



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO ACADÊMICO DO AGRESTE
NÚCLEO DE FORMAÇÃO DOCENTE
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

MARTA MARIA DA SILVA GOMES

**A IDENTIDADE DOCENTE QUILOMBOLA: UMA ANÁLISE SOBRE A SUA
CONSTRUÇÃO NA COMUNIDADE QUILOMBOLA DO SAMBAQUIM-
PANELAS/PE**

CARUARU – PE
2018

MARTA MARIA DA SILVA GOMES

**A IDENTIDADE DOCENTE QUILOMBOLA: UMA ANÁLISE SOBRE A SUA
CONSTRUÇÃO NA COMUNIDADE QUILOMBOLA DO SAMBAQUIM-
PANELAS/PE**

Monografia apresentada como pré-requisito de conclusão de curso - TCC, Curso de Licenciatura em Pedagogia, Núcleo de Formação Docente, Universidade Federal de Pernambuco – UFPE/CAA. Orientadora: Prof. Dra. Maria Fernanda dos Santos Alencar.

CARUARU – PE
2018

Catálogo na fonte:
Bibliotecária – Simone Xavier - CRB/4 - 1242

G633i Gomes, Marta Maria da Silva.
A identidade docente quilombola: uma análise sobre a sua construção na comunidade quilombola do Sambaquim-Panelas/PE. / Marta Maria da Silva Gomes. – 2018.
65 f. il. : 30 cm.

Orientadora: Maria Fernanda dos Santos Alencar.
Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso) – Universidade Federal de Pernambuco, CAA, Pedagogia, 2018.
Inclui Referências.

1. Quilombos. 2. Quilombolas. 3. Educação. 4. Identidade - Docentes. I. Alencar, Maria Fernanda dos Santos (Orientadora). II. Título.

CDD 370 (23. ed.)

UFPE (CAA 2018-422)

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO CENTRO ACADÊMICO DO
AGRESTE NÚCLEO DE FORMAÇÃO DOCENTE LICENCIATURA EM
PEDAGOGIA
AVALIAÇÃO FINAL DE TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO (TCC)**

Aluna: _____
Marta Maria da Silva Gomes

Título do Trabalho: A IDENTIDADE DOCENTE QUILOMBOLA: UMA ANÁLISE
SOBRE A SUA CONSTRUÇÃO NA COMUNIDADE QUILOMBOLA DO SAMBAQUIM-
PANELAS/PE

Monografia (X) Artigo Científico ()
Data da Defesa: 18/12/2018

Orientadora: _____
Prof^ª. Dr^ª. Maria Fernanda dos Santos Alencar -UFPE/CAA

Nota: _____

Avaliador 1: _____
Prof. Dr. Sandro Guimarães de Salles- UFPE/CAA
Nota: _____

Avaliador 2: _____
Prof^ª. Dra. Maria Aparecida de Oliveira Sousa
Autarquia Municipal de Ensino Superior de Goiana/PE.
Nota: _____

Nota final: _____

Aprovado (X) Aprovado com Correções () Não Aprovado ()

Comentários (caso necessário)

Dedico esta pesquisa a Comunidade Quilombola do Sambaquim-PE

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus pelo Dom da Vida, por desde pequena me fazer curiosa, traquina e destemida. Agradeço por nunca ter me desamparado nem no ensino fundamental e nem no magistério, quando trabalhei no roçado pra comprar meu material e ia estudar com as mãos calejadas pelo cabo da enxada. Agradeço á ti Senhor por alimentar meu sonhos de ter sido a primeira da família pobre e da zona rural com 6 irmãos a cursar ensino superior numa universidade pública, filha de agricultor, por ter amparado minhas lágrimas quando fugi de casa aos 18 anos e fiquei 2 anos sem minha família pra não abandonar meu curso, por me fazer uma destemida mulher aos 18 anos e ter me dado mais sono que consciência e não conseguir ouvir minha barriga roncando de fome a noite.

Agradeço a vós meu pai fiel, que na minha enfermidade me deu a cura, e me deu força pra enfrentar seis meses na faculdade e no trabalho sangrando por dentro e enfrentando o mundo com um sorriso no rosto. Gratidão à ti que ouviu minhas preces de choro e de dor e fez meu natal, meu ano novo, meu aniversário, dia dos pais e das mães menos só, e permitiu a mim coragem e bravura pra reconciliar-me com meus pais e fazer do perdão uma paz na minha vida.

Agradeço a André Luiz, por todo companheirismo, por estar ao meu lado e não me abandonar na doença, na tristeza e nos 45 quilos que me coube ao fim dessa jornada. Por me ajudar na depressão que me assolava no começo do curso, trazendo para minha vida sorrisos, abraços e sentidos outros, pelo aconchego e tantas palavras reconfortantes e por ter me dado morada em seu coração.

A Dona Nega por ter me arrumado um teto no começo da minha independência e pela janta que me esperava depois da faculdade na porta de casa pendurada numa bolsinha plástica. A Dona Nice por toda estadia quando precisei e pelos cuidados e amor. A minha querida Jucy por todo suporte e conversas para eu não desistir sendo um exemplo para mim. Ao Senhor Elias que me cedeu uma mesinha de bar para eu dar minhas aulas de reforço e ter condições de me manter na faculdade.

A Taís Amorin que me ajudou desde o vestibular até a matrícula e me ensinou a sobreviver no primeiro período. Agradeço a todos os meus digníssimos professores quem pela cidade não deixavam ninguém falar mal de Marta, considerando ser mulher e morar só, por ter trocado o noivado pelo diploma. Esses me motivaram a bater asas: Adeilson, Deony, Edinilza, Cristina, Charlison, Alcione Brito, Nanicleison, Oberdan, Gilbeci.

Ao meu padrinho Valdomiro que sempre me dizia para não ter medo de NADA e era uma fonte paternal de amor. A Manuela e Mônica pela amizade no começo do curso e por tornar menos árdua a jornada que se iniciava. Agradeço a Rodrigo por ter achado um lar para mim quando me mudei, em 2015, para Caruaru; a Mônica pela ajuda no emprego e a Milena e Denise pela oportunidade de trabalho.

Agradeço a Eunice por ter me cedido um colchão de ar e um lar mais amoroso por ter sido, junto com Rodrigo Moura, minha família em Caruaru. Agradeço a Fernanda Alencar por acreditar em mim, pela oportunidade no GEPECQ, pela confiança na pesquisa da FUNDAJ e pela chance de ser monitora da sua disciplina Fundamentos e Processos da Educação Popular. Pela humanidade e pelo amor, pela figura de mãe conselheira, preocupada e amiga. Por hoje eu ser quem sou, onde tenho chegado e o que venho me tornando; sou eternamente grata a senhora.

Aos meus irmãos, em especial Maxwell Gomes, que tenho amor incondicional. E a tia Bahia que de joelhos rezou um bocado e nunca descreditou de mim; a quem reconheço mãe. Agradeço, Inmemorim, a minha amada vizinha, Francisca, por ter cessado minha fome com rapadura e farinha em minha infância; e a minha amiga eterna, Mazé. Aos meus amigos que estão sempre nutrindo minha vida com sorrisos e significados: Reginaldo, Márcia, Renata, Cris, Roseane, Welmer, Rai, Guilherme, Adilza. Thays, Dayanne, Edja, Gessiane.

A minha mãe Maria Eliane, que me gerou, criou, cuidou e sempre me incentivou a bater asas, que hoje não é mais só dona do lar é uma grande mulher de negócios, uma agricultora renomada na minha cidade por seu projeto de alimentos sem agrotóxico, quem me deu a luz e que por meio das minhas renúncias e relutâncias veio a se empoderar.

Ao meu amado pai, que compreendo hoje todos os NÃOS me dado, e que por meio desses, me fez cortar o cordão umbilical cedo e que apesar de doloroso me fez hoje uma mulher guerreira. A você que temeu minha partida e segurou o peso do patriarcado de uma sociedade julgadora. Por me fazer forte, por desafiar meus sonhos e eu querer te provar que consigo HOJE ESTOU AQUI. E Agradeço aos infelizes sem empatia que esperou pelo meu fim, um dia pesou meus ombros tantos julgamentos e apostas, mas no outro eu transformei em força pra continuar lutando. Eu sou a menina dos olhos de Deus e isso me fez forte pra suportar todos os mártires do mundo. Sou grata a mim, por ter me mantido sã e fiel à dias melhores. AVANTE.

“Nada se constrói por acaso. Nem mesmo um texto acadêmico! Tudo, seja pessoal ou coletivo, é fruto de uma história, de uma imposição social e/ou de uma opção política, que vai se configurando ao longo do tempo e do espaço num esforço de superação dos limites e entraves.”

(SOUZA, 1999, pág. 05)

RESUMO

O presente trabalho versa sobre a identidade docente quilombola. O objetivo geral desta pesquisa é analisar a construção da identidade docente de professores que atuam em escolas quilombolas. Para aprofundamento do aporte teórico, utilizamos Ferreira (2013), Fanon (2004) e Quijano (2007) para as discussões sobre Quilombo e Quilombola; no que se refere ao conceito de educação escolar quilombola, nos debruçamos sobre as análises de Botelho (2000). E no tocante à identidade docente, nos apoiamos nos estudos de Tardif (2014) e Miranda (2014) dentre outros. De caráter qualitativo, recorremos a Pesquisa documental e de campo. Foi realizada a entrevista semiestruturada. Para análise dos dados, usamos a Análise de Conteúdo BARDIN(1997) por meio da qual observou-se a construção da identidade docente da professora que atua na escola Manoel Bandeira, localizada na Comunidade Quilombola do Sambaquim de Panelas-PE, é fruto não apenas da formação de seu currículo, ela é um somativo da sua identidade social e pessoal. A professora tem uma identidade quilombola, todavia por estar imersa dentro da lógica eurocêntrica que determina os padrões do que é ser negro e do que é ser quilombola, ela não consegue assumir essa identidade porque rompe com os estereótipos, visto que ela não é negra. A falta de uma formação para além da escola multisseriada, não permite que Maria Firmino dos Reis desmitifique esses estereótipos, assuma na sua identidade pessoal o ser quilombola. Cabe ressaltar que as formações segundo a docente sempre são de modo geral com os demais professores, sem sensibilizar com as especificidades que o Sambaquim possui, indo contra o que as Diretrizes Curriculares para a Educação Quilombola orienta.

PALAVRAS-CHAVE: Quilombo. Identidade Docente Quilombola. Educação Quilombola.

ABSTRACT

The present work deals with the quilombola teaching identity. The general objective of this research is to analyze the construction of the teaching identity of teachers who work in quilombola schools. In order to deepen the theoretical contribution, we used Ferreira (2013), Fanon (2004) and Quijano (2007) for the discussions on Quilombo and Quilombola; with regard to the concept of quilombola school education, we focus on the analyzes of Botelho (2000). And regarding teacher identity, we rely on the studies of Tardif (2014) and Miranda (2014) among others. Of qualitative character, we resort to documentary and field research. The semi-structured interview was conducted. In order to analyze the data, we used the BARDIN Content Analysis (1997) through which the construction of the teaching identity of the teacher working at the Manoel Bandeira school, located in the Quilombola Community of the Sambaquim de Panelas-PE, was observed. of the formation of its curriculum, it is a summation of its social and personal identity. The teacher has a quilombola identity, however, because she is immersed within the Eurocentric logic that determines the standards of what it is to be black and what it is to be quilombola, she can not assume that identity because she breaks with stereotypes, since she is not black. The lack of a formation beyond the multi-seriated school, does not allow Maria Firmino dos Reis demythologize these stereotypes, assume in its personal identity the quilombola being. It should be emphasized that teacher training is always in general with the other teachers, without sensitizing with the specifics that Sambaquim has, against what the Curriculum Guidelines for Quilombola Education guides.

Keywords: Quilombo. Quilombola Teaching Identity. Quilombola Education.

LISTA DE SIGLAS

ADCT	Ato das Disposições Constitucionais Transitórias
CAA	Centro Acadêmico do Agreste
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPQ	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONAE	Conferência Nacional de Educação
FUNDAJ	Fundação Joaquim Nabuco
GEPECQ	Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação do Campo e Quilombola-
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UFPE	- Universidade Federal de Pernambuco

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1 Tendas da continuidade da Associação dos Quilombolas do Sambaquim em dias de evento, ao lado (prédio azul) temos a escola da comunidade.....	47
Fotografia 2 Minibiblioteca Quilombola	49
Fotografia 3 Certificado de Reconhecimento da Comunidade Quilombola do Sambaquim ..	51
Fotografia 4 Sala de aula.....	55
Fotografia 5 Livros trabalhados pela docente	56

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
1.1	OBJETIVOS	17
1.1.1	Objetivo Geral	17
1.1.2	Objetivo Específico	21
1.2	Estado do Conhecimento	24
2	QUILOMBO, QUILOMBOLA E EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA: RESISTÊNCIA, IDENTIDADE E CIDADANIA	19
2.1.	Quilombos: uma breve contextualização	19
2.2.2	Quilombola: entre a identidade negada e a conquistada	22
2.2.3	Educação Escolar Quilombola: direito e cidadania	27
3	FORMAÇÃO DOCENTE E IDENTIDADE DOCENTE QUILOMBOLA: ENTRE O CONHECIMENTO INSTITUCIONAL E O SABER SOCIALMENTE CONSTRUIDO NO CHÃO DA COMUNIDADE QUILOMBOLA	33
3.1	Formação docente: conceito e atendimento à Educação Escolar Quilombola	33
3.3.2	Identidade docente quilombola: dimensões para a sua construção	36
4	METODOLOGIA	37
4.1	Abordagem e Natureza da Pesquisa: Pesquisa Qualitativa e Exploratória	38
4.4.2	Percursos Metodológicos	39
4.4.3	Campo de Pesquisa: Sambaquim: Desfechos da origem de uma comunidade quilombola na mesorregião do agreste onde o mar não alcança.	40
4.4.4	Quanto aos Instrumentos de Coleta de Dados: a Entrevista Semiestruturada	42
4.4.5	Análise dos Dados	43
5	IDENTIDADE DOCENTE QUILOMBOLA: PROCESSO DE CONSTRUÇÃO PARA UM OUTRO EU-EDUCADOR	44
5.1	Relação-Escola-comunidade-Escola: diálogo necessário	45
5.5.2	Identidade Docente Quilombola: entre certificados e cercas	50
5.5.3	Formação Docente na perspectiva da educação escolar quilombola	57
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS: COLHENDO FRUTOS E PLANTANDO SEMENTES	59
	REFERÊNCIAS	60

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho surge a partir das discussões ocorridas no Grupo de Estudo Pesquisa e Extensão em Educação do Campo e Quilombola (GEPECQ) no qual sou membro, onde, a partir de diversas leituras e debates, suscitou indagações sobre a formação docente para a Educação do Campo e Educação Escolar Quilombola. Dentre essas indagações, a construção da identidade docente quilombola na perspectiva da Educação Escolar Quilombola. Nesse processo, surge a pesquisa do Subprojeto 1: Representação Social de Docentes de Escolas Quilombolas sobre Si e a Negritude (Coordenação da Prof.^a Dra. Maria Fernanda dos Santos Alencar- UFPE/CAA), parte do Projeto: Avaliação dos Discursos da Proposta Político-Pedagógica e da Prática acerca das Relações Étnico-Raciais na Interface com a Educação do Campo em Escolas Públicas do Agreste de Pernambuco- Convenio UFPE/CAA e Fundação Joaquim Nabuco. (2016-2018), no qual estou inserida como estudante, no processo de iniciação científica, desenvolvendo a pesquisa no município de Panelas, um dos municípios¹ envolvidos na pesquisa em pauta, na comunidade quilombola do Sambaquim.

Ciente de que o grupo iria investigar e pesquisar regiões do agreste de Pernambuco, a pauta da minha pesquisa se direciona em compreender a Identidade Docente Quilombola: Uma Análise Sobre a sua construção na comunidade quilombola do Sambaquim-Panelas/PE. Cidade esta onde resido, permitindo maior flexibilidade para consolidação da pesquisa. Panelas, que no seio de suas três serras, assim é nomeada por fazer alusão a uma pequena trempe e pelos achados antiquíssimos de panelas de barro na região, foi palco da Guerra dos Cabanos (1832-1835), foi berço do homem de ferro e flor Gregório Bezerra (1900-1983) e traz consigo a história da Comunidade Quilombola do Sambaquim. Comunidade esta, oriunda do Quilombo dos Palmares, que procurando um lugar para se reafirmar encontra no município de Panelas-PE morada. (THAUMATURGO, 1980)

O interesse pela discussão parte também de um conflito interno no qual cresci presenciando duas narrativas: De um lado era atribuída à comunidade a culpa por qualquer crime, ou vandalismo cometido na cidade, cujos estereótipos corriam de boca em boca, na afirmação “só pode ser coisa de negro, deve ter sido alguém do quilombo do Sambaquim”. Por outro lado, como segunda narrativa: a de que havia na comunidade a luta pelo seu espaço, por respeito e pelos seus direitos. Essas narrativas alimentaram, em mim, a curiosidade

¹ Dentro do contexto das escolas públicas de ensino básico do Agreste Central de Pernambuco, os municípios são: São Caetano, Altinho, Caruaru e Panelas.

epistêmica de ir além do senso comum para conhecer um pouco mais sobre as comunidades quilombolas existentes, de forma específica a do Sambaquim, e o processo de construção da identidade docente.

