim, esse momento.

O conflito de identidades permeando as relações profissionais aqui se torna visível no discurso trazido por Érika. Os conflitos internos quanto à identidade étnica se confrontam com a identidade profissional, de forma que nem sempre a soma desses elementos é encarada de maneira positiva. Por outro lado, a crença na produção epistemológica local, também se torna subsidiária nessa relação. Nesse sentido, percebemos que essa tensão é subscrita pelos influxos da colonialidade do saber, calcada em uma referência etnocêntrica e padronizada, que justifica a superioridade de determinados conhecimentos em detrimento de outros. Para Mignolo, “aprender a ser” é um pressuposto relevante, diante da “ferida epistêmica” sofrida pelas populações subalternizadas. Assim, o autor defende “un proyecto de educación superior orientado a la decolonización del saber y el ser” (MIGNOLO, 2005, p. 144).

Pelas consequências das feridas coloniais, é importante pontuar que a luta para se tornar um professor quilombola permanece como uma luta solitária, sem articulações que pudessem suscitar uma rede integrada de ações para as escolas quilombolas. Entre os dilemas individuais e coletivos emergentes na projeção de uma educação escolar diferenciada, as interferências da colonialidade são notadas nesse percurso. Sem necessariamente impô-las ou generalizá-las à realidade estudada, muito ainda teria que se discutir sobre os porquês da resistência em articular uma educação diferenciada na região. Nessas circunstâncias, penso que um trabalho de formação continuada, alinhada com as especificidades das comunidades poderia contribuir para a melhoria da performance profissional e o fortalecimento da luta quilombola. Se não existe esse investimento, ou ao menos a formação de um espaço de diálogo com esse propósito, a luta da comunidade por uma educação diferenciada fragmenta-se.

6.7 Anseios e projetos para a educação local observados pelas professoras

A partir das conversas com as professoras, elencamos algumas perspectivas trazidas pelas docentes voltadas para melhoria da educação escolar em nosso campo de estudo. Ao discorrer sobre esses anseios, não podemos lançar mão do pressuposto observado por Regivalda, pois: “quem deve fazer a comunidade é o próprio povo que mora na comunidade. Um ajudar o outro, e sentar, e ver o que é melhor para a comunidade”.

De maneira emergencial, as perspectivas geradas pelas professoras não deixam de tocar nas limitações estruturais que comprometem não somente as condições de trabalho, mas que impactam diretamente a realidade discente. Nesse sentido, é importante mencionar que embora exista certa preocupação e esforço por parte das professoras para fortalecer a discussão quilombola na escola, esse processo ainda é minorado diante do enfrentamento de questões afetas aos processos de ensino-aprendizagem, como também em face de questões socioeconômicas que chegam ao contexto escolar. As demandas foram apontadas espontaneamente pelas professoras, e ainda que relatadas em momentos distintos, mostram-se uníssonas, ou ao menos aparecem como complementares. Muitos dos anseios apontados pelas docentes não escaparam das dificuldades em relação ao Poder Público, diante da necessidade de investimentos na educação local.

6.7.1 Creche

Como mencionamos, muitos dos anseios trazidos pelas professoras ainda advêm das lacunas quanto ao acesso a determinados serviços. Regivalda acredita que seria bastante relevante para a comunidade a construção de uma creche. Considerando a presença das crianças na comunidade e o contexto de vulnerabilidade socioeconômica emergente, o qual também interfere no processo de aprendizagem, a creche atenuaria as dificuldades que são vivenciadas pelas crianças e pelos próprios pais: “Eu queria fazer dessa forma aqui na comunidade. Como a gente sabe que as crianças demoram a aprender, com a creche já resolveria, né? Eles já aprendiam mais, eles já respeitavam mais, aí os pais poderiam também já trabalhar”.

A professora acredita que a presença da creche também seria relevante não apenas para o acolhimento infantil, mas seria também mais um espaço importante onde se pudesse trabalhar a questão quilombola com os pequenos. Sob o olhar da docente, a presença da creche na comunidade seria uma medida que fortaleceria os processos educativos e também viabilizaria a existência de um lugar seguro para as crianças enquanto os pais trabalhassem. Percebemos que a ausência da creche é tida como um problema que amplia as dificuldades socioeconômicas na região e desemboca em problemas maiores quando os estudantes chegam até a escola.

6.7.2 Extensão da escola até o 9º ano

Outra demanda apontada foi a ampliação das condições estruturais da escola, a fim de que a oferta de ensino fosse ampliada. A permanência discente por mais tempo na escola local é a preocupação levantada por Amanda. Como observamos no percurso deste estudo, persiste certa precariedade nas escolas situadas nos territórios quilombolas no que diz respeito à estrutura física, turmas multisseriadas, entre outros aspectos.

Considerando que a escola campo de nosso estudo conta apenas com duas turmas multisseriadas, e atende até o quinto ano do ensino fundamental, Amanda observa a necessidade de que a escola funcionasse ao menos até o nono ano. Segundo a professora, a ampliação do ensino permitiria que os estudantes fossem para a escola da cidade com mais maturidade e com mais ciência dos seus direitos. Por fim, Amanda crê que seria justo que da mesma maneira que se tem a oferta de ensino na cidade, também tivesse na escola local.

Esse aspecto em particular é bastante relevante, se considerarmos os desafios enfrentados pelos adolescente e jovens quando se deparam com outros contextos escolares.

Amanda sintetiza o porquê da necessidade de os jovens permanecerem mais tempo na escola da comunidade, e saírem dela para a escola urbana mais preparados:

Quando eles chegam lá (nas escolas da cidade) a realidade é outra, eles não querem concluir. Eles têm aquela empolgação: “Eu vou pra cidade! Eu vou pra cidade!” Quando eles chegam lá que veem a realidade, o preconceito, aí eles não querem, não querem, eles voltam, ou então eles vão só pra andar, não entram na sala de aula.

Em diálogo com os argumentos levantados pela professora, precisamos lembrar que ainda recaem sobre os estudantes quilombolas as maiores dificuldades no que se refere ao processo de alfabetização. O levantamento feito por Arruti (2017) aponta para essa disparidade. O estudo realizado pelo autor concluiu que os índices de analfabetismo são maiores entre crianças e adolescentes das comunidades quilombolas situadas no território rural⁶⁴. Ainda que essas conclusões tracejem um panorama não exaustivo quanto às realidades da educação escolar nas comunidades quilombolas, as mesmas mostram-se bastante similares às dificuldades que atravessam nosso campo de estudo, e que também foram mencionadas pelas professoras (dificuldades de aprendizado, leitura e cálculo).

Mesmo que a escola urbana seja presumivelmente mais equipada em termos de estrutura física e níveis de ensino, observamos que a permanência do estudante quilombola naquele espaço torna-se ainda mais comprometida, ao se observarem as dificuldades quanto à aprendizagem. As dificuldades sentidas pelos estudantes na escola da comunidade acompanham-nos na realidade da escola urbana. Como mencionado por Amanda, existe um descompasso entre o contexto das escolas do município e as questões vivenciadas entre os estudantes da comunidade. Se somarmos esse contexto de dificuldades de aprendizagem às eventuais discriminações enfrentadas pelos discentes, tais questões robustecem os motivos para as possíveis causas de evasão ou desinteresse no ensino ministrado na cidade.

Em termos práticos, nosso campo de estudo demonstra ainda que a chegada do estudante camponês/quilombola à escola da cidade não significa que o mesmo tenha alcançado o pleno

⁶⁴O estudo confrontou os dados censitários do Censo Demográfico de 2010 e das terras das comunidades quilombolas tituladas. Observou-se que a taxa de alfabetização da população de 5 a 9 nove anos nos territórios quilombolas é de 49,5%, confrontando os 72,0% dos municípios em que estão localizados, bem como 68,5% do total nacional. O mesmo estudo demonstra que entre os alfabetizados com 10 anos ou mais, a desvantagem persiste, uma vez que o percentual de 75,6% quanto à alfabetização no contexto quilombola é significativamente inferior, se comparado ao percentual municipal (94,3%) ou nacional (91,0%). A discrepância também persiste entre as comunidades quilombolas rurais e as urbanas, uma vez que as primeiras apresentam os percentuais de 47,1% e 74,0% nas categorias de crianças de 5 a 9 anos e de 10 anos ou mais, respectivamente, em contraponto às segundas onde os números são ampliados para 68,7% e 87,2%, também para as respectivas categorias etárias que mencionamos. Em síntese, é possível perceber ligação entre as circunscrição das comunidades quilombolas situadas no campo rural e as dificuldades quanto à alfabetização discente.

acesso à educação de qualidade, menos ainda que esta atenda às suas especificidades. Pelo contrário, a emergência das diferenças e a ausência de maturidade para lidar com uma outra realidade são os desafios que os acompanha ao encarar a escola da cidade. Lembremos de que em nosso campo de pesquisa, a escola tem gradativamente sido incorporada àquela realidade. Em um passado não muito distante, Érika relata os problemas de socialização vivenciados pelos estudantes no processo de adequação à dinâmica escolar. Muitos não queriam ficar na escola, ou dela fugiam quando chegavam pessoas diferentes.

Outro aspecto importante mencionado pela professora é a relação entre o acesso à escola e a afirmação de direitos. Como observamos, a presença da escola decorreu das mobilizações geradas na comunidade, em um processo explícito de luta por um mínimo de isonomia em relação aos moradores da cidade. Assim, mesmo em face das dificuldades e discussões que permeiam a educação escolar, prolongá-la é minimamente possibilitar a amenização das desigualdades percebidas entre o investimento entre as escolas da cidade e a situada no território quilombola.

Assim, pensar na necessidade de ampliação das séries na escola seria de fato uma ação importante para a melhoria do ensino para as crianças e adolescentes da comunidade. Diante dessa perspectiva, ainda resta uma incógnita no que se refere à chegada de recursos para a ampliação física das escolas situadas nos territórios quilombolas. Ainda que tenha existido uma preocupação institucional com a estrutura física das escolas e o fortalecimento dos recursos pedagógicos, em linhas gerais ainda são desconhecidos os efeitos dessas ações em algumas realidades⁶⁵. Assim, como as demais professoras, Adriana também registra dificuldades estruturais que afetam o trabalho do(a) professor(a). A insuficiência de servidores para acompanhamento pedagógico é mencionado pela professora como uma dificuldade para o trabalho docente.

Ademais, de maneira similar a Amanda, por tudo que já foi exposto ao longo desse estudo, também creio na necessidade de maturidade pelos estudantes, de maneira que ao se depararem com a realidade urbana, não se sintam desencorajados na afirmação de suas identidades, incluindo a étnica, o que ocorre com frequência com a chegada à escola da cidade e os novos desafios.

⁶⁵Tomamos por referência as instituições do Programa Brasil Quilombola (2013) que determina a prioridade no atendimento das escolas quilombolas, estando entre os programas e ações integradas a formação de professores, produção de material didático e melhoria na infraestrutura das escolas quilombolas.

As questões levantadas pelas professoras fazem-nos perceber a necessidade de ampliações estruturais na oferta do ensino. Na visão das docentes, esses projetos viabilizariam melhores condições para os estudantes e para o próprio trabalho do professorado.

6.7.3 Projetos alternativos para os estudantes

Por outro lado, as professoras também enxergam a importância de projetos alternativos para os estudantes como oportunidade de fortalecer espaços de recreação, como também de desenvolvimento de outras habilidades formativas junto aos discentes. A menção à realização de projetos no contraturno para os estudantes é compreendida como um caminho possível para ampliar os processos educativos e culturais da comunidade. Amanda enxerga que os projetos que envolvam o corpo, a exemplo da dança e da capoeira, seriam boas atividades para o público local.

A criação de projetos alternativos para os estudantes com ênfase na arte, na música e no corpo, também nos explicita parte da reflexão das professoras sobre o ser quilombola, e até mesmo sobre os modos de enfrentamento do racismo, o qual é sentido no próprio corpo. Mesmo em face desses anseios, é importante observar que a integração dos estudantes nessas atividades não significaria a privação dos mesmos em outras ações. Nesse sentido, não menos importante é a ressalva de Amanda: “não que eles fiquem fora dos projetos que a prefeitura oferece pra cá, pra escola, né? Mas que eles criassem um projeto diferenciado pra cá, sabe?”

É importante observar que o anseio da docente pelo investimento nas atividades culturais pelo Poder Público para as crianças da comunidade não parte de um pressuposto isolacionista. O anseio local para o fortalecimento dos espaços educativos não é pela marca do essencialismo nas políticas públicas, mas se constrói na busca de se conciliar às especificidades locais e a melhoria das condições sociais e econômicas, gerando o reconhecimento e a visibilidade positiva da comunidade. Nisto é importante observar o que defende Santos (1997, p. 22), pois “as culturas são incompletas e problemáticas nas suas concepções de dignidade humana. A incompletude provém da própria existência de uma pluralidade de culturas”. Nessas condições, a professora acredita em um diálogo mais isonômico entre o quilombo e a cidade, uma vez que ainda persistem dificuldades nesse processo de negociações entre essas duas esferas.

6.7.4 Projeto Político-Pedagógico

Ainda que em meio aos cuidados e projeções necessárias para a própria consolidação da educação escolar em nosso contexto de estudo, elenco alguns elementos pontuados por Regivalda, quanto aos anseios emergentes por uma educação voltada para as demandas da comunidade. Em face de todas as contribuições trazidas pelas professoras, aqui nossa discussão afasta-se das limitações estruturais, e começa a despertar para a produção de outras formas de conhecimentos na escola.