Foi na universidade, principalmente, no GEPECQ que, a partir de estudos, leituras e debates e também nas disciplinas², realizadas no âmbito do processo de formação inicial no curso de Pedagogia-UFPE/CAA, que compreendi o que são comunidades quilombolas e toda a história de um povo cuja identidade foi negada, teve sua cultura proibida; e uma versão contada coube-lhes o papel de preguiçosos e malandros.

Sair de tal caverna ideológica e epistêmica propagada pelos livros didáticos, na minha formação inicial, foi um grande marco para que eu pudesse hoje, enquanto professora, desmistificar as crenças eurocêntricas propagadas em minha sala de aula. Assim, não contente com as visões estereotipadas e o não aprofundamento histórico, conceitual e cultural, no processo de formação ao qual passamos; e propensa a ideia de romper com o silenciamento mediante a dívida histórica no contexto escolar e em outros, me propus a optar por essa temática como Trabalho de Conclusão de Curso com o objetivo de produzir um material acadêmico/científico sobre a comunidade quilombola da minha cidade.

Para estado da arte foi feito um levantamento dos trabalhos submetidos e aprovados no Pré-colóquio de Paulo Freire no Centro Acadêmico do Agreste- CAA, evento este que contou 39 Resumos Expandidos desses, somente apenas 6 discutem as relações étnico-raciais e Educação Quilombola. Dentro do Eixo de Educação de Jovens e Adultos e Ética e Política, nenhum trabalho fez correlação com as questões étnico-raciais e Educação Quilombola. No eixo de Formação de Professores e Engajamento Social, há um trabalho intitulado “Prática docente na Escola Quilombola: reflexões do seu impacto na Formação da Identidade Quilombola”. (este foi o único que se assimila a minha pesquisa). No eixo de Currículo e Avaliação, há dois trabalhos voltados à nossa temática, são: “Contribuições das Pesquisas da FUNDAJ sobre a Relação Étnico-Racial na Educação nos Últimos 10 Anos”, e o outro intitulado “*Les Damnés*/ Os Oprimidos e a Luta por Direito Epistêmico: ocupar, resistir e produzir um Currículo Decolonial.

No eixo Educação Popular e Movimentos Sociais foram encontrado 3 trabalhos o primeiro se refere a: “Proposta Político-Pedagógica da Escola: a participação da comunidade na construção da identidade e as relações étnico-raciais -aproximações e distanciamentos”. O segundo trabalho fala sobre a “Comunidade Quilombola de Barro Vermelho- São Caetano:

²Eletiva de Educação do Campo e a eletiva em Tópicos Especiais em Educação- Racismo e Educação para as Relações Étnico-raciais.

Fortalecimento da Identidade e Conhecimento Étnico”; e por fim, o terceiro vem falar sobre “Narrativas de Histórias de Vida não Contadas: marcas de identidade quilombola na comunidade de Guaraciaba”.

Diante de toda trajetória, e ciente que, ainda, há poucos trabalhos produzidos sobre a dimensão da identidade docente quilombola; minha pesquisa flui para a Educação Quilombola com o intuito de compreender como se efetiva a construção da identidade docente dos professores que atuam na escola Manoel Bandeira, localizada na Comunidade Quilombola do Sambaquim de Pannels-PE ?

Assim, tem como objetivo geral: analisar a construção da identidade docente de professores que atuam em escolas quilombolas. Como objetivos específicos: 1º caracterizar a formação docente na perspectiva da Educação Escolar Quilombola; 2º verificar a relação escola-comunidade-escola no processo de Educação Escolar Quilombola; e 3º identificar o que o/a docente compreende sobre si enquanto docente quilombola, os estudantes, a comunidade quilombola e a escola.

Para o atendimento aos objetivos propostos, este trabalho segue a seguinte estrutura: no primeiro momento, Sessão 2, abordamos discussões sobre quilombo, quilombola e Educação Escolar Quilombola. Neste buscamos contextualizar a formação e evolução do conceito de quilombo e a constituição da identidade quilombola no processo e no modo de resistência, se instituindo entre a identidade negada e a conquistada pela luta por direitos e busca da cidadania. No item 2.3 - Educação Escolar Quilombola: direito e cidadania, apresentamos um pouco da base legal que traz garantias de direito aos quilombolas de serem reconhecidos em sua condição de cidadãos e cidadãs situados, concretos, e com identidade a ser reconhecida institucionalmente como seres de cidadania plena, por meio da educação.

No Título 3 – “Formação Docente e Identidade Docente Quilombola: entre o conhecimento institucional e o saber socialmente construído no chão da comunidade quilombola”, procuramos discorrer sobre dois aspectos. O primeiro versa sobre a constituição da formação docente necessária ao atendimento à Educação Escolar Quilombola; na perspectiva de se pensar sobre o currículo para o processo de formação inicial e a formação continuada, no âmbito dos sistemas de ensino. O Capítulo 4: Identidade docente quilombola: dimensões para a sua construção. Esse procura apontar a importância dessa discussão se fortalecer na observação de que a formação da identidade docente quilombola se consolida e se nutre das e pelas práticas educativas presentes na comunidade do que pelos órgãos educacionais.

Em seguida, é apresentado o percurso metodológico para o desenvolvimento do nosso trabalho, e no Capítulo 5 - Identidade Docente Quilombola: Processo de construção para um outro Eu-Educador-, procuramos apresentar os resultados de nossas análises por meio de três unidades temáticas localizadas a partir do estudo, inferência e interpretação das entrevistas semiestruturadas, da observação participativa e do diário de campo, são elas: 4.1 Relação Escola-Comunidade-Escola: diálogo necessário; considerando, principalmente, a fala da líder da comunidade do Sambaqui em sua construção do processo educacional escolar na relação e diálogo com a comunidade no fortalecimento da identidade e pertencimento do ser quilombola. 4.2. Identidade Docente Quilombola: entre certificação e cercas. Esse subitem procura trazer o pensar da docente sobre a sua constituição como docente na comunidade quilombola e sua relação com a escola, a comunidade e os estudantes. O subitem 4.3 Formação docente na perspectiva da Educação Escolar Quilombola, o qual procura apresentar a necessidade do atendimento a uma formação situada que traga os conhecimentos e experiências diversas pelas quais o docente passa. E por último, as considerações finais.

A pesquisa realizada para o atendimento do nosso objeto de pesquisa: identidade docente quilombola, teve o intuito de compreender como se efetiva a construção da identidade docente dos professores que atuam na escola Manoel Bandeira, localizada na Comunidade Quilombola do Sambaquim de Panelas-PE. Para essa finalidade, fez uso da entrevista semiestruturada, a observação participante e o diário de campo, que nos possibilitou chegar a algumas considerações que chamamos de parciais: 1) a necessidade do(a) professor(a) conhecer, vivenciar à comunidade; 2) que o processo de formação docente é essencial para o desenvolvimento das práticas educativas na escola em diálogo com a comunidade; 3) a necessidade da interação escola-comunidade para a formação da identidade quilombola e conhecimento sobre a comunidade, sua história, cultura e população. Por outro lado, observamos a dificuldade do autorreconhecimento e autoafirmação da identidade quilombola pelo(a) docente em sua condição de docente no exercício da função.

Salientamos, no entanto, que há vários fatores que interferem no desenvolvimento da identidade docente de professores que atuam em escolas quilombolas, expomos alguns também considerados como análise parcial: 1) o percurso de negação da história e do processo de escravização, luta e resistência da população negra no currículo escolar e acadêmico; 2) a exclusão de direitos fundamentais necessários à promoção da cidadania, como o direito à terra (conforme artigo nº68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias da Constituição Federal, de 1988- BRASIL, 1988); bem como à cultura, aos saberes e aos valores; 3) a ausência de políticas públicas necessárias à implementação de uma

política educacional que favoreça a formação inicial e continuada para o atendimento as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (Resolução nº 4, CEB/CNE, 2010).

Nesse sentido, consideramos que a falta de clareza sobre a identidade quilombola não pode ser considerada responsabilidade do povo quilombola ou dos que, na condição de ser da comunidade e estar desenvolvendo atividade profissional na comunidade quilombola, como muitos docentes, porque estamos imersos numa lógica eurocêntrica que determina os padrões do que é ser negro e do que é ser quilombola, cujas formações não procuram, de certa forma, desmitificar esses estereótipos para que possamos assumir na identidade pessoal o que somos; no caso da nossa pesquisa: ser quilombola. Assim, compreende-se que as diversas políticas que poderemos aqui chamar “do esquecimento, da exclusão e da negação”, dentre essas a do branqueamento da população e a do mito da ‘democracia racial’ buscaram a incorporação de que “somos iguais” para banir as subjetividades e os direitos que cada povo, em seu processo histórico e de construção, traz e requer na formação de sua identidade e de sua cidadania.

1.1 OBJETIVOS

1.1.1 Objetivo Geral

Analisar a construção da identidade docente de professores que atuam em escolas quilombolas.

1.1.2 Objetivos específicos

- Caracterizar a formação docente na perspectiva da Educação Escolar Quilombola;
- Verificar a relação escola-comunidade-escola no processo de Educação Escolar Quilombola;
- Identificar o que o/a docente compreende sobre si enquanto docente quilombola, os estudantes, a comunidade quilombola e a escola

1.2 Estado do Conhecimento

Para estado da arte foi feito um levantamento dos trabalhos submetidos e aprovados no Pré-colóquio de Paulo Freire no Centro Acadêmico do Agreste- CAA, evento este que contou 39 Resumos Expandidos desses, somente apenas 6 discutem as relações étnico-raciais e Educação Quilombola. Dentro do Eixo de Educação de Jovens e Adultos e Ética e Política, nenhum trabalho fez correlação com as questões étnico-raciais e Educação Quilombola. No eixo de Formação de Professores e Engajamento Social, há um trabalho intitulado “Prática docente na Escola Quilombola: reflexões do seu impacto na Formação da Identidade Quilombola”. (este foi o único que se assimila a minha pesquisa). No eixo de Currículo e Avaliação, há dois trabalhos voltados à nossa temática, são: “Contribuições das Pesquisas da FUNDAJ sobre a Relação Étnico-Racial na Educação nos Últimos 10 Anos”, e o outro intitulado “*Les Damnés/ Os Oprimidos e a Luta por Direito Epistêmico: ocupar, resistir e produzir um Currículo Decolonial*”.

No eixo Educação Popular e Movimentos Sociais foram encontrado 3 trabalhos o primeiro se refere a: “Proposta Político-Pedagógica da Escola: a participação da comunidade na construção da identidade e as relações étnico-raciais -aproximações e distanciamentos”. O segundo trabalho fala sobre a “Comunidade Quilombola de Barro Vermelho- São Caetano: Fortalecimento da Identidade e Conhecimento Étnico”; e por fim, o terceiro vem falar sobre “Narrativas de Histórias de Vida não Contadas: marcas de identidade quilombola na comunidade de Guaraciaba”.

Diante de toda trajetória, e ciente que, ainda, há poucos trabalhos produzidos sobre a dimensão da identidade docente quilombola; minha pesquisa flui para a Educação Quilombola com o intuito de compreender como se efetiva a construção da identidade docente dos professores que atuam na escola Manoel Bandeira, localizada na Comunidade Quilombola do Sambaquim de Pannels-PE ?

2 QUILOMBO, QUILOMBOLA E EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA: RESISTÊNCIA, IDENTIDADE E CIDADANIA

2..1 Quilombos: uma breve contextualização

Existem várias descrições para o que se entende do que é um Quilombo, seja pelo senso comum que defende até hoje uma imagem de esconderijo dos negros que não queriam trabalhar, ou pelos estudos bibliográficos que os descreve como um lugar de resistência. De acordo com Ferreira (2013, p. 647), os quilombos eram sociedades guerreiras que construíam “territórios de resistência ante o sistema colonial escravista” contrapondo, assim, as narrativas lineares e eurocêntricas que descrevem os escravos como preguiçosos, malandros e vadios. Visões essas que permeiam o imaginário social e se fortalecem nos livros didáticos que perpassam uma relação de subordinação amistosa, onde a inferioridade pelos negros é aceita de forma natural.

Partindo ainda dessa premissa de definições, é em 1740 que surge uma das primeiras definições de quilombo onde o Conselho Ultramarino de Portugal³, alerta que um quilombo se devia a habitações de bandos com mais de 5 negros fugidos, apesar de não haver nessas pilões ou cabanas. Os quilombos surgem da necessidade de fazer da fuga/fixação em um lugar um movimento de libertação e afirmação identitária. Em consequência das fortes perseguições pelos senhores de engenho, foram construídos em lugares de difícil acesso ou visibilidade. Seja pelos escravos fugidos ou pelos negros livres apesar de não-alforriados houve a consolidação dos quilombos também conhecidos como **Terras de Preto**⁴. Neste sentido, para Nascimento quilombo é reconhecido como

Um movimento amplo e permanente que se caracteriza pelas seguintes dimensões: vivência de povos africanos que se recusavam à submissão, à exploração, à violência do sistema colonial e do escravismo; formas associativas que se criavam em florestas de difícil acesso, com defesa e organização sócio-econômico-política própria; sustentação da continuidade africana através de genuínos grupos de resistência política e cultural. (1980, p.32).

Os quilombos, em maioria, estavam localizados em áreas campesinas até pensando na dificuldade de acesso por matas fechadas e na estratégia de subsistência provendo da natureza o sustento para sobreviver; fortalecendo o movimento quilombola e encorando famílias a se

³ O Conselho Ultramarino foi regulado por Regimento de 14 de Julho de 1642 e instituído por Decreto de 14 de Julho de 1643, cabendo-lhe tratar de todas as matérias e negócios de qualquer qualidade relativos à Índia, Brasil, Guiné, ilhas de São Tomé e Cabo Verde e a todas as outras partes ultramarinas portuguesas, aconselhando o rei. Fonte: <https://digitarq.ahu.arquivos.pt/details?id=1119329> Acesso em 08 de dezembro.

⁴ Termo muito usado nos estudos de Almeida (1996) que seria sinônima de Territórios ocupados por remanescentes de quilombos.

refugiarem nos quilombos, possibilitando a criação de comunidades e não mais 3 a 5 negros fugidos como descrevia o Conselho Ultramarino. Deste modo,

O conceito de comunidade quilombola, portanto, tem origem no campesinato negro, povos de matriz africana que conseguiram ocupar uma terra e obter autonomia política e econômica. Ao quilombo contemporâneo está associada uma interpretação mais ampla, mas que perpetua a ideia de resistência do território étnico capaz de se organizar e reproduzir no espaço geográfico de condições adversas, ao longo do tempo, sua forma particular de viver. (ANJOS, 2006: p.53)

É somente com o artigo nº68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias da Constituição Federal, de 1988 (BRASIL, 1988), que se reconhece o direito à terra, garantindo aos remanescentes das comunidades quilombos, que estejam ocupando suas terras, o reconhecimento da propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos.

Nesse processo de resistência, luta por direitos e cidadania, o termo quilombo sofre um processo de ressemantização passando a ter um significado de território de direitos e não mais lugar de fuga ou um esconderijo. Essa conotação ganha força quando esses espaços não são mais um mero abrigo temporário e surge um movimento de resistência e de apropriação de um lugar fixo de morada e vida (AZEVEDO, 1987)

Neste sentido, com o decorrer do tempo, o quilombo ganha um significado que vai além desse movimento contra a escravidão, assumindo em seu termo a potencialidade presente na sua cultura, na sua história e no seu lugar. Conforme as Diretrizes para a Educação Escolar Quilombola, onde se entende por quilombos:

I -Os grupos étnico-raciais definidos por auto-atribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica; II -comunidades rurais e urbanas que: a) lutam historicamente pelo direito a terra e ao território o qual diz respeito não somente à propriedade da terra, mas a todos os elementos que fazem parte de seus usos, costumes e tradições; b) possuem os recursos ambientais necessários à sua manutenção e às reminiscências históricas que permitam perpetuar sua memória. III - comunidades rurais e urbanas que compartilham trajetórias comuns, possuem laços de pertencimento, tradição cultural de valorização dos antepassados calcada numa história identitária comum, entre outros. (FERREIRA, 2012. p.4).