Na condição de docente, Regivalda diz que por vezes insistiu na criação de um projeto político-pedagógico diferenciado para a escola da comunidade no transcurso das reuniões na comunidade, mas que essa demanda não foi fortalecida. Partindo do argumento de que é necessário “priorizar e valorizar” a história local e seus atores, a professora observa a necessidade de um projeto que trabalhe a história da comunidade dentro da escola. Nesse sentido, observa a necessidade de identificar os personagens que teceram e tecem essa história, assim como o papel que exercem ou exerceram na comunidade.

Visibilizar os protagonistas da comunidade e a história local, transpondo essas reflexões para o ambiente escolar trata-se de um exercício que se aproxima dos argumentos defendidos por Grosfoguel (2007). Como mencionamos no terceiro capítulo, o racismo epistêmico consiste na desqualificação dos conhecimentos não-ocidentais, diante dos conhecimentos ocidentais. De maneira análoga, podemos dizer que o racismo epistêmico também persiste na instituição escolar. As práticas reproducionistas tendem a dispensar os conhecimentos comunitários, os quais são pensados fora dos livros didáticos e dos currículos. Assim, ampliar o olhar sobre o contexto local permite que haja certo estremeamento quanto aos valores colonialmente instituídos na prática escolar.

Conjuntamente com a visibilidade dada à história local, como parte desse processo de fortalecimento identitário, a professora ainda observa a pertinência de que os estudantes tivessem a oportunidade de conhecer outras comunidades quilombolas. A justificativa da professora para esses movimentos faz-nos pensar nas dimensões que o trabalho dessas epistemologias outras podem alcançar no trabalho escolar, diante dos problemas e dilemas do autorreconhecimento hoje enfrentados:

[...] pra ir futuramente, meus filhos, os filhos de outro, netos, já ir conhecendo desde pequenininho que eles são quilombolas, que é a questão da identidade, que eles não se identificam. E isso é o importante, o mais importante é a identidade. Você chegar e você disser assim: “quem é você? Sou Fulano de Tal, moro na comunidade quilombola, tenho orgulho de ser da comunidade quilombola”, e dentro disso você ter outras expectativas: “que é que você

quer? O que é que tem na comunidade? O que você quer desenvolver na comunidade? O que é que tem na comunidade?”

A preocupação com a dimensão identitária levantada pela professora é uma inquietude que se levanta diante de algumas descontinuidades quanto a um processo educativo que pudesse fortalecer a luta quilombola. É certo que em meio às limitações estruturais nas quais hoje funciona a instituição escolar na região, bem como através das próprias tensões vivenciadas na comunidade, muito teria a ser perscrutado nesse caminho, nos sentido de se buscar que passos poderiam ser iniciados e inseridos na prática escolar.

Diante de tantos enfrentamentos e necessidades vivenciadas pela comunidade, é provável que a atenção para se pensar em demandas específicas quanto à educação escolar seja desviada para outras mais emergenciais, as quais podem comprometer a subsistência. Penso que não por acaso Regivalda também lembra da necessidade de investimento em outros espaços de educação não formal para os moradores, a exemplo de grupos de dança, grupos de mulheres, artesanato, corte e costura, o que poderia inclusive gerar renda para os participantes.

De acordo com as questões suscitadas pelas professoras, observamos que muitos ainda são os anseios pela melhoria das condições de trabalho das docentes e dos estudantes em nosso campo de estudo. A partir de tantos desafios, pensar na (des)construção epistemológica na escola é um caminho ladeado por intempéries, não somente diante dos influxos da colonialidade no cotidiano da comunidade, mas também por se tratar de uma educação que contraria os caminhos daquela predeterminada e controlada pelo Poder Público.

Ademais, diante da pluralidade inerente às comunidades quilombolas, os cuidados ao se pensar em projetos diferenciados de educação devem ser redobrados, pois se assim não for, é provável a recaída no problema da homogeneização. Nesse cenário, a expectativa existente é no sentido de que as novas produções de conhecimento fortaleçam a luta das comunidades, a partir da perspectiva defendida por Mignolo (2008), uma “epistemologia de fronteira”. Nessa perspectiva, o autor defende que no percurso da produção do conhecimento, seja evitada a sobreposição epistemológica, seja ela ocidental ou não-ocidental.

Defendemos que esse é o desafio hoje lançado às comunidades na própria discussão sobre uma educação diferenciada, e as perspectivas apresentadas pelas professoras até certo ponto, traduzem esse embate, na medida em que se reivindica a igualdade de condições com as escolas das cidades, mas não somente. Requer-se o reconhecimento das diferenças.

Voltando-se às questões mais específicas para o professorado, a formação específica para o trabalho nas comunidades quilombolas também é uma lacuna que sobressalta nossa realidade de estudo. Em que pese à projeção lançada pelo Ministério da Educação quanto à

oferta de quinze mil vagas para formações dos(as) professores(as) que atuam nas escolas do campo e escolas situadas nos territórios quilombolas⁶⁶, as docentes mencionam as carências nessa direção. Érika sugere que a aproximação das universidades com as comunidades poderia se dar através de formações sobre história da África, já que as formações de que participam são voltadas para o ensino regular, não contemplam as especificidades ou um olhar diferenciado para atuação em uma escola cujo público seja quilombola.

Creio que esse de fato é um aspecto que necessita encorajamento. Como observamos no decurso do presente estudo, lidar com o trato da história e cultura locais ainda é um desafio, em virtude dos receios quanto às interpretações equivocadas que possam insurgir na promoção de uma educação diferenciada. Desse modo, para que houvesse maior estímulo à abordagem étnica em sala de aula, as formações poderiam ser concebidas como um bom ponto de partida. Ainda nessa perspectiva, é importante reiterar a preocupação evidenciada por Adriana, pois ao se levar em consideração o público infanto-juvenil predominante nas escolas quilombolas, é preciso que, em alguma proporção, as formações contemplem como construir uma educação “outra” para crianças e adolescentes.

Na visão das professoras, as questões de infraestrutura aparecem como urgentes para o contexto da educação local, uma vez que as ações não apenas melhorariam o exercício da docência, mas principalmente o acesso à educação para os estudantes da comunidade. Por outro lado, colocar os conhecimentos das comunidades em uma condição párea de diálogo com os conhecimentos assentados na tradição escolar também é um anseio emergente nas conversas com as docentes, ainda que essa relação, aparentemente, não esteja tão próxima de ocorrer. Assim, entre silêncios e enunciações, ainda há o que se discutir, para que se perceba, de fato, por onde começar e o que é possível fazer.

⁶⁶O MEC estabeleceu como meta até o final do ano de 2014, 15 mil vagas para formação continuada de professores, através do programa Escola da Terra. Matéria disponível em: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/208-noticias/591061196/19098-professores-de-34-mil-escolas-farao-cursos-de-formacao>. Acesso em 7 mar 2018.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Porque a experiência é o que nos acontece, o que é a vida senão o passar do que nos acontece e nossas torpes, inúteis e sempre provisórias tentativas de elaborar seu sentido, ou sua falta de sentido? A vida, como a experiência, é relação: com o mundo, com a linguagem, com o pensamento, com os outros, com nós mesmos, com o que se diz e o que se pensa, com o que dizemos e o que pensamos, com o que somos e o que fazemos, com o que já estamos deixando de ser. A vida é a experiência da vida, nossa forma singular de vivê-la. Por isso, colocar a relação educativa sob a tutela da experiência (e não da técnica, por exemplo, ou da prática) não é outra coisa que enfatizar sua implicação com a vida, sua vitalidade.

(LARROSA, 2007, p. 74)

Finalizando a escrita deste trabalho, não poderia deixar de mencionar os impactos não somente acadêmicos, mas também pessoais, proporcionados pela experiência junto à comunidade do Serrote do Gado Brabo. Mais que exercitar o papel de pesquisadora, a convivência com as docentes, servidores(as) administrativos(as), estudantes e moradores(as) possibilitou-me uma experiência para a vida. Embora já tivesse desenvolvido outras atividades junto a comunidades quilombolas do Agreste pernambucano, conhecer o Serrote do Gado Brabo foi para mim, de fato, uma experiência bastante significativa. A acolhida, os sorrisos e a presteza que recebi no campo de pesquisa conferiram leveza ao trabalho, nem sempre tranquilo, de pesquisadora. Em tal contexto, é pouco provável que não sejamos tocados pelo que vemos e ouvimos.

Distanciando-nos da suposta neutralidade científica, priorizamos a ideia de experiência, e não de experimento. Nesse percurso, reconhecemos que em virtude dos objetivos inerentes ao desenvolvimento de uma pesquisa, textualizar a experiência vivida em campo torna-se uma tarefa que não escapa, até certo ponto, da seletividade de informações. Partindo de princípios éticos, esta seleção não ocorre com o objetivo de tornar as compreensões sobre o campo de pesquisa manipuláveis ou utilizadas arbitrariamente pelo pesquisador. Nem tudo é grafado no papel, mas, em todo o caso, o que deixou de ser registrado não deixa de estar elencado nas interpretações geradas no decurso deste estudo.

Reconhecemos que em nossa prática etnográfica tínhamos menos certezas e mais inquietações. Nesse sentido, importa reforçar que não nos valem os recursos metodológicos comuns às Ciências Humanas e Sociais, os quais talvez nos dessem maior estabilidade em termos acadêmicos. Assim, abrimos mão de roteiros prévios para entrevistas. Também não

tínhamos um aporte acadêmico construído a partir de uma única matriz teórica, o que talvez preordenasse nossa interpretação no percurso da pesquisa. Ainda como mencionamos, diferente de outros contextos, não conhecíamos a realidade socioeconômica daquela comunidade, senão por ocasião do mestrado. Tínhamos muito mais conversas (as quais nem todas foram sujeitas a gravação) e observações como fonte da experiência, e foi principalmente este binômio que nos trouxe até aqui. Esta postura metodológica talvez tenha sido uma atitude um tanto licenciosa, mas não impossibilitou que pensássemos juntamente com os nossos interlocutores sobre questões relevantes condizentes com as realidades escolar e comunitária. Assim, as categorias esboçadas neste estudo também foram levantadas a partir da observação da realidade estudada.

Na presente pesquisa, buscamos compreender sob quais desafios e tensões se dá o acionamento da identidade étnica das professoras do quilombo do Serrote do Gado Brabo no cotidiano escolar. Buscamos interlocutores que se autodenominassem quilombolas e que lecionassem na escola local. A partir dos diálogos que tivemos com as docentes, como também das observações vivenciadas na escola, elencamos algumas inquietudes presentes na formação de um professor “outro”.

Nossa construção híbrida priorizou a realização de um diálogo entre as questões da Educação e da Antropologia, no que se refere à formação identitária dos professores quilombolas. As construções das identidades também são permeadas por interesses, sejam individuais ou coletivos. Em nosso campo de pesquisa os conflitos e contradições imanentes às identidades também não se ausentaram. No caso da realidade estudada, podemos dizer que se tornar uma professora quilombola comporta diversos desafios e tensões, os quais não se desenvolvem de maneira isolada, mas em condições recíprocas e simultâneas.

A partir de suas experiências de vida, as professoras denunciam os problemas sociais emergentes naquela localidade, os quais parecem persistir nas realidades das novas gerações. Notadamente, os conflitos destacados são voltados para o preconceito racial e as dificuldades relacionadas ao acesso ao trabalho.

Observamos que em maior ou menor proporção, as docentes lidaram com a repulsa, seja quanto às características fenotípicas, seja quanto ao seu lugar de origem, na própria instituição escolar. Atos de discriminação e de preconceito integraram o caminho das professoras, assim como em alguns casos foram percebidas ainda a ocorrência do racismo institucional. Percebemos a contradição que permeia a formação de alguém que foi hostilizado no passado, e que hoje precisa se reerguer em seu campo de trabalho, afirmando e defendendo

as diferenças. É provável que perfazer esse caminho nem sempre seja uma tarefa fácil. Como a docente pode se tornar imponente na defesa de seu lugar e do seu povo, quando ela mesma pode ter sido fragilizado por ataques preconceituosos, em virtude de pertencer a um lugar “outro”? Mais que mera abordagem retórica, viver o que se diz pode gerar tais conflitos. Nesse sentido, penso que as próprias docentes parecem necessitar de cuidados, processo que também envolve o autoconhecimento e autoconvencimento, para que sua performance étnica seja fortalecida e levada à sala de aula.

Em nosso campo de estudo, lembremos que também em virtude desses conflitos, a luta por se tornar uma professora quilombola ainda é uma luta solitária. Inexistem articulações entre os docentes quilombolas na defesa de uma educação diferenciada em nossa região de estudo. Pelo que nos foi colocado, a ausência de articulações também recaem em tensões quanto ao autoconhecimento das docentes com a causa quilombola. Penso que a ausência de mobilizações entre professores e professoras quilombolas até certo ponto decorre dessa lacuna emergente nos conflitos de identidade, sem prejuízos dos influxos da colonialidade, que atravessam a formação dos sujeitos e as relações escolares. De maneira semelhante, enfatizamos que inexistem formações específicas para o professorado que atua nas escolas quilombolas, o que também interfere no fortalecimento de uma categoria de professor(a) quilombola na região.

Ainda no plano dos interesses individuais, outras incertezas no percurso profissional insurgem, na medida em que as docentes ainda gozam de um vínculo trabalhista instável. Reiteramos que duas das professoras participantes desse trabalho não atuaram em 2017 como professoras regulares, mas como professoras de reforço. Dessa maneira, existem questões que impactam a vida das docentes, já que anualmente renova-se a incerteza quanto ao lugar que ocuparão (ou não) na escola. Reforçamos, ainda, o impacto das questões salariais, uma vez que os salários via contrato são inferiores ao dos servidores estáveis. Essas condições da vida profissional não podem ser descartadas, na medida em que o ser professor(a) não somente está ligado a uma possível defesa étnica, mas também demanda o direito ao trabalho e à subsistência.