Compreende-se, assim, o que vem a ser um quilombo enquanto lugar e movimento histórico vivo e dinâmico. Contudo, não podemos criar uma generalização, pois há várias comunidades quilombolas e cada uma delas carrega subjetividades que sofrem alterações

conforme região, condições sócio-políticas e até a própria maneira de ser, ver e pensar enquanto protagonistas de uma história. Assim, vemos que Quilombo logo é mais que terra, é mais que esconderijo; é ponto de encontro e de reafirmação de identidade, cultura, memórias e histórias de vida e resistências.

Mediante tal perspectiva, não devemos nos prender a visão de um quilombo que parou no tempo, um quilombo como um mundo à parte de nossa sociedade, que não sofreu, ou sofre influências da modernidade, ou que não entrou na responsabilidade do Estado em prover de direitos e lhe permitir o gozo dos mesmos. O Quilombo é vivo e dinâmico; e entrar no ritmo do avanço da modernidade não os torna menos legítimos ou menos quilombola.

Assim, entende-se que, em consequência do objetivo que tinha os quilombos: esconderijo de negros e negras escravizados/as fugidos/s das situações de opressão pelos senhores pelos senhores de engenho; residir em lugares de difícil acesso, foi uma estratégia pensada em um momento de luta; sabe-se que a luta ainda não acabou, mas as bandeiras pelas quais lutam e resistem, em virtude da negação do reconhecimento da exclusão e da marginalização social e de direitos aos quais foram submetidos, são outras.

Não estar no seio da sociedade hoje, significa que a sociedade nunca pensou o lugar para o negro escravizado, apesar da liberdade que arranca as algemas; contudo, ainda os aprisiona ao cárcere por direitos e por outras situações de não cidadania, como políticas públicas de educação, saúde, lazer, moradia, trabalho; ou seja, direitos fundamentais sociais. Como previsto na Constituição⁵ de 1988

Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição.

Compreende-se, assim, a necessidade de revisar concepções e conhecimentos sobre os quilombos e sua população – a quilombola, e de que não devemos fazer alusão ao negro à condição de escravo e muito menos alimentar estereótipos sobre o que são os quilombos sem tomar conhecimento de sua organização, seus modos de vida. E para essa finalidade, o processo educacional, tendo as políticas educacionais, nesse processo, programas e projetos que possibilitem desenvolver ações e atividades nas escolas situadas nas comunidades quilombolas, e nas das escolas rural ou urbana, inserindo a formação de professores, materiais

⁵Disponível em: https://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/con1988_08.09.2016/art_6_.asp Acesso em 14 de Novembro de 2018.

didáticos (re)discutindo os seus papéis quanto a história do quilombo no passado e no presente.

2.2 .2 Quilombola: entre a identidade negada e a conquistada

A palavra quilombola seria uma derivação do termo quilombo, que segundo Ferreira (2012 p.647) “Quilombola passou a designar homens e mulheres, africanos e afrodescendentes, que se rebelavam ante a sua situação de escravizados e fugiam das fazendas e de outras unidades de produção.”, constituindo, assim, os quilombos.

O Dicionário de Português online Dicio⁶ define quilombola como “Pessoa escrava que, sendo privada de sua liberdade, submetida à vontade de outra pessoa e definida como propriedade, se refugiavam no quilombo, local que abrigava escravos fugidos.” Pondo em pauta tal definição, é importante observar como os negros, dentro da situação de escravos, eram mais que máquinas braçais, eles eram vistos como mercadoria, propriedade, ou objetos e “como oprimidos, como objetos, como quase “coisas”, não têm finalidades. As suas, são as finalidades que lhes prescrevem os opressores”. (FREIRE, p.26, 1987). E isso fica claro e evidente desde sua compra até a forma descartável que o processo de abolição lançado, em 1888, não considerando qual seria o lugar dessas pessoas na sociedade a partir de então.

É interessante analisarmos alguns dos discursos presentes na sociedade como, por exemplo, “ultimamente está surgindo muito quilombola” ou “antes não tinha tanta comunidade quilombola”; tais narrativas escondem o medo do que ela revela, outrora se defendia que somos todos iguais para não assumir a dívida histórica. O fato de estar “surgindo” quilombola rompe com a lógica dessa igualdade, é o quilombola que se emancipa e se politiza e se posiciona querendo respeito e legitimação da sua identidade, mostrando as marcas do processo escravocrata e exigindo equidade. A força desse movimento de se autoafirmar ameaça o discurso eurocêntrico do livro didático, porque surge uma versão outra da história que não dialoga com os estereótipos que traz o negro como preguiçoso, malandro e que não queria trabalhar, não reconhecendo como verdade a versão de si nem a história contada. Então o repúdio a essas identidades que se afirmam, partem do princípio de que

As identidades parecem invocar uma origem que residiria em um passado histórico com o qual elas continuariam a manter uma certa correspondência. Elas têm a ver, entretanto, com a questão da utilização dos recursos da história, da linguagem e da cultura para a produção não daquilo que nós

⁶Dicionário foi criado e é mantido pela empresa 7Graus. Organizado pela linguistas e lexicógrafas Ribeiro e Neves desde 2012. Disponível em <https://www.dicio.com.br/quilombola/>. Acesso em nov/2018.

somos, mas daquilo no qual nos tornamos. Têm a ver não tanto com as questões “quem nós somos” ou “de onde nós viemos”, mas muito mais com as questões “quem nós podemos nos tornar”. “como nós temos sido representados” e “como essa representação afeta a forma como nós podemos representar a nós próprios”. (HALL, 2003,p.109, grifos do autor)

As identidades quilombolas são negadas na sua compra como propriedade do outro, é negada no momento em que é imposta uma civilização para se adequar a cultura europeia e abandonar suas crenças, seus costumes, sua língua e sua cultura conforme os escritos de Munanga (2004). Todas essas questões, que explicitam que não a lugar para uma identidade diferente do padrão implicam, posteriormente, no branqueamento da população (BENTO, 2002) uma ideologia aceita entre 1889 e 1914para solucionar o excesso de negros por meio da miscigenação. Entretanto, apesar de haver esse clareamento da população, os padrões de beleza e normativos presente na Colonialidade do Ser que Quijano (2005) discute, onde o belo, o aceito é tudo dentro do padrão eurocêntrico: branco, cabelo liso, olhos claros, cristão, faz com que novas identidades sejam forjadas atendendo a esse padrão o que leva todos os negros a negarem suas pertencas para poderem serem aceitos socialmente.

A violência dessa ação de não-identidade de não reconhecer o outro dentro das suas especificidades, é uma violência também, é social quando não pensa políticas assistencialistas para essas pessoas desempregadas e sem lar, que tendem conforme Fanon (2004) a forjar novas identidades para conseguir emprego, para sobreviver ao peso dessa civilização, conforme aponta o poema Victoria Santa Cruz⁷

De repente, algumas vozes na rua
eles gritaram para mim Black!

Preto! Preto! Preto! Preto! Preto! Preto! Preto!

"Eu sou talvez preto?" - eu disse
SIM!

"O que é ser negro?"
Preto!

E eu não conhecia a triste verdade que isso escondia.
Preto!

⁷Poema “Me gritaron Negra”, tradução livre do original em espanhol, de CRUZ, Victoria Santa. Me gritaronNegra!.Disponível em:
<https://www.google.com.br/search?q=google+tradutor&oq=go&aqs=chrome.2.69i57j0l2j69i60l2j0.2555j1j8&sourceid=chrome&ie=UTF-8> . Acesso em 17 de out. 2018.

E eu me senti negro
Preto!

Como eles disseram
Preto!

E eu voltei
Preto!

Como eles queriam
Preto!

E eu odeio meu cabelo e meus lábios grossos
e olha envergonhado meu brinde

E eu voltei
Preto!

E eu recuei. . .
Preto! Preto! Preto! Preto!
Preto! Preto! Neeegra!
Preto! Preto! Preto! Preto!
Preto! Preto! Preto! Preto!

E o tempo passou
e sempre amargo
Eu continuei carregando minhas costas
minha carga pesada
E como ele pesou!

Eu endireitei meu cabelo
Eu pintei meu rosto
e nas minhas entranhas a mesma palavra sempre ressoou

Preto! Preto! Preto! Preto!
Preto! Preto! Neeegra! [...]

No poema, percebe-se o quanto ser diferente do padrão era/é algo ruim, vergonhoso. Então, endireitar o cabelo, ou pintar o rosto é estratégia para se parecer com outro: o branco, ou o opressor, o que aceito socialmente. Nota-se, ainda, que é também uma violência política quando delimita os papéis de poder na sociedade visto que eram atribuídos cargos menores a esses sujeitos quando empregados; e, ainda, que mestiços, sua liberdade era parcial, marcas da violência histórica da negação o protagonismo dos escravos para a ascendência de um país outrora rico pela cana de açúcar, pelo exportação do pau-brasil, ou pelo minério, por lhe atribuiu estereótipos discriminatórios e disseminou a inferioridade de raça que no mais tarda, ao que Quijano (2007) esclarece como algo social e não biológico.

Nesse percurso da construção histórica do ser quilombolas, é atribuída a condição de remanescentes, cuja palavra remanescente, no Dicionário de Português online Dicio⁸, tem haver com restos, sobras, e deixa a entender que os quilombolas estão desaparecendo.

Segundo Leite

A noção de “remanescente”, como algo que já não existe ou em processo de desaparecimento, e também a de “quilombo”, como unidade fechada, igualitária e coesa, tornou-se extremamente restritiva. Mas foi principalmente porque a expressão não correspondia à autodenominação destes mesmos grupos, e por tratar-se de uma identidade ainda a ser politicamente construída, que suscitou tantos questionamentos (LEITE, 2000, p. 340).

A forma que o termo é usado gera diversas reflexões, afinal quem quer ser reconhecido como resto? Se autoafirmar quilombola numa sociedade que não lhes reconhece na história, que não há lugar de fala e representatividade nos livros didáticos, nos currículos e que não respeita sua subjetividade. Esses aspectos, refletem diretamente na construção da identidade dos sujeitos, porque de um lado a comunidade reforça o pertencimento; e do outro, a escola que, com seu currículo, nega o lugar na sociedade, conforme posto por Silva, impossibilitando uma ação estrutural no interior das mesmas. “As narrativas contidas no currículo trazem embutidas noções sobre quais grupos sociais podem representar a si e aos outros e quais grupos sociais podem apenas ser representados ou até mesmo serem totalmente excluídos de qualquer representação”. (1995, p.195).

A falta de problematização e os discursos de sermos “todos iguais” alimentam o mito da democracia racial⁹ que mascara e “[...] encobre os conflitos raciais possibilitando a todos se reconhecerem como brasileiros e afastando das comunidades subalternas a tomada de consciência de suas características que teriam contribuído para a construção e expressão de uma identidade própria” (MUNANGA, 2004, p. 89). Torna os diferentes iguais ignorando a diversidade e ausentando o Estado da responsabilidade de uma dívida histórica que requer um novo projeto de sociedade, um novo projeto de escola e uma equidade embasada em políticas afirmativas e direitos outros. (ARROYO, 2014).

⁸ Dicionário foi criado e é mantido pela empresa 7Graus. Organizado pela linguistas e lexicógrafas Ribeiro e Neves desde 2012. Disponível em <https://www.dicio.com.br/pesquisa.php?q=remanescentes> foi criado

⁹ O mito da democracia racial apoia-se na ideia de haver ausência de preconceito e discriminação racial, alegando a existência de oportunidades econômicas e sociais iguais para negros e brancos conforme HASENBALG (1979).

Todas essas conquistas são importantes porque vêm garantir que haja respeito ao invés de tolerância, assegurando as identidades quilombolas, ou seja, fazer com que os quilombolas sejam quem são: se assumindo e assumindo suas identidades nos diversos espaços sociais. Todo esse percurso histórico realizado até aqui se faz necessário para “saber como chegamos a ser o que somos é condição absolutamente necessária, ainda que insuficiente, para resistir, para desarmar, reverter, subverter o que somos e o que fazemos” (VEIGA-NETO, 2003, p. 7), ou ainda para entendermos que o movimento de luta é constante e inacabado. E que ser negro, ser quilombola seja algo a se orgulhar; e não mais se esconder. Afinal,

Preto!
Sim

Preto!
Eu sou

Preto!
Preto

Preto!
Preto eu sou

De agora em diante eu não quero
Lact meu cabelo
Não quero
E eu vou rir disso,
que evitar-de acordo com eles-
que para evitar alguns pecados
Eles chamam os negros de cor
E que cor!

PRETO
E quão bom soa! [...] ¹⁰

Conforme traz o poema, é preciso encorajar cada vez mais a autoafirmação de quem somos, nos conhecermos e nos reconhecemos dentro da história, se aceitar e se emancipar. Enxergar a diferença de cor, de cabelo, de cultura, de língua e de saberes não como algo que nos separa, mas que apenas nos distingue tornando cada sujeito, cada quilombola, cada comunidade única.

Nesse aspecto, cabe esclarecer que estamos imerso numa dicotomia entre identidade social e a identidade pessoal. Na identidade social compreende-se o pertencimento a grupos e

¹⁰Poema “Me gritaron Negra”, tradução livre do original em espanhol de CRUZ, Victoria Santa. Me gritaron Negra!. Disponível em: <https://www.google.com.br/search?q=google+tradutor&oq=go&aqs=chrome.2.69i57j0l2j69i60l2j0.2555j1j8&soarceid=chrome&ie=UTF-8:> . Acesso em: 17 de outubro de 2018.

categorias; já a identidade pessoal se relaciona a atributos específicos do sujeito (JACQUES, 1998).

Assim, uma pessoa pode fazer parte de um grupo ou movimento, mas não significa que as outras pessoas são iguais a ela por compor o mesmo grupo, porque a sua identidade pessoal é fruto de experiências individuais com interpretações próprias, que molda o sujeito a se posicionar no mundo e ver o mundo a partir do que ele é, do que ele viveu e do que conhece. Segundo Brandão

Os acontecimentos da vida de cada pessoa geram sobre ela a formação de uma lenta imagem de si mesma, uma viva imagem que aos poucos se constrói ao longo de experiências de trocas com outros: a mãe, os pais, a família, a parentela, os amigos de infância e as sucessivas ampliações de outros círculos de outros: outros sujeitos investidos de seus sentimentos, outras pessoas investidas de seus nomes, posições e regras sociais de atuação (1990, p. 37).

Nesse sentido, compreendemos que somos frutos das vivências que tivemos das experiências que aprendemos. Então, ser quilombola pode ter um significado para uma pessoa de um jeito, mas para outra pessoa pode ter uma significação diferente; mas, ambos não deixam de ser quem são por se compreender de tal forma.

É partindo dessa discussão de ser negro e ser quilombola que o próximo tópico vem refletir sobre a importância de uma educação emancipadora, uma educação dialógica que não seja efetiva para os sujeitos, mas com os sujeitos, valorizando as subjetividades presente na comunidade quilombola.

2.2.3 Educação Escolar Quilombola: direito e cidadania

De acordo com o decreto nº 1.331, de 17 de fevereiro de 1854, nas escolas públicas do país não seriam admitidos escravos; e sua instrução, ainda que acontecesse para adultos, dependeria da disponibilidade de professores. Somente em 1878, com o decreto nº 7.031-A, de 06 setembro, é dado aos negros a oportunidade de estudar em período noturno, ainda com implicações para não terem o acesso pleno, como por exemplo, quem não tivesse tomado todas as vacinas não poderia frequentar, qualquer erro ou desobediência era levado ao delegado, somente homens poderiam estudar. Só após a constituição de 1988 é que a educação aparece como direitos de todos. Entretanto, Menezes e Filho (2007), explica que essa educação só era acessível aos “libertos ou livres descendentes de escravos que tivessem

como prover sua subsistência, era possível a matrícula na escola pública [...].” dentro desse percurso histórico é somente em 1996 com a lei 9.394/1996 sancionada que se estabelece no Art. 5º O acesso à educação básica obrigatória é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão ou grupo de cidadãos aciona o poder pública e exige-la.

Um marco outro educacional importante foi a Lei n.10.639/2003, que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Africanas" um marco legal importante no âmbito educacional por oportunizar conhecimentos outros, dando espaço para narrativas da comunidade indígena e quilombola. Valorizando as contribuições destes que tiveram suas histórias silenciadas pela imposta cultura dominante eurocêntrica. De acordo com Silva (2007)

A lei nº 10.639/2003 é, sem dúvida, uma prática pública de inclusão e ação afirmativa e, ao mesmo tempo, resultado de um intenso movimento de luta antirracista no Brasil, destacando-se por sua capacidade multiplicadora, na medida em que pode gerar uma série de iniciativas voltadas para a valorização da cultura afro-brasileira, bem como servindo de estímulo à reconstrução da identidade afro descendente. (p.39-52).

Esta Lei vem fortalecer e valorizar o pertencimento étnico, entender e conhecer a cultura Afro-Brasileira, não mais com a visão reduzida no papel de escravo, mas entender o lugar desses sujeitos antes e hoje, sua cultura, os seus costumes e o quanto essa miscigenação traz consigo elementos culturais presentes em nossas vidas, pertencentes a nossa história. Nesse mesmo percurso surge a lei nº 11.645, de 2008, que contempla o ensino obrigatório da cultura Afro-Brasileira e indígenas nos estabelecimentos de ensino sejam eles público ou privado.

Em continuidade, surgem também as deliberações da Conferência Nacional de Educação (CONAE, 2010), em atendimento ao Parecer CNE/CEB nº 7/2010 e à Resolução CNE/CEB nº 4/2010, que instituem as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, e tendo em vista a indicação CNE/CEB nº 2/2010, a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação instituiu, por meio da Portaria CNE/CEB nº 5/2010, comissão responsável pela elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, que tem por objetivo:

I - orientar os sistemas de ensino e as escolas de Educação Básica da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios na elaboração, desenvolvimento e avaliação de seus projetos educativos; II - orientar os processos de construção de instrumentos normativos dos sistemas de ensino

visando garantir a Educação Escolar Quilombola nas diferentes etapas e modalidades, da Educação Básica, sendo respeitadas as suas especificidades; III - assegurar que as escolas quilombolas e as escolas que atendem estudantes oriundos dos territórios quilombolas considerem as práticas socioculturais, políticas e econômicas das comunidades quilombolas, bem como os seus processos próprios de ensino aprendizagem e as suas formas de produção e de conhecimento tecnológico; IV - assegurar que o modelo de organização e gestão das escolas quilombolas e das escolas que atendem estudantes oriundos desses territórios considerem o direito de consulta e a participação da comunidade e suas lideranças, conforme o disposto na Convenção 169 da OIT; V - fortalecer o regime de colaboração entre os sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios na oferta da Educação Escolar Quilombola; VI - zelar pela garantia do direito à Educação Escolar Quilombola às comunidades quilombolas rurais e urbanas, respeitando a história, o território, a memória, a ancestralidade e os conhecimentos tradicionais; VII - subsidiar a abordagem da temática quilombola em todas as etapas da Educação Básica, pública e privada, compreendida como parte integrante da cultura e do patrimônio afro-brasileiro, cujo conhecimento é imprescindível para a compreensão da história, da cultura e da realidade brasileira. (CNE/CEB. RESOLUÇÃO 8/2012. p. 4-5)

Essa resolução intenciona, por meio dos sistemas de educação, reparar a negação dos negros na história, possibilitando oportunizar aos sujeitos quilombolas não pensarem neles no tempo passado, ainda na condição de escravos, mas que possam se compreender enquanto sujeitos inseridos na sociedade enquanto cidadãos com gozo de todos os direitos previstos na constituição, com histórias, pertencem a uma cultura; e propiciando o reconhecimento de suas raízes. Contudo, ter somente a lei não é o suficiente; é preciso que as práticas docentes eduquem para cidadania, para a liberdade para emancipação. Bem como se compreende que ter no currículo é de suma importância, mas também não se torna suficiente, afinal como esse assunto será abordado? Que reflexões serão levantadas?

Ofertar a educação em si não anula uma dívida histórica, não é ofertar qualquer educação, pensar uma educação diferenciada requer pensar desde o currículo até a concretização da prática docente, é levar em consideração o contexto social que a escola está inserida. Para isso é preciso pensar uma educação não para os quilombolas, destinada a e pensada de cima. É preciso construir um projeto educativo sobre a comunidade, que considere as especificidades culturais, sociais e econômicas, traçar um caminho educativo do diálogo numa comunhão de ideias; visto que a escola não pode estar alheia aos sujeitos (ARROYO, 2014). Partindo dessa premissa, no Art. 11 das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica ocorre a definição sobre o calendário da Educação Escolar Quilombola:

Deverá adequar-se às peculiaridades locais, inclusive climáticas, econômicas e socioculturais, a critério do respectivo sistema de ensino e do projeto político-pedagógico da escola, sem com isso reduzir o número de horas letivas previsto na LDB. § 1º O Dia Nacional da Consciência Negra, comemorando em 20 de novembro, deve ser instituído nos estabelecimentos públicos, privados de ensino que ofertam a Educação Escolar Quilombola, nos termos do art. 79-B da LDB, com redação dada pela Lei nº 10.639/2003, e na Resolução CNE/ nº1/2004, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 3/2004 (2012, p. 19)

Desta forma, se entende o quanto o projeto de educação não pode ser alheio ou pensado verticalmente. Ainda que as comunidades sejam contempladas dentro dos termos característicos da Educação Quilombola, elas não são todas iguais, cada uma tem suas subjetividades e silenciar isso é não contemplar no projeto político pedagógico da escola. A educação que emancipa é pautada no diálogo, no ouvir, no ensino-aprendizagem que promova troca de saberes, que valoriza quem somos e onde estamos. Conforme Freire

Mas, se dizer a palavra verdadeira, que é trabalho, que é práxis, é transformar o mundo, dizer a palavra não é privilégio de alguns homens, mas direito de todos os homens. Precisamente por isto, ninguém pode dizer a palavra verdadeira sozinho, ou dizê-la para os outros, num ato de prescrição, com o qual rouba a palavra aos demais. (1987 p.44)

Deste modo não devemos pensar numa educação **para** o outro mas **com** o outro, que haja troca de saberes, que possamos construir juntos um projeto de educação que garanta o espaço de fala, e que no âmbito escolar não se limite a uma reunião de pais e mestres, mas que líderes da comunidade façam parte dos diversos mecanismo democráticos presente na escola como o conselho de classe, por exemplo. Permitir que a comunidade participe e acompanhe os passos da escola, os avanços bem como a construção do próprio Projeto Político Pedagógico garante um pertencimento ainda maior, e deste modo a escolar não vai estar alheia a comunidade ou não será um lugar a parte dentro de um contexto rico em saberes, histórias e memórias. Ainda dentro dessa análise de pertencimento as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica na seção VII, art. 41 orienta que

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. (Seção VII, Resolução nº 4, CEB/CNE, 2010).

Entretanto, se observa que muitas escolas estão localizadas **na** comunidade quilombola, mas não são **para** a comunidade quilombola; isto é, ocorre uma divisão entre o que é a escola e o que é a comunidade, e a educação oferecida não dialoga com o contexto onde está inserida. Mais que isso, nota-se que muitas escolas quilombolas só oferecem séries iniciais; assim, a criança tem uma educação que, de início, pensa nela enquanto sujeito de direito e figura importante para a formação da sociedade, com um papel histórico de luta, resistência; e passa a estudar numa outra escola, com um outro currículo, com um livro didático que os fazem referências como exemplos submissão e de não cidadãos de direitos. Esse processo reduz as conquistas legais e jurídicas no âmbito educacional, uma vez que se norteia por um projeto do dia da consciência negra (20 de novembro) que, por ventura, faz menção aos negros no tempo passado de escravos e inferiores. Segundo Botelho (2000),

Na falta de modelos identitários positivos, o aluno negro(a) é conduzido a negar a identidade de seu povo de origem, em favor da identidade do “outro” – o branco – apresentado como superior. A maioria das situações escolares favorece uma atitude de não aceitação e de distanciamento dos valores da ancestralidade africana (BOTELHO, 2000, p. 20).

Neste sentido, a escola que deveria incluir, alimenta ainda mais o preconceito, e o que era pra ser um processo de formação acaba sendo um processo excludente e discriminatório. O aluno chega à nova escola e não é pensado em novas medidas para contemplar esses alunos, o que os obriga a negar ou ocultar sua identidade naquele contexto onde ele é minoria, onde ele não tem lugar de fala e de representação. O que tende a nutrir o processo de desenraizamento não só pela distância gasta, porque as crianças passam mais tempo nas estradas, mas por que são instruídas pelo padrão normativo eurocêntrico e branco a forjar uma identidade nova.

Desta forma é necessário que todos os professores conheçam e entendam a importância das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, por que a maioria das escolas quilombolas ofertam só os anos iniciais e esse aluno quilombola ingressa posteriormente numa outra escola para dar continuidade, uma escola que não os reconhece e que não tem preparação nenhuma pra traçar medidas e metodologias que garantam a inclusão do aluno quilombola e que amenize esse impacto que é sair de uma escola que muitas vezes seu professor é da comunidade, que tem um currículo próprio, livros especiais e se depara com um não-lugar, um lugar que não pensa nele, na sua trajetória até a escola visto que as comunidades se localizam em lugares de difícil acesso.

É preciso de imediato repensar as formações pedagógicas, preparar todos os professores para que não reduzam o direito e o outro que chega a um projeto, que não lembre do negro no dia da abolição ou no dia da consciência negra, mas consiga olhar para a diversidade presente em sala.

3 FORMAÇÃO DOCENTE E IDENTIDADE DOCENTE QUILOMBOLA: ENTRE O CONHECIMENTO INSTITUCIONAL E O SABER SOCIALMENTE CONSTRUIDO NO CHÃO DA COMUNIDADE QUILOMBOLA

3.1 Formação docente: conceito e atendimento à Educação Escolar Quilombola

Os currículos dos cursos de formação de professores, conforme Libâneo (2003), deveriam ser pensados e reformulados num movimento contínuo, de forma a possibilitar “um apanhado de estudos considerados no contexto social, econômico, político e cultural em que o professor está inserido.” (LIBÂNEO, 2003, p.45). Vale destacar que a graduação não nos torna acabados, o processo de formação não culmina no recebimento do diploma, se aperfeiçoar, se reciclar e se atualizar das questões inerentes ao saber é um papel primordial, afinal “nenhuma formação inicial de professores [...] esgota o ensino-aprendizagem de todos os saberes, de todas as competências, de todos os valores que qualquer professor necessita dominar” (MIRANDA 2004 p. 35), principalmente porque devemos ser cientes de que os alunos nunca são os mesmos, e as condições e as dificuldades nunca são iguais em cada ano.

Então, quem vai garantir essa formação? Quem vai elaborar e pensar qual a formação que será dada e como será esse aperfeiçoamento? No que diz respeito à formação, a LDBEN nº. 9.394/96, em seu Artigo 63, item III, determina que é função dos institutos superiores de educação manter programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis. Dentro da Educação Quilombola, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica

Art. 49-Os sistemas de ensino, no âmbito da Política Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, deverão estimular a criação e implementar programas de formação inicial de professores em licenciatura para atuação em escolas quilombolas e escolas que atendem estudantes oriundos de territórios quilombolas ou ainda em cursos de magistério de nível médio na modalidade normal, de acordo com a necessidade das comunidades quilombolas. (BRASIL, 2012)

Ciente de que as escolas quilombolas, em sua maioria, oferta apenas os anos iniciais é imprescindível que todos os professores estejam preparados e a par das discussões em torno das questões étnico-raciais. De acordo com o Portal do MEC¹¹, no Brasil há aproximadamente 151 mil alunos matriculados em 1.253 escolas localizadas em áreas remanescentes de quilombos, onde quase 75% destas matrículas estão concentradas na região Nordeste. Em Pernambuco, ainda segundo os dados do Portal do MEC¹², no ano de 2007, tinha-se um quantitativo de 8.695 matrículas, 337 docentes e 46 escolas quilombolas. Nesse sentido, é importante refletir que formação é dada aos professores dessas escolas. As Diretrizes

¹¹Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/educacao-quilombola-acesso> em 08 de novembro.

¹²Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/educacao-quilombola-/321-programas-e-acoos-1921564125/educacao-quilombola-1712549791/12398-educacao-quilombola-escolas> acesso em 08 de novembro.

Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica orientam que

Art. 52 Os sistemas de ensino podem, em articulação com as instituições de Educação Superior, firmar convênios para a realização de estágios curriculares de estudantes dos cursos de licenciatura para que estes desenvolvam os seus projetos na Educação Escolar Quilombola, sobretudo nas áreas rurais, em apoio aos docentes em efetivo exercício. § 1º Os estagiários que atuarão na Educação Escolar Quilombola serão supervisionados por professor designado pela instituição de Educação Superior e acompanhados por docentes em efetivo exercício profissional nas escolas quilombolas e nas escolas que atendem estudantes oriundos de territórios quilombolas; § 2º As instituições de Educação Superior deverão assegurar aos estagiários, em parceria com o poder público, condições de transporte, deslocamento e alojamento, bem como todas as medidas de segurança para a realização do seu estágio curricular na Educação Escolar Quilombola. (BRASIL, 2012)

Esses convênios e parcerias são importantes até para que o professor de determinada comunidade quilombola conheça outros professores quilombolas, troquem experiências, partilhem suas vivências, projetos adotados, metodologias aplicadas que tiveram um bom resultado. Sem contar que a eventual oportunidade permite ampliar os saberes docentes estar a par de discussões e novas perspectivas, afinal a educação é isso, um movimento inacabado, que não se esgota.

Pensar numa formação docente quilombola é levar em considerações as dificuldades e os anseios do professor, é pensar como ela se efetivará e lembrar que essa formação deve levar em consideração a comunidade quilombola, os sujeitos e seus saberes, não podemos pensar numa formação docente se o próprio docente ainda não entender quem são seus alunos e em qual contexto essa escola está inserida conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica esclarece

Art. 53 A formação continuada de professores que atuam na Educação Escolar Quilombola deverá: I - ser assegurada pelos sistemas de ensino e suas instituições formadoras e compreendida como componente primordial da profissionalização docente e estratégia de continuidade do processo formativo, **articulada à realidade das comunidades quilombolas** e à formação inicial dos seus professores; II - ser realizada por meio de cursos presenciais ou a distância, por meio de atividades formativas e cursos de atualização, aperfeiçoamento, especialização, bem como programas de mestrado ou doutorado; III - realizar cursos e atividades formativas criadas e desenvolvidas pelas instituições públicas de educação, cultura e pesquisa, em consonância com os projetos das escolas e dos sistemas de ensino. (BRASIL, 2012, grifos nossos)

Deste modo, não há se pode pensar num modelo de prática docente para a educação escolar quilombola de cima, de um gabinete. É preciso conhecer a comunidade, se apropriar de sua história, seus saberes e conhecer suas bandeiras de luta. A formação docente com a própria comunidade é que vai garantir ao professor a promoção de uma prática cada vez mais libertadora, dialógica e reflexiva, não se trata de uma proposta educativa “que tirem os diferentes de sua condição de inferiores, mas de reconhecer que não se pensam inferiores”. (ARROYO p.132, 2014). Fazer essa análise é reconhecer o impacto do processo de escravidão, romper com o mito da democracia racial e fortalecer a necessidade de políticas afirmativas para os quilombolas mediante essa dívida histórica. Munanga (2005) destaca que

Essa falta de preparo, que devemos considerar como reflexo do nosso mito de democracia racial, compromete, sem dúvida, o objetivo fundamental da nossa missão no processo de formação dos futuros cidadãos responsáveis de amanhã. Com efeito, sem assumir nenhum complexo de culpa, não podemos esquecer que somos produtos de uma educação eurocêntrica e que podemos, em função desta, reproduzir consciente ou inconscientemente os preconceitos que permeiam nossa sociedade. (MUNANGA, 2005, p. 15)

Fica evidente o quanto a postura do professor, dentro de uma comunidade, pode vir a gerar reflexos positivos e/ou negativos, pois esse está em contato com outros seres humanos que estão no processo de formação da sua identidade. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, deixa claro ainda que não basta apenas garantir a formação docente se não há valorização do profissional, ou se não há qualidade na didática do fazer docente, o que se refere aqui, que haja uma garantia de materiais adequados para que o professor possa executar seu trabalho, deste modo as Diretrizes reafirmam

Art. 55- A profissionalização de professores que atuam na Educação Escolar Quilombola será realizada, além da formação inicial e continuada, por meio das seguintes ações: I - reconhecimento e valorização da carreira do magistério mediante acesso por concurso público; II - garantia das condições de remuneração compatível com sua formação e isonomia salarial; III - garantia de condições dignas e justas de trabalho e de jornada de trabalho nos termos da Lei. (BRASIL, 2012)

Dado este percurso, é notório o quanto a formação docente é importante, vale ressaltar que garantir os conhecimentos das leis e das Diretrizes que regem a Educação Quilombola não garantirá excelência se o professor não se permitir além da docência, além da sala de aula conhecer a realidade de seus alunos, por que isso vai torna sua prática mais coesa com aquele contexto, usar exemplos do dia a dia dos alunos, dar significância aos conteúdos trabalhados

facilitando o processo de ensino aprendizagem. Partindo dessa premissa percebe-se o quanto é essencial ter professor na escola que seja da própria comunidade que torne a educação um processo dialógico. É dentro dessa análise de pertencimento que nosso próximo item vem ressaltar a identidade docente quilombola.