Existe um esforço como também o interesse por parte das professoras e da gestão da escola em fortalecer a afirmação quilombola na escola. Entretanto, outras demandas apresentam-se como mais urgentes no contexto escolar e, de forma direta, afetam o trabalho das professoras. O contexto de vulnerabilidade socioeconômica vivenciado por boa parte dos estudantes que chega à escola exige, muitas vezes, que as professoras apresentem uma performance muito mais voltada para mediar situações emergenciais, nas quais os estudantes

necessitem de apoio ou de orientação. Esse é um aspecto que se intensifica ao observamos que o público discente maciço presente na escola é de crianças e adolescentes.

Nesse contexto, não menos desafiadora é a performance docente junto às turmas multisseriadas. Observamos no cotidiano escolar que o tempo pedagógico exigido em uma turma multisseriada muitas vezes requer do(a) professor(a) um exercício sobre-humano, uma performance quase que onipresente, que atenda aos interesses diversificados das crianças e adolescentes em etapas diferenciadas da educação escolar. A heterogeneidade discente (tanto etária quanto no que diz respeito à etapa escolar), assim como a necessidade de ministrar conteúdos diversificados demandados pelo sistema de ensino municipal também conflitam com a projeção de uma educação diferenciada para o quilombo. Ainda se demonstra bastante conflitivo em nosso campo de pesquisa reconhecer as turmas multisseriadas como algo positivo, mesmo esse tipo de turma seja bastante recorrente nas escolas situadas nos territórios quilombolas.

Em termos institucionais, esses desafios se adensam, uma vez que o Projeto Político-Pedagógico da escola é uniforme com as demais escolas do campo. Por outro lado, o fato de existir um sistema de ensino implementado que é concebido como exitoso nas outras escolas municipais, mas que não o é no contexto estudado, trata-se de um importante indício no que diz respeito à necessidade fática de se pensar uma educação diferenciada. De todo modo, ainda que prevaleça na escola José Pedro da Silva o modelo de ensino seguido por todo o município, salientamos a presença de um elemento tático das docentes, que buscam adequar os conteúdos predeterminados pela Secretaria de Educação à realidade local.

Na busca por uma educação diferenciada, romper com os silêncios no que concerne à história local também pode ser um grande desafio a esta docente. Nesse sentido, é importante reforçarmos que a ideia de passividade e de subalternização escravista nada a tem a contribuir com esse diálogo na escola. Repensar as informações históricas (como em certa medida as professoras já o fazem) para as questões mais emergentes, priorizando a valorização dos conhecimentos locais dentro da escola não é uma tarefa fácil. Existem cuidados a serem tomados, principalmente se considerarmos o histórico de sofrimentos ainda presentes na memória da comunidade estudada. Por outro lado, como procuramos mostrar, é preciso atenção para não cair em projetos funcionais, onde se reconhecem as diferenças e peculiaridades, mas não existe comprometimento com as mudanças necessárias.

As docentes preocupam-se em trabalhar com os alunos e alunas algumas concepções gerais sobre as comunidades quilombolas. Todavia, a performance étnica é reforçada a partir das experiências de vida das docentes, de maneira que a discussão sobre ser negro ganha destaque. Como foi observado, ser negro(a) ainda é um das questões que gera incômodo entre os(as) estudantes. Assim, essa abordagem se faz necessária para que os próprios discentes sejam fortalecidos, lutando simultaneamente contra a presença do racismo em sala de aula.

Espelhadas nas experiências pessoais, as professoras apontam a necessidade de preparar os(as) estudantes para “a realidade lá fora”, que significa não somente a adaptação dos estudos à cidade, mas também o enfrentamento de eventuais preconceitos raciais. Não creio que seja em vão o discurso por vezes suscitado em conversa com as professoras no que se refere à *defesa* do ser quilombola. Mesmo diante dos avanços observados, ainda persiste incertezas na consolidação de direitos para essas populações.

Por outro lado, em contraponto a tantos desafios prementes na formação das professoras quilombolas, reitero a importância do bom conhecimento da realidade local como um importante pilar na performance diária das docentes, sobretudo no trato dos problemas e questões cotidianas. Este é um aspecto relevante na construção da identidade docente local. Podemos dizer que a atividade docente em uma comunidade quilombola não se limita as, aproximadamente, quatro horas e meia de docência na sala de aula. Talvez essa dimensão pudesse ser observada na prática de um professor que aqui chamaremos de funcional: aquele que ministra as aulas e em seguida retorna à cidade, conduta que o faz conhecer apenas superficialmente a realidade em que trabalha. No caso das professoras quilombolas, a identidade docente vai sendo tecida de maneira holística, cotidianamente. Ela se constrói nas relações com a vizinhança, nos diálogos com os pais dos estudantes. Ela também se desenvolve e é fortalecida nos momentos em que a docente proporciona apoio emocional aos estudantes em situações dolorosas ou de conflito. A formação docente prossegue na escuta dos mais velhos, nas reuniões quilombolas, ainda que as mesmas, em nosso campo de estudo, mostrem-se exíguas. Enfim, essa construção identitária dá-se pela experiência de vida na comunidade e fora dela. Trata-se de uma construção coletiva.

Ao defender a importância das professoras da comunidade atuando na escola, não queremos dizer que essa relação se construa de forma pacífica, sem tensões. Resistências e conflitos são imanentes às relações humanas, e esses entraves também nos foram desvelados no percurso da pesquisa. Entretanto, é através da presença das docentes locais que as

dificuldades são abrandadas. Por meio do diálogo, as relações estabelecidas entre a escola e a comunidade tendem a se tornar menos conflitivas.

Diante de tantos desafios enfrentados na formação dos(as) professores(as) quilombolas, pensamos em algumas possibilidades de minorá-los. A aproximação entre as Instituições de Ensino Superior e as comunidades quilombolas pode contribuir com o trabalho dos(as) professores(as) quilombolas, desestabilizando uma lógica monocultural que se consolidou nas escolas públicas. Nessa parceria, acreditamos na possibilidade de se construir um caminho onde os modos de viver comunitários sejam reconhecidos enquanto uma epistemologia relevante e não subsidiária.

Em nosso campo de estudo, ainda que a presença das professoras da comunidade tenha sido uma importante conquista quanto ao acesso ao trabalho, penso que os motivos justificadores para a presença do professorado local possam ser fortalecidos, pois existe, como mencionamos, outros elementos importantes desenvolvidos no trabalho das professoras, que são constituídos nas relações de alteridade, na compreensão das especificidades sociais culturais e econômicas do alunado local. Nesse propósito, o grande desafio continua sendo até que ponto o Poder Público consegue dialogar com os integrantes da comunidade, conferindo aos mesmos um lugar mais isonômico nessa relação.