3.2 Identidade docente quilombola: dimensões para a sua construção

A formação dessa identidade docente quilombola é mais consolidada e nutrida pelas práticas educativas e a formação popular presente na comunidade do que pelos órgãos educacionais. E essa identidade vai ser construída se o professor se permitir conhecer e entender esses sujeitos, sua cultura e sua história, tornando o ato educativo um ato emancipatório, afirmativo e político. É considerando esses aspectos da formação da nossa identidade docente que Munanga (2005) destaca a nossa transformação, iniciando pela das nossas cabeças.

[...] a transformação de nossas cabeças de professores é uma tarefa preliminar importantíssima. Essa transformação fará de nós os verdadeiros educadores, capazes de contribuir no processo de construção da democracia brasileira, que não poderá ser plenamente cumprida enquanto perdurar a destruição das individualidades históricas e culturais das populações que formaram a matriz plural do povo e da sociedade brasileira. (MUNANGA, 2005, p.17)

A formação seja adquirida pelo saber popular e histórico no chão da comunidade quer seja pelo apanhado bibliográfico de produções acadêmicas que fomentam a formação docente só podem gerar reflexão se o educador nesse movimento de formação se (re)construir, pois a “auto-suficiência é incompatível com o diálogo” (FREIRE, 1987, p. 46) para então avaliar seus pré-conceitos, sua forma de pensar, seu modo de ver o mundo e se destitui das suas verdades absolutas para entrar nesse movimento de entre-olhares. Enxergar o outro e se colocar na condição do outro. Deste modo,

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)

Ciente que nem todo professor presente numa educação escolar quilombola se reconhece enquanto docente quilombola e uma grande maioria não são da comunidade e por isso acabam desenvolvendo as suas práticas distantes do universo sociocultural dos alunos (BRASIL, 2012). Ser docente quilombola é diferente de apenas ser docente, porque quando afirmo dentro da docência a minha identidade eu deixo claro de onde sou e quem sou. Eu falo de lugar, de pertencimento, de cultura e me afirmo nos espaços que por ventura faz alusão a direitos, por que deixo a entender que não sou professor de qualquer escola, que existe uma pluralidade quebrando a massificação da docência que fala dos professores de modo geral.

Há nesse contexto da formação de identidade do professor quilombola desafios postos a partir da própria busca do conhecimento para além dos conhecimentos da produção construída pela humanidade; necessita da imersão na realidade da comunidade, da consciência do processo histórico da negação da construção do conhecimento não produzido considerando as falas dos oprimidos. Mediante tais desafios, Cunha alerta que,

A tarefa atual da escola é conseguir reconhecer as diferenças de alta cultura dos alunos assim como as diferenças da sua cultura profunda e encontrar estratégias de adaptação e desenvolvimento que a todos respeite e a todos se inclua. Esta é a verdadeira democracia. (1993, p.04)

Torna o ambiente escolar um lugar de equidade e de inclusão é importante para o aluno que esta construindo sua identidade para que ele não se sinta marginalizado, ter um professor que problematiza, questiona e promove o diálogo e a troca de saberes favorece o fortalecimento étnico-racial porque o aluno tem voz-vez no espaço.

4 METODOLOGIA

O percurso metodológico adotado versa compreender como se efetiva a construção da identidade docente dos professores que atuam na escola Manoel Bandeira, localizada na Comunidade Quilombola do Sambaquim de Panelas-PE. Na busca por respostas que venham a sanar tais inquietações procuramos investigar a construção da identidade docente dos professores que atuam na escola e seus reflexos na comunidade, bem como levantar dados sobre a escola e a comunidade quilombola para elaboração da identidade da escola e da comunidade quilombola do Sambaquim compreendendo a história de ambos. Nos propomos também nessa pesquisa descrever o perfil dos/as professores/ras e identificar o que os/as docentes compreendem sobre si enquanto docente quilombola, sobre os estudantes, a comunidade quilombola e a escola.

4.1 Abordagem e Natureza da Pesquisa: Pesquisa Qualitativa e Exploratória

A abordagem dessa pesquisa é qualitativa na perspectiva de que os resultados possam contribuir para aprofundar nossos conhecimentos. Dessa forma, Deslandes *et. al.* (1994) aponta que “pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (DESLANDES *et. al.* 1994, p. 21 *apud* LAGE, 2013, p.50).

Nessa percepção, é necessário apontar, a partir das relações com os sujeitos quilombola, como a observação do espaço escolar apresenta diversos significados, como as crenças, valores, atitudes e etc.; precisando, assim ser visto minuciosamente cada contexto. Neste sentido, optou-se pela pesquisa qualitativa por apontar que o “pesquisador se propõe uma questão e colhe informações para respondê-la” e “trata os dados, analisa-os e tenta demonstrar como eles permitem responder ao seu problema inicial”. (DESLAURIERS; KÉRISIT, 2008, p.127).

Nessa perspectiva, esta pesquisa se caracteriza como exploratória e explicativa. Exploratória porque necessita de uma maior aproximação com o campo para observar e entender como determinados processos funcionam. Segundo Minayo (1996), a pesquisa exploratória “Compreende várias fases da construção de uma trajetória de investigação: a) a escolha do tópico de investigação; b) a delimitação do problema; c) a definição do objeto e dos objetivos; d) a escolha dos instrumentos de coleta de dados; f) a exploração do campo”. (MINAYO, 1996, p.32)

Deste modo, essa abordagem permite traçar o corpo da pesquisa, delimitando como será o percurso e o que se torna imprescindível para sua conclusão. E explicativa pois, de acordo com Gil (2008), “São aquelas pesquisas que têm como preocupação central identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fenômenos. Este é o tipo de pesquisa que mais aprofunda o conhecimento da realidade, porque explica a razão, o porquê das coisas”. (GIL, 2008, p.28).

O que nos permite fazer uma análise criteriosa sobre as situações e problemáticas tentando entender e explicar os fenômenos de forma coesa, mantendo a imparcialidade em algumas situações e a nossa ética enquanto pesquisador.

4.2 Percursos Metodológicos

Para melhor compreensão do contexto, será feita uma pesquisa documental buscando levantar dados sobre a escola (infraestrutura, funcionamento e dados de senso) e também sobre a comunidade quilombola. Essas informações foram colhidas de documentos do Censo Escolar, divulgado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), Fundação Cultural Palmares (2018) e em registros de tombados da cidade para compreender a história e a formação da comunidade no município. A escolha desse viés parte do pressuposto que a

Pesquisa documental é aquela realizada a partir de documentos, contemporâneos, ou retrospectivos considerados cientificamente autênticos (não fraudados); tem sido largamente utilizada nas ciências sociais, na investigação histórica, a fim de descrever/comparar fatos sociais, estabelecendo suas características ou tendências [...] (PÁDUA, 1997, p.62)

Se apropriar de tais documentos e analisá-los, nos permitiu verificar mudanças, caracterizar o contexto, os sujeitos e a escola da comunidade. Além de nos situar historicamente permitindo entender os reflexos dos processos históricos que a escola e a comunidade sofreu no decorrer do tempo. A pesquisa também se caracteriza como bibliográfica dentro das discussões de Gil (2008) que a compreende como um processo que requer tempo, diversas leituras com um material bibliográfico que possa dar suporte ao pesquisador para desenvolver sua pesquisa e entender os contextos que circundam a questão problema.

Optou-se ainda pela observação participante, que é “uma técnica pelo qual se chega ao conhecimento da vida de um grupo a partir do interior dele mesmo” (GIL, p. 122, 2008). O que permite ao pesquisador participar, interagir e dialogar com os sujeitos da pesquisa. E para dar conta dos registros das vivências na comunidade quilombola do Sambaquim, optou-se por um diário de campo, com o intuito de registrar as experiências, tanto dos momentos vivenciados quanto das impressões que nos ficaram e também dos aprendizados. De acordo com Lage,

O diário de campo é um instrumento não só de registro, mas fundamentalmente um instrumento de análise de todo o trabalho de campo. É ainda, um instrumento de trabalho diário, literalmente diário, e por isso mesmo um incansável e por vezes saturante trabalho, que exige disciplina mas que proporciona ao próprio pesquisador (a) uma grande satisfação à medida que vai sendo construído e redescoberto a cada consulta que se faz dos passos dados. Tal como um álbum de fotografias, que nos leva ao

reencontro das descobertas quotidianas. (LAGE, 2013, p.63-64).

O diário de campo permite ainda, após a pesquisa, que o pesquisador retome os escritos, relembre as situações e possa ter uma linearidade de fatos e acontecimentos ciente de que o movimento de ir a campo é sempre dinâmico e cheio de mudanças. A ida a campo aconteceu em três momentos: duas visitas durante o processo de aula e uma no evento em comemoração ao Dia da Consciência Negra, em 20/11/2018. Além desses, houve também encontros para além da escola: a associação e a comunidade e a área a qual a comunidade está situada por meio de um passeio guiado.

4.3 Campo de Pesquisa: Sambaquim - Desfechos da origem de uma comunidade quilombola na mesorregião do agreste onde o mar não alcança.

A escola quilombola da Comunidade do Sambaquim, Panelas/PE, está inserida, como campo de pesquisa, no Projeto da Fundação Joaquim Nabuco (Fundaj), em parceria com a Universidade Federal de Pernambuco- Centro Acadêmico do Agreste (CAA), por meio do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação do Campo e Quilombola (GEPECQ); no qual sou integrante para compor a pesquisa sobre a construção da identidade docente de professores de escolas quilombolas. Projeto esse em que este Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) se insere.

A cidade de Panelas-PE é uma cidade do interior pernambucano, localizada no Agreste central do Estado, distante a 180 km da capital. A mesma foi emancipada em 18 de maio de 1870 pela Lei Provincial nº 919.

A nossa pesquisa ocorre na comunidade Quilombola do Sambaquim que fica localizada a, aproximadamente, 8 km de subida da sede do município de Panelas. Situa-se, como a maioria das comunidades quilombolas, em área de difícil acesso, no alto de uma serra, com subidas íngremes.

De acordo com a Secretaria de Turismo de Panelas-PE, o nome da Comunidade deriva de Sambaqui, de origem indígena, era e é aplicado a depósitos antiquíssimos, constituídos de montões de conchas, restos de cozinha e de esqueletos acumulados por povos ameríndios que habitaram no litoral americano em período pré-histórico. Tendo a ver com uma das origens do nome: Panelas: as enormes panelas de barro, encontradas na região, que guardavam pertences ou corpos indígenas. Narrativa essa que se contradiz a narrativa dos próprios quilombolas que contam no Documentário “Até Onde a Vista Alcança” premiado em vários Festivais de Cinema no Brasil e na Europa dirigido por Felipe Peres, que a nomeação da comunidade

aconteceu devido eles terem se apropriado de um terreno que possuía árvores sambaquim, árvore esta que no conhecimento popular é semelhante a embaúba. Contudo, a origem da palavra é Tupi-guarani: Tambá- conchas e Qui-monte. Apresenta-se como uma pequena colina arredondada, constituída quase que exclusivamente por carapaças de moluscos (PROUS 1992).

O documentário citado acima, acompanha um grupo de 46 pessoas da comunidade, de diversas idades, na primeira visita delas ao mar. A viagem ocorreu em 13 de maio de 2006, dia de aniversário da abolição, num percurso de 150km entre a comunidade quilombola e a praia de Barra Grande, em Alagoas. No que antecede a viagem, a Associação Quilombola do Sambaquim e Riachão do Sambaquim se reuniram e fizeram um bingo com vários prêmios para arrecadar dinheiro objetivando custear o sonho da comunidade. Além da viagem, o documentário retrata a realidade das famílias quanto ao registro de suas terras, e as imposições dos fazendeiros, na primeira metade do século XX, e as manifestações culturais, com destaque para as mazurcas e ciranda, danças e músicas típicas da comunidade.

Adriana Malaquias, autora do livro Paróquia do Senhor Bom Jesus dos Remédios (2012), igreja católica, matriz do município, no capítulo VI de seu livro, narra fatos e curiosidades com base em pesquisas do escritor e pesquisador Newton Thaumaturgo. Um desses fatos é que na cidade havia 318 escravos, sendo 161 masculinos e 157 femininos; dentre esses 161 menores de 30 anos, 62 maiores de 30 a 40 anos, 60 pessoas maiores de 40 a 50; e 21 pessoas maiores de 50 a 55 anos, além de 14 maiores de 55 a 60 anos.

A comunidade sobrevive da pequena agricultura de subsistência e da criação de alguns animais, possui somente uma escola nomeada de Manoel Bandeira que atende a 18 alunos, matriculados em 2018. Funciona no horário matutino das 7h30 às 11h30. Na escola há somente uma professora que atende a uma classe multisseriada. A escola conta com dois banheiros (um masculino e um feminino), uma pequena cozinha e um pátio onde as crianças comem na hora da merenda.

4.4 Quanto aos Instrumentos de Coleta de Dados: a Entrevista Semiestruturada

Ao chegar à escola Manoel Bandeira da comunidade Quilombola do Sambaquim para conhecer e entrevistar os sujeitos, fomos informados que havia apenas uma professora. Nesta

pesquisa iremos chamar a professora de Maria Firmino dos Santos Reis¹³ (nome fictício). A escolha desse pseudônimo tem haver com a história de Maria Firmino, nasceu em São Luís do Maranhão, em 11 de março de 1822. Reconhecida como exemplo de empoderamento feminino, mulher negra, pobre, professora e escritora que se posicionava ferrenhamente contra a segregação racial e social.

Além da professora da escola, entrevistamos uma líder da comunidade. Nesta pesquisa será chamada de Antonieta de Barros¹⁴(nome fictício). A escolha desse pseudônimo parte da semelhança da força de vontade e luta que a líder do Sambaquim tem igual a de Antonieta de Barros. Nascida em Florianópolis, Santa Catarina em 11 de junho de 1901, negra e destemida, foi jornalista, escritora e militante, e a primeira mulher de seu Estado a se eleger para uma cadeira na Assembleia Legislativa, em 1934.

Escolhemos a entrevista semiestruturada, como parte do exercício da coleta de dados, por buscar uma maior interação entre o pesquisador e os sujeitos da pesquisa, gerando um momento de diálogo; guiado por perguntas semiestruturadas, pois, através da mesma “o pesquisador busca obter informes contidos na fala dos atores sociais” (MINAYO,p.57). Essa técnica de coleta oferece uma interação entre o observador e o observado, a fim de fazer uma análise mais precisa do que se queira entender.

O primeiro diálogo foi por meio do celular da professora, processo que antecedeu conhecer a escola e a comunidade, se estendeu devido a dificuldade de rede. Com a líder da comunidade já havia tido contato antes da pesquisa por ser uma figura bastante conhecida na cidade, e por estar sempre participando de cursos de formação para agricultores, juntamente com meus pais, também agricultores, o que facilitou a comunicação.

No processo das entrevistas, notava-se as expressividades de cada sujeito, principalmente no que se refere a espontaneidade do desabafo do ser professora quilombola e as dificuldades, que surgiam informalmente, mas que não entraram na análise do trabalho por não ter a autorização da mesma e por respeito aos sentimentos postos.

O sentimento de estar com alguém a par das discussões que permeiam à escola e a questão quilombola (de um lado ela com seu saber de vivência, enquanto moradora e professora da escola quilombola. e do outro, meu saber acadêmico que se cruzavam em descobertas e reflexões). Esse processo tornou a entrevista um momento agradável e, por horas, a professora dizia ao fim de nossas conversas “*você entende né, Marta*”.

¹³ Maria Firmino dos Santos Reis. Dados Biográficos. Literafro. O portal da literatura afro-brasileira. Disponível em <http://www.letras.ufmg.br/literafro/autoras/322-maria-firmina-dos-reis>. Acesso em 08/12/2018, às 00:23

¹⁴ Antonieta de Barros. Dados Biográficos. Literafro. O portal da literatura afro-brasileira. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/literafro/autoras/57-antonieta-de-barros>. Acesso em 08/12/2018, às 00:33

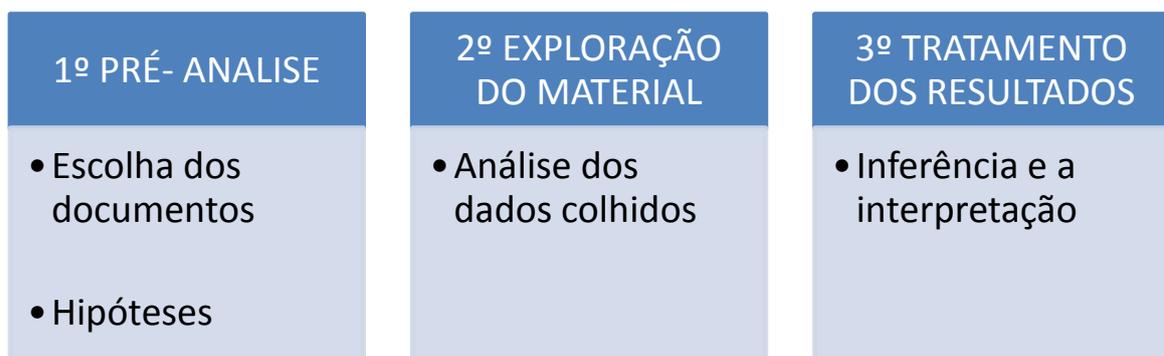
A entrevista com a líder da comunidade também foi permeada de alegria. A mesma deixava explícito, a todo momento, a felicidade por colaborar com o trabalho que estávamos fazendo tendo a escola/comunidade e o foco na formação como tema da pesquisa. E não mediu esforços para colaborar, seja com ligações, mensagens, ou até encontros pós- entrevista.

4.5 Análise dos Dados

A técnica utilizada para análise dos dados foi a Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977), que consiste em:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 1977 p. 42).

A escolha dessa técnica parte do pressuposto de uma leitura dos dados de forma mais significativa e compreensível onde se possam dialogar os resultados e fazermos uma análise criteriosa elencando os significados de pertença, identidade e direito pertinentes na discussão deste trabalho. A análise de conteúdo de Bardin (2011) conta com três fases:



Na pré- análise, debruçamo-nos sobre pesquisar e ler documentos sobre a comunidade para uma seleção, afim de, tomar mais propriedade do assunto e conhecer os sujeitos da pesquisa. Traçado e executado o caminho metodológico, fez-se a análise dos dados correlacionando-os aos diversos autores estudados para melhor compreender e responder as inquietações que suscitaram a pesquisa. A partir de então, foi feita as interpretações desses

dados, procurando o que nos revelavam, que problematizações faziam surgir, e a partir disso, e o que fica de novos saberes.

5 IDENTIDADE DOCENTE QUILOMBOLA: PROCESSO DE CONSTRUÇÃO PARA UM OUTRO EU-EDUCADOR

“O homem como um ser inconcluso, consciente de sua inconclusão, e seu permanente movimento de busca do ser mais”. (FREIRE, 1987 p. 42)

Paulo Freire chama atenção na *Pedagogia do Oprimido* (1987) sobre os dois tipos de educador; e nos atentarmos sobre o perfil de educadores e a construção de suas identidades docentes, nos permite compreender esse processo de construção para um outro eu-educador.

De um lado, o educador-bancário baseado na antialogicidade, “[...] a pergunta, obviamente, não é a propósito do conteúdo do diálogo, que para ele não existe, mas a respeito do programa sobre o qual dissertará a seus alunos. E a esta pergunta responderá ele mesmo, organizando seu programa” (FREIRE, 1987, p.47)

E aos estudantes, cabe o depósito dos conteúdos, o educador-bancário transfere o que sabe, segue a risca o que lhes pedem e não problematiza ou gera no cerne de conteúdos reflexões, ou espaços de fala.

Por outro lado, há o educador-educando, relação em que o diálogo orienta sua prática, ele é problematizador e rompe com o paradigma de superioridade e autoritarismo. Seu processo educativo não é uma educação para os educandos, mas uma educação com os educandos, na qual ambos aprendem nesse mesmo processo. Neste caso “o conteúdo programático da educação não é uma doação ou uma imposição – um conjunto de informes a ser depositado nos educandos, mas a revolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo [...]” (FREIRE, 1987, p.47). Assim, nesse processo de educação libertadora, por meio do diálogo, o educador-educando torna o ato educativo um ato emancipatório.

E de que educador(a) precisamos mediante um processo de dívida histórica? Que educador(a) contribui para uma sociedade mais democrática? Que prática docente garantirá a cidadania? Uma prática pragmática e conteúdista, ou uma prática crítico-reflexiva que situe os educadores e os educandos no mundo? Precisamos de educadores capazes de entender que sua profissão vai além dos programas, dos conteúdos e do plano de aula; professores que não silenciem, nas relações diárias, o preconceito, o racismo, e neguem direitos conquistados. Que promovam uma educação no âmbito do Ser Mais, que se reinventem e que a busca do ser mais

ocorra em comunhão, que antes de operários, médicos, ou enfermeiras possam formar pessoas capazes de amar outras pessoas em e com suas diferenças; pessoas capazes de tornar o ato de aprender um ato de amor, de liberdade e de cidadania.

Educadores que possam desenvolver processos educativo-dialógicos que quebrem as algemas epistêmicas que nos separam, que discutam, reflitam verdades postas que padronizam a cultura, o saber, e quem devemos nos tornar e ser. Nesse processo de construção, possibilita descobrirmos sobre quem somos, ou fomos forçados a ser, na dinâmica das relações, como seres no/do mundo, em que vivemos e da constante aprendizagem na formação de nossas identidades coletivas e individuais. (FREIRE, 1987).

É nesse refletir de uma educação problematizadora, encaminhada por Freire, e na perspectiva dos paradigmas que norteiam a Educação Escolar Quilombola, que as unidades temáticas ganham significado. São advindas das falas da líder da comunidade quilombola e da educadora, presentes nas entrevistas; da observação participante realizada pela pesquisadora e da escrita do diário de campo produzido durante as observações.

Esses instrumentos de pesquisa materializam o fazer e o dizer que ganham sentido para o desenvolvimento do nosso trabalho de pesquisa, culminando, no processo de inferência e interpretação (BARDIN, 2011), pós leitura e análise do conteúdo promovido, na identificação de três unidades temáticas que passamos a desenvolver: Relação Escola-comunidade-Escola: diálogo; Identidade Docente Quilombola: entre certificados e cercas; e Formação Docente na perspectiva da Educação Escolar Quilombola.

5.1 Relação-Escola-comunidade-Escola:diálogo necessário

“Não existe divisão entre o que é a escola e o que a comunidade, somos um só! A aula nas quintas feiras sai da escola e acontece na própria associação da comunidade quilombola do Sambaquim com líderes da comunidade.”(ANTONIETA DE BARROS)¹⁵

Para o desenvolvimento desta unidade temática, consideramos, principalmente, a fala da líder da comunidade do Sambaqui em sua percepção da relação entre escola e comunidade e entre essas e o processo de educação escolar, buscando compreender sob o olhar da liderança de que forma (e se) ocorre o diálogo da comunidade como possibilita o

¹⁵Fala da líder da comunidade Quilombola do Sambaquim, em entrevista.

fortalecimento da identidade e pertencimento do ser quilombola; e o da professora nessa relação com os conteúdos escolares.

Neste sentido, e com base na afirmação da líder da comunidade, aqui nomeada como Antonieta de Barros, que iniciamos a análise entre a escola-comunidade-escola. Essa unidade temática foi mencionada como importante, durante a entrevista, tanto pela liderança quanto pela docente. Entretanto, escolhemos analisar as percepções da docente quilombola na unidade temática seguinte que aborda, de forma mais específica, a influência da comunidade no ser docente quilombola.

Antonieta de Barros informou que a comunidade e escola estão intrinsecamente ligadas, tanto a escola está aberta para a comunidade quanto a associação se torna sede da escola, como posto em sua fala que abre essa análise temática.

Na fala da líder da associação, foi relatada que as aulas, na quinta-feira, são na associação da comunidade quilombola e quem coordena são pessoas da comunidade que trazem suas contribuições e saberes para o movimento de ser, se reconhecer quilombola e formar conhecimento sobre o a história e memórias das pessoas e do quilombo. Esse movimento, segundo Antonieta de Barros faz com que o professor aprenda assim como os estudantes, bem como os moradores porque interagem na reflexão de seus processos formativos como quilombolas de uma comunidade situada e concreta. De acordo com Veiga,

A escola deve estar cada vez mais próxima da realidade, muitos dos problemas enfrentados por ela relacionam-se com a crescente diversidade cultural e social dos alunos. No entanto, essa diversidade pode ser encarada não apenas como um problema, mas também como uma força, caso o currículo deixe de ser homogêneo e passe a dar espaço e voz à própria escola. (2002, p.64)

Em continuidade, Antonieta de Barros nos conta que as atividades educativas desenvolvidas na associação são: mazurca, capoeira, aulas de artesanato, confecção de instrumentos para a capoeira e criação de músicas para o jogo da capoeira e cada pessoa da comunidade assume uma função. Questionada sobre o papel da escola para comunidade, Antonieta de Barros relata que,

“A escola tem que ser continuidade do que ensinamos na associação ela tem que somar, entendeu? Não pode ser uma coisa na escola e na comunidade na associação outra. Por que como fica a cabeça o entendimento das crianças. A escola ta aqui na comunidade é muito importante, você veja que a associação ela ta do lado da escola então por que será? São nesses dois lugares que a gente se encontra, decide as coisas, faz as reunião com o pessoal”

A escola torna-se, portanto, continuidade do que é a Associação; e a associação a escola, Ambos os espaços, seja a associação, seja a escola, são pontos de encontro e (re)afirmação de identidade individual e coletiva. São espaços que carregam histórias, memórias coletivas, ensinamentos. Ambas estão ligadas não só por estar um ao lado da outra, mas por que são espaços de saberes e também de debate político e consolidação da cidadania.

Fotografia 1. Tendas da continuidade da Associação dos Quilombolas do Sambaquim em dias de evento, ao lado (prédio azul) temos a escola da comunidade.



Fonte <http://www.panelas.pe.gov.br/>

É interessante olharmos na fala de Antonieta de Barros quando diz que *“a escola tem que ser continuidade do que ensinamos na associação”*; e, dentro dessa perspectiva, a professora relata que *“no trabalho desenvolvido em sala eu sempre busco relacionar com a comunidade com o que eles vê na associação na quinta-feira”* (MARIA FIRMINO DOS SANTOS REIS). Dentro dessa proposta educativa, a criança fortalece sua identidade, porque em todos os espaços ela é valorizada. Quando essa criança mudar de escola para continuar os estudos, todos os professores devem estar preparados para acolher, independente de ser um docente da escola quilombola,

Para tanto e, sempre em conformidade com a lei em tela, é necessário qualificar os professores, especialmente aqueles da rede pública de ensino para o enfrentamento da problemática. Inexoravelmente esse desafio é colocado para a universidade, que deverá contribuir para o desenvolvimento

técnico científico da sociedade, além de atender as necessidades de preparação e atualização de docentes. (LEITE, 2007, p. 20)

E é justamente o que se nota quando crianças quilombolas, ou não; mas, principalmente essas, chegam a outras escolas que não buscam o conhecimento e saberes sobre o lugar de onde vêm na perspectiva de serem saberes construídos e que alicerçam as bases de quem somos. Nesse processo, há a negação por meio dos discursos de professores, dos livros didáticos, e da sociedade em si, no qual consta a repressão, a versão e de histórias estereotipadas e eurocêntricas. De acordo com Antonieta de Barros, *“Eles saem daqui pra estudar fora eles perdem esse contato, a vivencia da cultura, pra não se perder um tem que ta vigiando o outro lá. Eu sonho em ter até o ensino médio aqui pra os meninos. Vai ser uma luta”*.

É possível ver a preocupação de Antonieta de Barros quanto às crianças que saem da comunidade para continuar os estudos em outras escolas. O professor(a) dessa nova escola não é da comunidade e os estudantes não estarão nas quintas-feiras com aula na associação; além do que a vida dessas crianças vai, cotidianamente, estar imersa numa infância marcada pela trajetória até a escola. Notamos durante as visitas a campo, que o percurso da comunidade até a escola mais próxima é longínquo, o que vai requerer acordar mais cedo, enfrentar uma estrada acidentada e em tempos chuvosos.

Visualizamos ainda o medo do desenraizamento. Esse “vigiar-se” parte do princípio de não esquecer quem são e as suas histórias e raízes; pois, nessa “nova” escola não tem o material escolar¹⁶ (Foto 2); que têm na escola quilombola.

¹⁶Refere-se aos livros disponíveis na Minibiblioteca organizada pela escola, os quais trazem leituras sobre as histórias dos quilombos, dos quilombolas, cultura, saberes etc.

Fotografia 2. Minibiblioteca Quilombola



Fonte: acervo da autora, novembro de 2018.

A perspectiva de Antonieta de Barros em ter o Ensino Médio na escola se respalda na ausência de políticas públicas que garantam essa etapa da Educação Básica nas comunidades quilombolas. No Estado de Pernambuco, conforme dados apresentados no Seminário II Seminário Diálogos Interculturais: comunidades quilombolas no estado de Pernambuco¹⁷, há apenas duas comunidades com escolas que atendem ao Ensino Médio: Escola Estadual Quilombola Prof^a Rosa Doralina Mendes, situada na Vila de Conceição das Crioulas; Comunidade Quilombola Conceição da Crioulas, no Município de Salgueiro; e a Escola Estadual Quilombola Alzira Tenório do Amaral, situada na comunidade quilombola de Buenos Aires- Distrito de Quitimbu, no município de Custódia.

Assim, observamos que das 160 comunidades quilombolas certificadas (FUNDAÇÃO CULTURAL PALMARES, 2018), em Pernambuco¹⁸, apenas 2 comunidades têm o Ensino Médio) Escola Estadual Quilombola Prof^a Rosa Doralina Mendes, situada na Vila de Conceição das Crioulas; situada na Comunidade Quilombola Conceição da Crioulas, no Município de Salgueiro. 2) a Escola Estadual Quilombola Alzira Tenório do Amaral, situada na comunidade quilombola de Buenos Aires- Distrito de Quitimbu, no município de Custódia.

¹⁷ Seminário ocorrido durante o tempo-Universidade do Curso de Licenciatura Multicultural Indígena, em palestra proferida pela Profa. Maria Fernanda dos Santos Alencar, no percurso da disciplina ministrada pelo Prof. Sandro Guimarães.

¹⁸ Certidões expedidas às comunidades remanescentes de quilombos (CRQS) atualizada até a portaria nº 316/2018, publicada no DOU de 23/11/2018. Disponível em http://www.palmares.gov.br/?page_id=37551. Acesso em dezembro/2018.

5.2 Identidade Docente Quilombola: entre certificados e cercas

“Eu sou do quilombo, mas eu não estou no quilombo do Sambaquim¹⁹”

Na busca de compreender a construção da identidade docente quilombola, nosso objeto de estudo, que nos permitisse entender/conhecer esse processo, a professora Maria Firmino dos Santos Reis, nome dado à professora da Escola da Comunidade do Sambaquim, contribuiu, por meio da entrevista semiestruturada, com base nas contribuições de Gil (1999) onde salienta que “este procedimento contribui não apenas para a definição de um número razoável de alternativas plausíveis, mas também para redigi-las de maneira coerente com o universo discursivo dos respondentes” (1999, p. 123).

Com o intuito de obter dados no que se refere a trajetória docente afim de compreender como se consolidou sua identidade docente, iniciamos com a acolhida do seu perfil de formação. A docente é formada em Pedagogia, numa instituição de ensino superior particular; possui pós-graduação em psicopedagogia e trabalha há mais de 10 anos no Ensino Fundamental. Questionada sobre o tempo que trabalha na Educação Quilombola, Maria Firmino dos Santos Reis diz que atua desde 2009 na Educação Quilombola, com turma multisseriada. Então se subentende que nem sempre a professora lecionou na escola da comunidade, o que deixa a entender que essa escola teve outros professores.

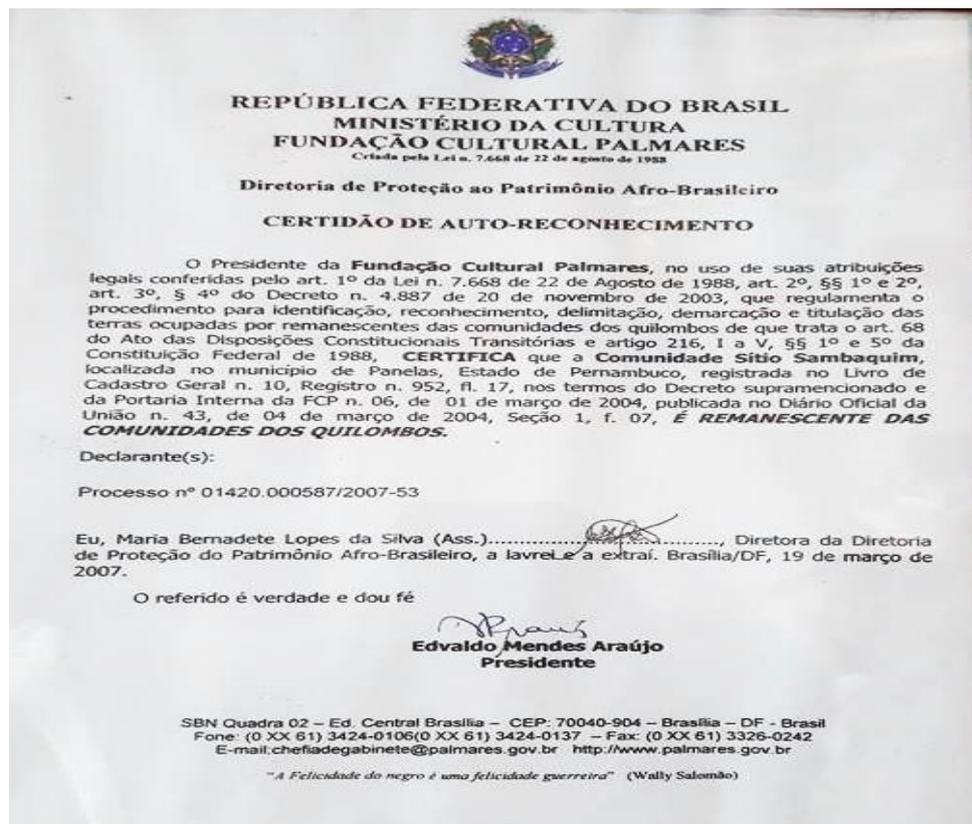
Traçado esse perfil, nos debruçamos agora sobre quem é a professora para além do seu currículo de formação. Assim, na entrevista semiestruturada, Maria Firmino dos Santos Reis, explicita que mora na comunidade quilombola do Sambaquim desde criança. É pertinente esclarecer que a professora não é negra, e não afirma de forma clara se reconhecer quilombola, mas que é do quilombo “*eu faço parte da comunidade quilombola, eu sou do quilombo, mas eu não estou no quilombo do Sambaquim, eu moro perto*”. Em toda sua narrativa explicita que sabe sobre o quilombo e fala do quilombo, mas não sobre ser quilombola. Quando retrata que é do quilombo, faz inferência ao lugar, ao território e não a identidade do que esse lugar representa.