Por fim, em tempos em que tantas ameaças envolvem a causa quilombola no país, a discussão sobre a educação nos quilombos pode ser concebida como uma importante ferramenta para o fortalecimento de direitos conquistados em uma história recente, e que justamente por essa condição, ainda são fragilizados. Nesse contexto, a discussão sobre a performance do(a) professor(a) quilombola não se reduz ao papel que exerce na formação discente, no que diz respeito as habilidades comumente trabalhadas no cotidiano escolar. Também contempla o acionamento da identidade étnica, enquanto um elemento tático na luta por direitos, o que fortalece as mobilizações desta categoria em formação.

Não é incomum que o pesquisador encerre seu estudo sem que enuncie a finitude de seu olhar, sem prejuízo de que outros olhares debruçados sobre o mesmo contexto estudado contribuam com novas interpretações, outros aspectos não contemplados no estudo. A escrita de um trabalho não deixa de ser um ato de exposição, sujeito a concordâncias, críticas e revisões. Enquanto escrevemos e estudamos, a realidade escolar da comunidade não se encontra reificada, mas está aberta às vicissitudes cotidianas. As relações humanas são plurais e dinâmicas, e nisto consiste a importância e beleza de conhecê-las.

Buscamos contribuir com a nossa visão acadêmica, sem a pretensão de gerar argumentos incontestes, mas apenas mostrarmos a nossa interpretação acerca da realidade estudada. Pela infinidade do conhecimento, um estudo não deve encerrar discussões, mas ampliá-las. Nesse sentido, talvez os pesquisadores ainda tenham muito a aprender com o pressuposto generoso e coletivo que me foi ensinado por seu Lourin: “Quem manda aqui é nois tudo!” Sem a abertura para o diálogo, não subsiste a construção do conhecimento.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Manuel Correia de. **Pernambuco imortal**: evolução histórica e social de Pernambuco. Recife: CEPE, 1997.

ANDRADE, Marcelo (org.). **A diferença que desafia a escola**: a prática pedagógica e a perspectiva intercultural. Rio de Janeiro: Quartet, 2009.

ANDRÉ, Marli. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 2012.

ANDREWS, George Reid. **O negro no Brasil e nos Estados Unidos**. Lua Nova vol.2 no.1 São Paulo June 1985.

ALMEIDA, Alfredo Wagner. **Terras de preto, terras de santo, terras de índio**: uso comum e conflito. In BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Agrário. Conselho Nacional de Desenvolvimento Rural Sustentável. **Brasil rural em debate**: coletânea de artigos/ coord. de Nelson Giordano Delgado. Brasília: CONDRAF/MDA, 2010.

ALVES, J.A.L. **Os direitos humanos na pós-modernidade**. São Paulo: Perspectiva, 2005.

APPADURAI, Arjun. **O medo ao pequeno número**: ensaio sobre a geografia da raiva. São Paulo: Iluminuras, Itaú Cultural, 2009.

ARROYO, Miguel. **Ofício de mestre**: imagens e autoimagens. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

_____. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

ARRUTI, José Mauricio. **A emergência dos “remanescentes”**: notas para diálogo entre indígenas e quilombolas. Mana vol.3 n.2 Rio de Janeiro Oct. 1997.

_____. **Mocambo**: a antropologia e história do processo de formação

quilombola. Bauru, SP: Edusc, 2006.

_____. **Quilombos.** *In: Raça: Perspectivas Antropológicas.* [org. Osmundo Pinho]. ABA / Ed. Unicamp / EDUFBA, 2008.

_____. **Políticas públicas para quilombos: terra, saúde e educação.** *In* PAULA, Marilene e HERINGER, Rosana (org). **Caminhos Convergentes: Estado e sociedade na superação das desigualdades raciais no Brasil.** Rio de Janeiro: Fundação Heinrich Boll, ActionAid 2009.

_____. **Notas sobre as iniciativas federais em educação no contexto das políticas públicas para quilombos.** *In: Educação escolar quilombola: pilões, peneiras e conhecimento escolar.* Curitiba: SEED/PR, 2010 (Cadernos temáticos da diversidade).

_____. **Da educação do campo à educação quilombola: identidade, conceitos, números, comparações e problemas.** *Raízes*, v. 31, n 1, jan/jun-2011.

_____. **Etnicidade.** *In* SANSONE, Livio e FURTADO, Cláudio Alves (orgs.). **Dicionário crítico das ciências sociais dos países de fala oficial portuguesa.** Salvador: EDUFBA, 2014.

_____. **Conceitos, normas e números: uma introdução à educação escolar quilombola.** *Revista Contemporânea de Educação*, vol. 12, n. 23, jan/abr de 2017.

BANAL, Alberto. **A via crucis das comunidades quilombolas no Brasil e na Paraíba.** *In* BANAL, Alberto e FORTES, Maria Ester Pereira (orgs.). **Quilombos da Paraíba: a realidade de hoje e os desafios para o futuro.** João Pessoa: Imprell Gráfica e Editora, 2013.

BANIWA, Gersen. **Educação e Povos Indígenas no Limiar do Século XXI: debates e práticas interculturais** *Revista Antropologia & Sociedade*, 2017. No prelo.

BARTH, Fredrik. **O guru, o iniciador e outras variações antropológicas.** Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 2000.

_____. **Etnicidade e o conceito de cultura.** Revista Contemporânea de Antropologia e Ciência Política. N. 1.n 19, 2005, p. 15-30. Disponível em: http://www.uff.br/antropolitica/revistasantropoliticas/revista_antropolitica_19.pdf. Acesso em: 10. Ago. 2016.

BARTOLOMÉ, Miguel Alberto. **As etnogêneses:** velhos atores e novos papéis no cenário cultural e político. Mana vol. 12, 2006.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Algumas palavras sobre a cultura e a educação.** In ROCHA, Gilmar; TOSTA, Sandra Pereira. **Antropologia e Educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

BOURDIEU, Pierre. **Questões de Sociologia.** Lisboa: Fim de Século Edições, 2003.

BOURDIEU, Pierre e PASSERON, Jean Claude. **A reprodução:** elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora, 1992.

BOURDONCLE, Raymond. Note de synthèse [La **professionnalisation des enseignants:** analyses sociologiques anglaises et américaines]. In: Revue française de pédagogie, volume 94, 1991. pp. 73-91.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988.** Brasília: 1988.

_____. 2013. Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir). **Programa Brasil Quilombola.** 2013. Disponível em <http://www.seppir.gov.br/portal-antigo/arquivos-pdf/guia-pbq> . Acesso em 2 mai.2018.

_____. Decreto Legislativo nº 5051, de 19 de abril de 2004. **Promulga a Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho – OIT sobre os povos indígenas e tribais.** Brasília: 2004.

_____. 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 quilombolas de que trata o Art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias.** Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 2003a.

_____. Lei nº. 10.639, de 9 de janeiro de 2003. **Estabelece as Diretrizes e bases para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira.** Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 2003b.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**, 2004.

_____. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. **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 Indígena”**. Brasília: MEC/SECAD, 2008.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. Brasília: MEC, 2010a.