Apesar de a professora situar que conhece o quilombo não consegue identificar geograficamente onde inicia e onde termina o território quilombola para além do espaço entre a escola e a associação. Essa inferência é feita a partir da observação e registro em diário de campo sobre a compreensão da docente em relação à delimitação do espaço geográfico, quando a mesma

¹⁹Trecho da fala da docente na entrevista concebida.

expressa que “*moro perto do quilombo*” (MARIA FIRMINO DOS SANTOS REIS); e esse “perto” não situa se dentro ou fora do quilombo. Isso possa ser justificado porque a comunidade quilombola do Sambaquim foi reconhecida pela Fundação Palmares em 2007, como comunidade remanescentes de quilombo (Foto 3), não tendo ainda a demarcação da terra²⁰ o que cria no imaginário popular essa falta de delimitação, por não haver cercas.

Fotografia 3. Certificado de Reconhecimento da Comunidade Quilombola do Sambaquim



Fonte: acervo da autora, novembro de 2018

Outro aspecto que nos chama a atenção é o da professora se situar como do quilombo, mas não se reconhecer, de forma clara, em sua identidade, quilombola. Partindo desse contexto, nossa primeira pergunta se direciona em saber se a professora se reconhece enquanto docente quilombola e a mesma explica que “*sim, por morar na comunidade tenho facilidade de desenvolver o trabalho, por ter conhecimento da história de vida de cada um, respeitando e*

²⁰ A demarcação da terra já é o processo de titulação da terra. Por força do Decreto nº 4.887, de 2003, o Incra é o órgão competente, na esfera federal, pela titulação dos territórios quilombolas. Os estados, o Distrito Federal e os municípios têm competência comum e concorrente com o poder federal para promover e executar esses procedimentos de regularização fundiária. Com base na Instrução Normativa 57, do Incra, de 20 de outubro de 2009, cabe às comunidades interessadas encaminhar à Superintendência Regional do Incra do seu Estado uma solicitação de abertura de procedimentos administrativos visando à regularização de seus territórios

valorizando o jeito de ser, pensar e viver da comunidade". Observa-se da fala da professora dois aspectos. O primeiro está no conflito da autoidentificação do ser quilombola. O conflito ocorre a partir do momento em que a mesma, num determinado momento, afirma ser da comunidade; em outro, morar perto da comunidade; ou ainda não ser do quilombo, mas se representar como docente quilombola. Trazemos para dialogar com esse conflito Hall (2003) quando o mesmo afirma da forma da representação de um passado histórico com o qual se mantém ainda correspondência. E essa correspondência gera a negação do ser, inferiorizado, por meio de uma representação que afeta como nós "podemos representar a nós próprios" (p.109).

O segundo aspecto está na relação de ser docente quilombola e morar na comunidade, quando a mesma expressa "*sim, por morar na comunidade*", ou seja, estabelece a necessidade do(a) docente ser da comunidade quilombola, sem refletir da necessidade da autoafirmação da identidade quilombola para a construção da identidade sujeito quilombola. Outra relação, são os estereótipos que marcam as identidades. No caso, a professora é branca, com cabelos lisos, e o estereótipo sobre o ser quilombola é ser negro e ter cabelos crespos, a professora não deixa claro se ela se assume quilombola, apesar de expressar "*eu sou do quilombo*".

No termo singular, ela não se colocou enquanto sujeito quilombola; mas em outra fala explícita: "*sentimos orgulho de sermos quilombolas*"(MARIA FIRMINO DOS SANTOS REIS); o que nos leva as discussões de Jacques (1998) sobre as identidades pessoal e coletiva. Compreendemos, por meio das falas, que a professora fala do quilombo enquanto lugar; e se situa enquanto quilombola na referência da sua função docente, e não como indivíduo, sujeito quilombola. Observou-se, com as idas ao campo, que Maria Firmino dos Santos Reis tem compreensão da dimensão de sua identidade social; ela participa dos festejos da comunidade, das reuniões na associação e está sempre correlacionando sua prática com aquela realidade. Entretanto, subentende-se que a força dos estereótipos, e do processo de colonização do ser, por ser branca, de cabelos lisos e claros, ela não se reconheça quilombola por se ter um estereótipo do que caracteriza um sujeito quilombola. Essa é uma reflexão que nos suscitou a análise de como podemos perceber/marcar nossa identidade pessoal e coletiva.

Fator importante é o conhecimento que a docente tem da comunidade e acolher esse conhecimento no desenvolvimento de suas práticas. Nota-se, assim, o quão importante é essa apropriação do contexto social, pois o professor torna o ato de aprender significativo, por conhecer a comunidade e fazer relação dos conteúdos com a realidade dos sujeitos, ciente que "um professor trabalha, portanto, com e sobre seres humanos" (TARDIF & LESSARD, 2014, p.69).

Em continuidade, questionamos a docente Maria Firmino dos Santos Reis sobre sua compreensão sobre os estudantes da comunidade quilombola. Ela explica que

Antigamente as pessoas tinham um certo preconceito com quem morava no Sambaquim, hoje isso não acontece, pois sentimos orgulho de sermos quilombolas. As crianças daqui dançam a mazurca com gosto, são eles que cantam e dançam e adoram aprender sobre a comunidade nas aulas da quinta na própria associação. Após o reconhecimento de comunidade remanescente de quilombo a comunidade ficou sendo respeitada e valorizada, tendo realmente o sentimento de pertença. (TRECHO DA ENTREVISTA)

Questionou-se à professora se o fato de possuir a certificação anularia todo o preconceito racial que se tem e ela respondeu que *“não, ainda tem gente que tem preconceito mas, a gente sabe quem somos e temos um papel de reconhecimento”*. O processo de reconhecimento de uma comunidade quilombola, ocorre desde 2003, através do Decreto nº 4887. Para iniciar o processo de certificação, os quilombolas devem fazer uma declaração de autorreconhecimento e enviar para a Fundação Cultural Palmares, que registra no Livro e emite a certidão. Até então foram reconhecidas 3.162 comunidades quilombolas certificadas²¹ no País. (FUNDAÇÃO CULTURAL PALMARES, 2018)

Indagamos ainda sobre a compreensão que a docente tem sobre a escola quilombola ao que explicou que *“tenho muito orgulho e satisfação de trabalhar em uma escola quilombola, por ser uma comunidade acolhedora e por estarem sempre prontos a ajudar e conciliarem o trabalho juntos com o professor”*. Em exemplo, Maria Firmino dos Santos Reis fala que os pais são muito participativos, vão as reuniões e estão sempre na escola, caso ela precise de algo, ou haja qualquer projeto.

Dentro do plano de ensino da escola do Sambaquim, em consonância com a comunidade, os alunos junto com a professora vão toda quinta-feira ter aula na associação da comunidade onde os líderes antigos passam ensinamentos, músicas e passos da mazurca, ensinam a confeccionar os instrumentos da capoeira; além do artesanato que a comunidade desenvolve. Um momento de fortalecimento da identidade quilombola para as crianças e de formação e identidade para a professora.

Em continuidade, perguntamos se a docente conhece a história da comunidade e quais as práticas educativas que a comunidade possui e a mesma relata que conhece a comunidade porque mora lá e que na comunidade tem o grupo de Mazurca, o grupo de capoeira, a confecção de

²¹ Disponível em: http://www.palmares.gov.br/?page_id=37551 Acesso em 10 de Dezembro de 2018

artesanatos onde as crianças aprendem e se divertem. Na quarta questão, foi perguntado como a escola se posiciona mediante as práticas educativas da comunidade e ela relatou que,

A gente tenta assimilar os conhecimentos quando os alunos vão na quinta pra associação dos moradores ter aula com um líder eles aprendem lá e quando é 10:30 eles voltam a escola para terminar a aula e a aula daquele dia tem haver com o que foi ensinado, então a gente se conversa eu e a professora da mazurca, da capoeira. O trabalho desenvolvido em sala de aula sempre está voltado para a realidade da comunidade mostrando seus costumes, crenças e tradições eu sempre busco exemplos relacionados. No currículo escolar são abordados temáticas a serem desenvolvidas no decorrer de cada bimestre nas áreas de História e Artes, tendo maior abrangência em novembro com o projeto: Alabá Zumbi: A educação não tem cor. (MARIA FIRMINO DOS SANTOS REIS)

É interessante o quanto a escola não se torna um lugar à parte, com saberes outros ou alheios, e o fato do movimento da aula acontecer fora da escola, rompe com o paradigma de um saber institucionalizado, que a educação ocorre em um único lugar. E o professor pode correlacionar os saberes populares com o saberes científicos; e assim problematizar, posteriormente, na volta à sala, com o trabalho dos conteúdos escolares, nas quintas, por exemplo: quantos materiais foram precisos na confecção dos instrumentos da capoeira? Que medidas foram usadas? Qual a história da mazurca e em que contexto histórico ela surge?

De acordo com Veiga,

A escola deve estar cada vez mais próxima da realidade, muitos dos problemas enfrentados por ela relacionam-se com a crescente diversidade cultural e social dos alunos. No entanto, essa diversidade pode ser encarada não apenas como um problema, mas também como uma força, caso o currículo deixe de ser homogêneo e passe a dar espaço e voz à própria escola. (2002, p.64)

É notório o quanto a professora prioriza o diálogo de saberes, a participação da comunidade e umas das falas que nos chamou atenção foi o fato dela não fazer menção ao quilombo como um lugar no passado. Assim diz que

“O dia 20 de novembro é onde ocorre as vivencias do projeto: Alabá Zumbi: Educação não tem cor, mas eu sempre digo aos meus alunos que a escravidão pode ter acabado, mas temos um zumbi vivo na comunidade, e quem é esse Zumbi? São os líderes da comunidade que lutam por conquistas pra todo mundo”(MARIA FIRMINO DOS SANTOS REIS)

Deste modo, a luta por direitos não acaba com a conquista das Diretrizes Curriculares para Educação Quilombola, não acaba com a lei 10.639/2003, é um processo permanente. Há muito a se conquistar então fazer de Zumbi exemplo aos novos líderes é dizer que o quilombo está vivo e que as gerações novas se nutrem para erguer outras bandeiras de luta até termos equidade plena.

Ao visitar a escola quilombola Manoel Bandeira e conhecer a sala de aula da professora Maria Firmino dos Santos Reis, nos deparamos com um ambiente bastante dinâmico cheio de cores e projetos, bastante organizado. O que foi mais apaixonante em notar foi a criação de pequena biblioteca quilombola com acervos riquíssimos desde gibis como jogos e livros; tanto sobre quilombo, quanto sobre agricultura familiar, ciente de que o quilombo esta numa área campesina.

Fotografia 4. Sala de aula



Fonte: acervo da autora

Durante a visita, a docente nos contou que um dos livros com o qual trabalhou é Minas dos Quilombos (2008), de por Paulo Corrêa Barbosa, organizado pela Secretária de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) que conta a história dos escravos nas minas e quem são e onde estão esses sujeitos, quais suas comunidades e como vivem. Fazendo com que os educandos entendam que há outras comunidades e que as conheçam. Assim possibilita que tenham conhecimento sobre uma versão que não está nos livros didáticos, abordando como começa elucidando “a parte negra da história” (Barbosa, 2008, p.

08), um livro com narrativas, histórias e dificuldades de comunidade quilombolas.

Fotografia 5. Livros trabalhados pela docente



Fonte: Acervo da autora

Outro livro por ela destacado é a obra *Yoté: o jogo da nossa história*, organizado pela Secretária de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2010, que distribuiu 147.384 exemplares as escolas quilombolas. O mesmo traz vários exemplos de pessoas negras que atuaram em diversos segmentos da sociedade. A docente, no desenvolvimento da aula, após trabalho com o livro, pede aos estudantes, conforme atividade do livro, que façam uma pequena biografia de dois líderes da comunidade para compor o livro. Este livro acompanha um tabuleiro onde as peças são os personagens, tendo a mesma lógica de jogo do xadrez.

Outro livro mostrado foi *Estórias Quilombolas*, da coleção *Caminhos das Pedras Vol. III*, de 2010. Neste, os quilombolas de Goiás, Maranhão, Minas Gerais e Rio Grande do Sul contam estórias religiosas, de animais e assombração. Material também organizado pela SECAD, em parcerias. Observamos que a escola tem um acervo bastante interessante e importante para a discussão da história dos negros no Brasil, de suas memórias, culturas e lutas e que são trabalhados de forma dinâmica pela professora Maria Firmino dos Santos Reis.

5.3 Formação Docente na perspectiva da educação escolar quilombola

Ao entrevistamos Maria Firmino dos Santos Reis, e questionarmos sobre a formação docente que recebia, relatou que

“A formação realizada pela secretaria de educação do município, sempre são assuntos abordados para todos os professores, não se tem algo específico pra mim para a realidade quilombola e só tem eu de professor dentro da Educação Quilombola já que a turma é multisseriada. Quando chega perto do dia da consciência negra com o projeto Alabá Zumbi: Educação não tem cor ai todos são preparados pra vivenciar em todas as escolas”.

Vale ressaltar que ao visitar a comunidade no dia do evento da Consciência Negra (20 de novembro) e em outros momentos de contato com a escola, durante o processo de observação participante, a ausência de amparo dessa professora mediante uma formação conforme orienta as Diretrizes Curriculares para Educação Escolar Quilombola. Questionada sobre alguma outra formação que fundamentou sua prática, ela nos conta que

Somente em 2015 participei de um curso ministrado pela UFPE-CAA²², um curso de aperfeiçoamento em educação do campo para professores de escolas multisseriadas e quilombola, o qual foi muito importante para minha prática educativa em sala de aula enquanto educadora de uma comunidade quilombola e turma multisseriada que até então é minha maior dificuldade. (MARIA FIRMINO DOS SANTOS REIS)

É notório o quanto as instituições de ensino superior têm a agregar de valor e de importância para os professores que atuam no campo e quilombola, como Maria Firmino dos Santos Reis vivenciou. Mas, também, verificamos que as políticas públicas de formação de professores para o campo, quilombola ou indígena somente começaram a ocorrer, marcadamente, a partir de 2003, governo Luís Inácio Lula da Silva, período em que foram elaboradas e promulgadas as bases legais que garantem a política de educação para o campo, quilombola e indígena, conforme expressa Frigotto, que explica o porquê.

²²A formação a que a professora se refere diz respeito ao Programa de Extensão- Programa Escola da Terra – Aperfeiçoamento 180 H– Presencial–2017, para formação de professores do campo e quilombola, no qual o município de Pannels foi um dos participantes. Este foi promovido pelo Núcleo de Pesquisa, Extensão e Formação em Educação do Campo – NUPEFEC/UFPE, no convênio com o Ministério da Educação.

O começo, em janeiro de 2003, traduz-se no fato de que, [...], as forças sociais progressistas que conduziram ao poder o atual governo tinham, em sua origem, a tarefa de alterar a natureza do projeto societário, com consequências para todas as áreas. (2011, p. 237)

A professora da escola quilombola salienta a importância do processo de formação para o desenvolvimento da prática docente em escola quilombola; pois, para essa, se permeia por dificuldades *“para minhas prática educativa em sala de aula enquanto educadora de uma comunidade quilombola e turma multisseriada que até então é minha maior dificuldade”*. Verificamos no subitem anterior o quanto ser, estar e se constituir na/da comunidade quilombola fortalece a construção de ser docente quilombola. São realidades vividas, enfrentadas e dialogadas, não a distancia, mas no cotidiano das relações.