_____. Ministério da Educação. CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONAE). **Construindo o Sistema Nacional articulado de Educação: o Plano Nacional de Educação, Diretrizes e estratégias**. Documento Final. Brasília, DF: MEC, 2010b.

_____. Lei 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**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, 2012.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica**. Brasília: MEC, 2012.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar da Educação Básica**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, s.d. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnic_o_censo_educacao_basica_2013.pdf . Acesso em 21.nov. 2016

CANDAÚ, Vera. **Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas**. Revista Currículo sem fronteiras, v. 11, n. 2. Jul/Dez 2011.

CARDOSO, Maria Inês Silva Teixeira; BATISTA, Paula Maria Fazendeiro; GRAÇA, Amândio Braga Santos. **A identidade do(a) professor(a): desafios colocados pela globalização**. Revista Brasileira de Educação. V. 21, n.65 abr-jun 2016.

CARRIL, Lourdes de Fátima Bezerra. **Os desafios da educação quilombola no Brasil: o território como contexto e texto**. Revista Brasileira de Educação v. 22 n. 69 abr.-jun. 2017.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil**: um longo caminho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

CLASTRES, Pierre. **A sociedade contra o Estado**: pesquisas de antropologia política. São Paulo: Cosac & Naify, 2003.

CERTEAU, Michel De. **A invenção do cotidiano**: Artes de Fazer. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. **A cultura no plural**. Campinas: Papyrus, 2012.

_____. **A invenção do cotidiano**: artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 2014.

CONVENÇÃO NACIONAL DO NEGRO PELA CONSTITUINTE. Brasília: 1986.
Disponível em:
<http://www.institutobuzios.org.br/documentos/CONVEN%C3%87%C3%83O%20NACIONAL%20DO%20NEGRO%20PELA%20CONSTITUTINTE%201986.pdf> . Acesso em 27 fev. 2017.

COSTA, Joaze Bernardino; GROSGOUEL, Ramón. **Decolonialidade e perspectiva negra**. Soc. estado. vol.31 no.1 Brasília Jan./Apr. 2016.

CINTRA, Ivete de Moraes. **Gado Brabo**: de senhores e senzalas. Centro de Estudos de História Municipal. Recife: 1988.

CINTRA, Ivete de Moraes; PAIVA, Adalberto; FIRMINO, João. **São Bento do Una**: formação histórica. Recife: Centro de Estudos de História Municipal, 1983.

CLIFFORD, James. **A experiência etnográfica: antropologia e literatura no século XX**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2008.

DANTAS, Marco Aurelio Acioli. **Gestão escolar e educação para as relações étnico raciais na comunidade quilombola de Castainho** (Dissertação de Mestrado). Recife: UFPE, 2015.

DEL PRIORE, Mary; VENÂNCIO, Renato. **Uma breve história do Brasil**. São Paulo: Planeta, 2010).

FABIAN, Johannes. **O tempo e o outro: como a Antropologia estabelece seu objeto**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

_____. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

FERREIRA, Francisco Marcelo Gomes. **Serrote do Gado Brabo: Identidade, Territorialidade e Migrações em uma comunidade remanescente de quilombos** (Dissertação de Mestrado). Recife: UFPE, 2008.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FUNDO DE INFORMAÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO DE PERNAMBUCO/ FIDEPE. **São Bento do Una**. Recife, 1982 (série monografias municipais).

GEERTZ, Clifford. **Obras e Vidas: o antropólogo como autor**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2002.

_____. **A interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GODOI, Emilia Pietrafesa. **Territorialidade**. In SANSONE, Livio e FURTADO, Claudio Alves. **Dicionário crítico das ciências sociais dos países de fala oficial portuguesa**. Salvador: EDUFBA, 2014.

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

GOMES, Nilma Lino (org.). **Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

_____. **Trajétórias Escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução cultural de estereótipos ou resignificação cultural?** Rev. Bras. Educ. [online]. 2002, n.21, pp.40-51. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782002000300004>. Acesso em 07 abr. 2017.

GROSFOGUEL, Ramón. **Dilemas dos estudos étnicos norte-americanos: multiculturalismo identitário, colonização disciplinar e epistemologias descoloniais**. Cienc. Cult. vol.59 no.2 São Paulo Apr./June 2007.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP & A, 2006.

_____. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

_____. **Sin Garantías: trayectorias y problemáticas em estudios culturales**. Universidade de Cauca: Enviñon, 2014.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Orientações de preenchimento do censo escolar 2018: programas e políticas federais**. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/educacenso/situacao_aluno/documentos/2018/or

ientacoes_de_preenchimento_censo_escolar_programas%20e%20politicas_final.pdf . Acesso em 01 de jul. 2018.

JANATA, Natacha Eugênia e ANHAIA, Edson Marcos de. **Escolas/Classes Multisseriadas do Campo**: reflexões para a formação docente. Educação & Realidade, Porto Alegre, 2015.

KUPER, Adam. **Cultura**: a visão dos antropólogos. Bauru: EDUSC, 2002.

LARROSA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber da experiência**. Revista Brasileira de Educação, Nº 19 Jan.- Abr. 2002.

_____. **Tremores**: escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

LEITE, Maria Jorge dos Santos. **Movimento Social Quilombola**: Processos Educativos. Curitiba: Appris, 2016.

LOPES, Maria Auxiliadora. **Educação das relações étnico-raciais**. In **Cadernos de Educação** – Ano XV, n. 23. Brasília: CNTE, 2010.

MAGALHÃES, Janete Andrade. **O cotidiano escolar como comunidade de afetos**. Petrópolis, RJ: DP et Alii; Brasília, DF: CNPq, 2009

MAINARDES, Jefferson e MARCONDES, Maria Inês. **Reflexões sobre a etnografia crítica e suas implicações para a pesquisa em educação**. Educ. Real., Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 425-446, maio/ago. 2011. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/17004/12916> . Acesso em 05 mar. 2017.

MALINOWSKI, Bronislaw. **Argonautas do Pacífico Ocidental**. São Paulo: Abril Cultural, Coleção Os Pensadores, 1978.

MESSIAS, Elizama Pereira. **Políticas de Promoção da Igualdade Racial no âmbito educacional da cidade do Recife**: trajetórias e contradições na luta por reconhecimento da população negra (Dissertação de Mestrado). Recife: UFPE, 2009.

MOURA, Clóvis. **Organizações Negras**. In SINGER, Paul e BRANT, Vinícius Caldeira (orgs). **São Paulo**: o povo em movimento. Petrópolis: Vozes, 1982.

MINTZ, Sidney W. e PRICE, Richard. **O nascimento da cultura afro-americana**: uma perspectiva antropológica. Rio de Janeiro: Pallas: Universidade Cândido Mendes, 2003.

MIGNOLO, Walter D. **Desobediência Epistêmica**: a opção descolonial e o significado de identidade em política. Cadernos de Letras da UFF – Dossiê Literatura, língua e identidade, nº34, 2008.

_____ **La idea de América Latina**: La herida colonial y la opción decolonial. Barcelona: Gedisa, 2005.

PERNAMBUCO. 2016. **Plano Pernambuco Quilombola**. Secretaria de Desenvolvimento Social, Criança e Juventude, Secretaria Executiva de Segmentos Sociais e Coordenadoria de Igualdade Racial.

PINTO, Paulo Gabriel da Hilu Rocha. **Grupos étnicos e etnicidade**. In LIMA, Antônio Carlos de Souza. **Antropologia e Direito**. Brasília / Rio de Janeiro / Blumenau: Associação Brasileira de Antropologia / laced / Nova Letra, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores**: identidade e saberes da docência. In PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2009.

PORTO, Yeda da Silva. **Formação continuada**: a prática recorrente. In MARIN, Alda Junqueira (Org.) Educação Continuada: Reflexões, alternativas, Campinas, São Paulo: Papirus, 2000.

POUTIGNAT, Philippe e STREIFF FENART. **Teorias da Etnicidade**: seguido de Grupos étnicos e suas fronteiras de Fredrik Barth. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina**. In: LANDER, E. (Org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais Perspectivas latino-americanas. Trad. Júlio César Casarin Barroso Silva. 3 ed., Buenos Aires: CLACSO, 2005a.

_____. **Dom Quixote e os moinhos de vento na América Latina**. Dossiê América Latina. Estud. Vol. 19. 2005b.

RICOEUR, Paul. **Interpretação e Ideologias**. Rio de Janeiro: F. Alves, 1990.

RODRIGUES, Nina. **Os Africanos no Brasil**. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2010. Disponível em <http://static.scielo.org/scielobooks/mmtct/pdf/rodrigues-9788579820106.pdf>. Acesso em 15 fev. 2017.

RIBEIRO, René. **O negro em Pernambuco**. In RIBEIRO, Celina Hutzler (org.). **René Ribeiro e a Antropologia dos cultos afro-brasileiros**. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2014.

SAID, Edward W. **Orientalismo**: O Oriente como invenção do Ocidente. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

SÃO BENTO DO UNA. **Plano Municipal de Educação**: 2012-2021. Secretaria Municipal de Educação.

_____. **Projeto Consciência Negra**: Por uma infância sem racismo. Secretaria Municipal de Educação, 2016.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Por uma concepção multicultural de direitos humanos**. Revista Crítica de Ciências Sociais, nº 48, Junho, 1997.

SANTOS, Jocelio Teles dos. **Ação Afirmativa**. In LIMA, Antônio Carlos de Souza. **Antropologia e Direito**. Brasília / Rio de Janeiro / Blumenau: Associação Brasileira de Antropologia / laced / Nova Letra, 2012.

SANSONE. Livio. **Negritude sem etnicidade**. SALVADOR: EDUFBA, 2007.

SILVERIO, Valter Robério. **Evolução e Contexto atual das políticas públicas no Brasil: Educação, desigualdade e reconhecimento.** In PAULA, Marilene e HERINGER, Rosana (orgs). **Caminhos Convergentes: Estado e sociedade na superação das desigualdades raciais no Brasil.** Rio de Janeiro: Fundação Heinrich Boll, ActionAid 2009.

SILVA, Tatiana Dias. **Educação Escolar Quilombola no Censo da Educação Básica.** Texto para Discussão. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – Brasília. Rio de Janeiro: Ipea, 2015.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **A produção social da identidade e da diferença.** In SILVA, Tomaz Tadeu. **Identidade e Diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais.** Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.** Belo Horizonte, Autêntica, 2005.

SILVA, Givânia Maria. **Educação como processo de luta política: a experiência de “educação diferenciada” do território quilombola de Conceição das Crioulas (Dissertação de Mestrado).** Brasília: Universidade Brasília, 2012.

IBGE. Coordenação de População e Indicadores Sociais. **Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira.** Rio de Janeiro: IBGE, 2017. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101459.pdf> . Acesso em 8 jan. 2018.

SOUZA, Bárbara Oliveira. **Aquilombar-se: panorama histórico, identitário e político do movimento quilombola brasileiro.** Dissertação de mestrado. Universidade de Brasília, 2008.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Nem preto nem branco, muito pelo contrário: cor e raça na sociabilidade brasileira.** São Paulo: Claro Enigma, 2012.

SCHWARCZ, Lilia Moritz e STARLING, Heloisa. **Brasil: uma biografia.** São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

TRECCANI, Girolamo Domenico. **Terras de Quilombo**: Caminhos e entraves do processo de titulação. Secretaria Executiva de Justiça. Programa Raízes, Belém, 2006. Disponível em: <http://www.direito.mppr.mp.br/arquivos/File/Girolamo.pdf>. Acesso em: 28 ago. 2016.

TUBINO, F. **La interculturalidad crítica como proyecto ético-político**. In: ENCUESTRO CONTINENTAL DE EDUCADORES AGUSTINOS, 1. 2005, Lima. Anais Lima: Universidad Andina, 2005.

VIANNA, Heraldo Marelim. **Pesquisa em Educação**: a observação. Brasília: Plano Editora, 2003.

WALSH, Catherine. **Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial**: in-surgir, re-existir e re-viver. In CANDAU, Vera. **Educação intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: Letras, 2009.

WIEVIORKA, Michel. **O racismo, uma introdução**. São Paulo: Perspectiva, 2007.

WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença**: uma introdução teórica e conceitual. In SILVA, Tomaz Tadeu. **Identidade e Diferença**: a perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis: Vozes, 2000.

YOUNG, Robert. **Desejo Colonial**. São Paulo: Perspectiva, 2005.

FONTES

1. DOCUMENTAÇÃO EM VÍDEO

Minidocumentário Serrote do Gado Brabo. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=rhHymgCu1Mo>.

2. ACERVOS DIVERSOS

Manuscritos cedidos por Sebastião Bernardino de Souza, referentes aos registros de escravos encontrados na Igreja Matriz do Bom Jesus, em São Bento do Una.

Ação Civil Pública nº 698-81.2012.8.17.1280, em tramitação na Comarca de São Bento do Una.

Edital nº 03 /17 – Município de São Bento do Una. Processo seletivo simplificado para a contratação temporária e formação de cadastro de reserva de professores que atuarão na educação infantil, nos anos e/ou séries iniciais e finais do ensino fundamental, da rede pública municipal. Disponível em <http://www.diariomunicipal.com.br/amupe/materia/3A11502E>. Acesso em 18 mai. 2018.

Fotografia do Lisbão, disponível na Casa da Cultura Alceu Valença.

3. REUNIÕES

I Reunião Técnica de Pernambuco com a SECADI/MEC, Secretaria Estadual de Educação e a Secretaria Executiva de Desenvolvimento da Educação. Realizada na Gerência Regional de Educação do município de Garanhuns, em 24 de agosto de 2017.