O processo de construção do ser docente se constitui a partir também dos significados sociais e de outros fatores, conforme nos explica Pimenta

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).

Assim, verificamos que as experiências pelas quais a docente quilombola passa na comunidade, suas vivências enquanto parte da comunidade, seus conflitos na constituição do ser quilombola e na construção do ser docente quilombola estão interligadas no seu processo de constituição de sujeito, como ser situado e concreto no lugar e do lugar.

A professora cita a questão de se trabalhar em escola multisseriada e quilombola. Situamos considerando Hage (2005) que trabalhar na perspectiva da Educação Escolar Quilombola/campo é algo novo. Trabalhar em escolas/turmas multisseriadas, não, porque as escolas multisseriadas existem há muitos anos em consequência da ausência de políticas públicas educacionais para o campo; mas discutir a educação, a formação e o processo de desenvolvimento em turmas multisseriadas dentro de um outro paradigma de educação não hegemônico, que respeite as particularidades se caracteriza como algo novo, cuja discussão se inicia *“Por conta de uma série de mudanças ocorridas no campo educacional nos últimos anos, gritos ecoam no campo”* (HAGE, 2005, p.15). E esses gritos ecoam, em contrapartida,

nos outros diversos campos: sistemas de ensino, nas instituições de ensino superior que têm que se readaptar e ouvir as falas e as reivindicações que os movimentos sociais do campo levam como materialização do direito à educação a ser garantido.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS: COLHENDO FRUTOS E PLANTANDO SEMENTES

A construção da identidade docente de professores que atuam em escolas quilombolas devem ser frutos, não apenas da formação de seu currículo, mas de um somatório de suas identidades sociais e pessoais.

A pesquisa realizada para o atendimento do nosso objeto de pesquisa: identidade docente quilombola, teve o intuito de compreender como se efetiva a construção da identidade docente dos professores que atuam na escola Manoel Bandeira, localizada na Comunidade Quilombola do Sambaquim de Panelas-PE. Teve como caminhos para levantamento dos dados a entrevista semiestruturada, a observação participante e o diário de campo, que nos possibilitou chegar a algumas considerações que chamamos de parciais, que foram: 1) a necessidade do(a) professor(a) conhecer, vivenciar à comunidade; 2) que o processo de formação docente é essencial para o desenvolvimento das práticas educativas na escola em diálogo com a comunidade; 3) a necessidade da interação escola-comunidade para a formação da identidade quilombola e conhecimento sobre a comunidade, sua história, cultura e população. Por outro lado, observamos a dificuldade do autorreconhecimento e autoafirmação da identidade quilombola pelo(a) docente em sua condição de docente no exercício da função.

Salientamos, no entanto, que há vários fatores que interferem no desenvolvimento da identidade docente de professores que atuam em escolas quilombolas, expomos alguns também considerados como análise parcial: 1) o percurso de negação da história e do processo de escravização, luta e resistência da população negra no currículo escolar e acadêmico; 2) a exclusão de direitos fundamentais necessários à promoção da cidadania, como o direito à terra (conforme artigo nº68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias da Constituição Federal, de 1988- BRASIL, 1988); bem como à cultura, aos saberes e aos valores; 3) a ausência de políticas públicas necessárias à implementação de uma política educacional que favoreça a formação inicial e continuada para o atendimento as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (Resolução nº 4, CEB/CNE, 2010).

Vimos que, embora a professora declare ser do quilombo, participe ativamente das discussões e lutas por direito, seja envolvida nas reuniões, na associação, e desempenhe uma identidade social; não fica claro a visão sobre si de ser quilombola, mesmo ciente de que cresceu no quilombo e que faz parte do quilombo. Consideramos que essa ocorrência se dar porque a professora estar imersa numa lógica eurocêntrica que determina os padrões do que é ser negro e do que é ser quilombola, cujas formações não procuram, de certa forma, desmitificar esses estereótipos para que possamos assumir na identidade pessoal o que somos; no caso da nossa pesquisa: ser quilombola.

Nesse sentido, compreendemos que a falta de clareza sobre a identidade quilombola não pode ser considerada responsabilidade do povo quilombola ou dos que, na condição de ser da comunidade e estar desenvolvendo atividade profissional na comunidade quilombola, como muitos docentes, porque são frutos de diversas políticas que poderemos aqui chamar “da integração, da exclusão, do esquecimento e da negação”, dentre essas a do branqueamento da população e a do mito da “democracia racial” que buscou a incorporação de que “somos iguais” para banir as subjetividades e os direitos que cada povo, em seu processo histórico e de construção, traz e requer na formação de sua identidade e de sua cidadania.

Outro aspecto a ser considerado nessa breve consideração, é a falta de uma formação que dê conta de uma escola multisseriada, e situada na realidade em que se encontra. Cabe ressaltar que as formações, segundo a docente, sempre são de modo geral com os demais professores, sem fazer discussões, ou sensibilizar as especificidades que o Sambaquim tem, indo contra o que as Diretrizes Curriculares para a Educação Quilombola orienta.

Esta pesquisa se desenvolve dentro de uma questão problema que apesar de chegar ao estado, parcialmente, conclusivo, trazem sua trajetória questões reflexivas para serem pensadas, seja do quão poucos eventos são ofertados dentro dessa abordagem temática, seja por existir uma lacuna entre as universidades em seus cursos de licenciatura, preparando o futuro professor em diversos segmentos, mas ausentando no currículo disponível a formação para as questões étnico-raciais e educação para os povos sejam quilombolas, indígenas ou do campo.

Outro ponto que surge, observado em umas das visitas a comunidade, é do quanto poucas pessoas vão visitar a comunidade, No contexto do quanto aprendemos, seria interessante convidar as escolas e a sociedade a irem as comunidades quilombolas, conhecê-las no dia da Consciência Negra, por exemplo, ao invés de tentar reproduzir o negro teatralizando a escravidão, pondo as crianças para usar turbantes sem nem saberem o significado que o mesmo. Será que a identidade quilombola se resume ao que se usa? Há

somente a cor da pele? É contraditório ver as escolas do município reproduzindo um alguém no passado; enquanto ali perto, os líderes dançam e ensinam no terreiro a mazurca; enquanto as crianças jogam capoeira e os anciãos saldam Xangô no meio da missa dirigida por um padre, cuja devoção da comunidade se direciona à Nossa Senhora Aparecida, santa e negra.

Neste processo de conclusão, partindo das nossas análises, ficou um questionamento: o que define a identidade quilombola? O que a demarca na personalidade, indivíduo, e na coletividade, onde ela começa e onde ela termina? São reflexões para pesquisas futuras.

Os aprendizados obtidos no curso dessa pesquisa foram essenciais para minha formação, por me permitir ir além dos estudos bibliográficos e conhecer uma comunidade quilombola que esteve, até esse momento, sob meu olhar e eu nunca as enxerguei. Foi preciso entrar no curso de Pedagogia da UFPE-CAA, precisamente no GEPECQ para a sensibilização no tocante a se importar com o outro e entender o outro. É um imenso prazer poder dedicar essa pesquisa para a comunidade por me acolher cientes do impacto dessa pesquisa para quebra de preconceitos formados pelo senso comum que porventura é carregado de racismo e inverdades.

Enquanto pesquisadora, estudiosos, e problematizadores curiosos (Freire, 1997) devemos romper com a lógica da produção para obtenção de algo ou para um fim em si, é nessa perspectiva que direciono esse trabalho a novas produções e atos educativos em consonância com o GEPECQ para que venham contribuir com a comunidade quilombola do Sambaquim e, principalmente, com o fazer docente transformador. O saber produzido é importante, mas é preciso que essa pesquisa vá além de um depósito acadêmico, que assim como a Comunidade deixou marcas de esperança, empoderamento e força em nós, que plantemos em seu seio a possibilidade de cada vez SER MAIS.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de. Quilombos: sematologia face a novas identidades. In: Frechal – **terra de preto, quilombo reconhecido como reserva extrativista**. São Luís: SMDDH/CCN-PVN, 1996.
- ANJOS, Rafael Sanzio dos. **Quilombolas**: tradições e culturas, AORI comunicações, 2006.
- ARROYO, Miguel G. Outros sujeitos, outras pedagogias. 2.ed.- Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- AZEVEDO, Célia Maria Marinho de. Onda negra, medo branco: o negro no imaginário das elites – século XIX. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- BARDIN, L.(2011). Análise de conteúdo. São Paulo: Edições 70.
- BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BENTO, Maria Aparecida Silva. Psicologia social do racismo. Petrópolis: Vozes, 2002.
- BOTELHO, D. M. **Educadores e educadoras no enfrentamento de práticas racistas em espaços escolares**. São Paulo: Havana, 2000.
- BRANDÃO, R. C. (1990). Identidade e etnia: construção da pessoa e resistência cultural. São Paulo: Brasiliense.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil, 1988. . Disponível em: https://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/con1988_08.09.2016/art_6_.asp . Acesso em 14 de Novembro de 2018.
- _____. Resolução N° 8, de 20 de novembro de 2012. Ministério da Educação Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Básica. 2012, Seção 1, p. 26.
- BRASIL. J. M. **Educação**: textos de intervenção. Funchal: O Liberal, 2004.
- CUNHA, Pedro D’Orey (1992). Diferenças Culturais e Integração na Escola. In Ministério da Educação; Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural (1993), Escola e Sociedade Multicultural, Coleção Educação Intercultural, n.º 1, 17-25. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- DESLAURIERS, J.P. & Kérisit, M. (2008) **O delineamento da pesquisa qualitativa**. In: Poupart, Petrópolis: Vozes, 2008
- FANON, Frantz. O Miserável da Terra [1961] .Tradução por Richard Philcox, com comentário de Jean-Paul Sartre e Homi K. Bhabha.Título original: “Les Damnés de la terre”. Nova Iorque: Grove Press,2004. p. 5-7, 9, 28, 33, 40, 44, 95-96
- FERREIRA, Simone Raquel Batista. Quilombolas. In: CADART, Roseli Salete et all (Orgs.). Dicionário da Educação do Campo. – 2. Ed., 2. Reimpr. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio. Expressão Popular, 2013.

_____. Quilombolas. In: CADART, Roseli Salete. et all (Orgs.). Dicionário da Educação do Campo. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 645-650.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FRIGOTTO, Gaudencio. Os Circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. **Revista Brasileira de Educação**. v. 16 n. 46 jan.|abr. 2011.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social** / Antônio Carlos Gil. - 6.ed. - São Paulo : Atlas, 2008.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

HAGE, Salomão Mufarrej. Os vários desenhos da multissérie (Prefácio). In: HAGE, Salomão Mufarrej (Org.). Educação do campo na Amazônia: retratos de realidade das escolas multisseriadas no Pará /. - Belém: Grafica e Editora Gutemberg Ltda, 2005.

HALL, Stuart. **Da Diáspora: identidades e mediações culturais**. 1.ed. atualizada. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003.

HASENBALG, Carlos. **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil**. Rio de Janeiro, Graal, 1979.

JACQUES, M. G. C. (1998). Identidade. In: M. N. Strey et al. Psicologia social contemporânea (pp. 159-167), Petrópolis: Vozes.

LAGE, Allene Carvalho. **Educação e movimentos sociais: caminhos para uma pedagogia de lutas**. Recife: Universitária da UFPE, 2013.

LEITE, F. E. Negros de Papel e Negros na História: Ponderações sobre história d'África e do Brasil. In: Cultura Afro-Brasileira: construindo histórias. Londrina: Idealiza Gráfica e Editora, 2007.

LEITE, Ilka Boaventura. Os quilombos no Brasil: questões conceituais e normativas. Etnográfica, Lisboa, v. IV, n. 2, p. 333-354, 2000. Disponível em: <https://acervo.socioambiental.org/sites/default/files/documents/03D00194.pdf>. Acesso em 23 nov 2018.

LIBÂNEO, J. C. Educação Escolar: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2003.

MALAGUIAS, Adriana Maria da Silva. Paróquia do Bom Jesus dos Remédios. Painéis: Gráfica Santos: 2017.

MENEZES, J. M. F. de.; FILHO, J. A. dos S. A pós-abolição na Bahia: memória à construção da vida. In: NASCIMENTO, Antonio Dias. HRTKOWSKI, Tânia (Orgs.). Memória e formação de professores. Salvador: EDUFBA, 2007.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social; Teoria, método e criatividade**. 14º ed., Petrópolis, Editora: Vozes, 1996.

- MIRANDA, Filipa Bizerro. Educação intercultural e formação de professores. Porto Editora, LDA. Mundo dos saberes 35 – Portugal. 2004.
- MUNANGA, K. (Org.). Superando o racismo na escola. Brasília: Ministério da Educação, 2005
- MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. Petrópolis: Vozes, 1999.
- MUNANGA, Kabengele. Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: Identidade nacional versus identidade negra. Belo Horizonte: Autêntica, 2004
- NASCIMENTO, Abdias. **O Quilombismo**. Petrópolis: Vozes, 1980.
- PÁDUA, Elisabete MatalloMarchezine de. Metodologia da pesquisa: abordagem teórico prática. 2. ed. Campinas: Papiros, 1997.
- 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.
- PROUS, A. Arqueologia Brasileira. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 1992.
- QUIJANO, A. (2007), “Coloniality and modernity/rationality”. *Cultural Studies*, 21 (2-3): 22-32.
- QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do Poder, Eurocentrismo e América Latina. In: **Colonialidade do Saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas**. Edgardo Lander (org). Colección SurSur, CLACSO, Ciudad autónoma de Buenos Aires, Argentina. 2005.
- SILVA, M. P. Novas diretrizes curriculares para o estudo da história e da cultura afro-brasileira e africana: a lei 10639. *EccoS Revista Científica*. São Paulo, v. 9, pp. 39-52, jan/jun 2007.
- SILVA, Tomaz Tadeu. **Alienígenas em sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis: Vozes, 1995
- SOUZA, João Francisco de. A democracia dos Movimentos Sociais populares: uma comparação entre Brasil e México. Recife: NUPEP/UFPE: Bagaço, 1999.
- TARDIF, Maurice. O trabalho docente: Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. tradução de João Batista Kreuch. 9. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- TEXTO:(CRQS) Certidões expedidas às comunidades remanescentes de quilombos atualizada até a portaria nº 316/2018, publicada no DOU de 23/11/2018. Disponível em http://www.palmares.gov.br/?page_id=37551 . Acesso em dezembro/2018.
- TEXTO: Comunidades certificadas: Disponível em: http://www.palmares.gov.br/?page_id=37551 Acesso em 10 de Dezembro de 2018

TEXTO: Conselho UltraMarino. Disponível em:
<https://digitarq.ahu.arquivos.pt/details?id=1119329> acesso em: 11 de dezembro de 2018.

TEXTO: Constituição de 1988. Disponível em:
https://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/con1988_08.09.2016/art_6_.asp. Acesso em 14 de Novembro de 2018.

TEXTO: Dicionário Dicio foi criado e é mantido pela empresa 7Graus. Organizado pela linguistas e lexicógrafas Ribeiro e Neves desde 2012. Disponível em <https://www.dicio.com.br/quilombola/>. Acesso em nov/2018.

TEXTO: Educação Quilombola. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/educacao-quilombola>-acesso em 08 de novembro de 2018.

TEXTO:MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA . RESOLUÇÃO Nº 8, DE 20 DE NOVEMBRO DE 2012.2012, Seção 1, p. 26.

TEXTO:MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA RESOLUÇÃO Nº 8, DE 20 DE NOVEMBRO DE 2012: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Disponível em: <http://www.seppir.gov.br/portal-antigo/arquivospdf/diretrizes-curriculares>. Acesso em: 10 de novembro.

TEXTO: Poema “Me gritaron Negra”, tradução livre do original em espanhol de CRUZ, Victoria Santa. Me gritaron Negra!. Disponível em:
<https://www.google.com.br/search?q=google+tradutor&oq=go&aqs=chrome.2.69i57j0l2j69i60l2j0.2555j1j8&sourceid=chrome&ie=UTF-8>: . Acesso em: 17 de outubro de 2018.

TEXTO: Registro de escolas quilombolas. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/educacao-quilombola-/321-programas-e-acoes-1921564125/educacao-quilombola-1712549791/12398-educacao-quilombola-escolas> acesso em 08 de novembro.

THAUMATURGO. Newton. História de Panelas: Terra dos Cabanos. 2 ed. FIAM, Pernambuco:1980.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Professor: Tecnólogo do ensino ou agente social? In: VEIGA, I. P. A. e AMARAL, A. L. (orgs). **Formação de professores**: políticas e debates. Campinas, São Paulo: Papirus, 2002. p. 13-46. (coleção magistério: formação etrabalho pedagógico)..

VEIGA-NETO, Alfredo. Cultura, culturas e educação. Revista Brasileira de Educação. São Paulo, n. 23, p. 5-15, maio./jun./jul./ago. 2003