

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

MARIA ROSEANE GALVÃO DA SILVA

**FORMAÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE NA PERSPECTIVA DA
EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA: POR UMA ESCOLA
DIFERENCIADA**

CARUARU – PE
2018

MARIA ROSEANE GALVÃO DA SILVA

**FORMAÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE NA PERSPECTIVA DA
EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA: POR UMA ESCOLA
DIFERENCIADA**

Monografia apresentada como 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

S586f Silva, Maria Roseane Galvão da.
Formação da identidade docente na perspectiva da educação escolar
quilombola: por uma escola diferenciada. / Maria Roseane Galvão da Silva. – 2018.
48f. ; il. : 30 cm.

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

1. Formação de professores. 2. Quilombolas. 3. Professores. I. Alencar, Maria
Fernanda dos Santos (Orientadora).

370 CDD (23. ed.) UFPE (CAA 2018-211)

MARIA ROSEANE GALVÃO DA SILVA

**FORMAÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE NA PERSPECTIVA DA
EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA: POR UMA ESCOLA
DIFERENCIADA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à
banca examinadora no Curso de Licenciatura em
Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco -
Centro Acadêmico do Agreste

Aprovada em: 18 de julho de 2018.

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Dr^ª. Maria Fernanda dos Santos Alencar (Orientadora)
Universidade Federal de Pernambuco/CAA

Prof. Dr. Sandro Guimarães de Salles (Examinador Interno)
Universidade Federal de Pernambuco/CAA

Prof^ª. Me. Halda Simões Silva (Examinadora Externa)
Instituto Federal de Pernambuco/IFPE

À minha mãe, pois posso tentar fazer tudo para retribuir o que fez por mim, mas sei que nunca vou conseguir nem chegar perto.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos a Deus pela saúde e disposição que nos permitiram a realização deste trabalho.

A minha família que sempre esteve comigo e contribuiu na construção de minha identidade e no incentivo a não desistir.

Aos meus amigos, não citarei nomes, pois sei que cada um se sentirá agradecido por cada contribuição, apoio e incentivo durante todo o processo de formação.

Aos professores dos grupos ao qual me atrevi a fazer parte, que possibilitaram o caminho a qual cheguei; garantindo a possibilidade de desenvolvimento pessoal e profissional.

A professora Maria Fernanda dos Santos Alencar, a ela minha eterna gratidão, não só pela orientação neste trabalho, mas por me acolher quando mais precisei.

E a todos que de alguma forma contribuíram para a realização deste estudo.

“Ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor da sua pele, por sua origem ou ainda por sua religião. Para odiar, as pessoas precisam aprender; e, se podem aprender a odiar, podem ser ensinadas a amar”. (MANDELA, Nelson)

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo compreender o processo de formação da identidade docente quilombola considerando as perspectivas da educação escolar quilombola por uma escola diferenciada. Para essa finalidade, buscamos identificar por meio dos autores nos quais nos ancoramos para discutir as categorias quilombo, quilombola e educação quilombola; formação docente e identidade docente; e por documentos oficiais (BRASIL 1988; Art. 68. ADCT; CNE/CEB. RESOLUÇÃO 8/2012) as concepções e visões sobre a formação docente para a educação escolar quilombola e os princípios político-pedagógicos da educação Quilombola. A população quilombola reivindica o reconhecimento de suas diferenças (étnicas, culturais), solicitando suas afirmações e valorização de seus saberes, sujeitos, histórias e memórias. Essa perspectiva exige uma outra escola que não negue esse reconhecimento, afirmação e valorização; mas que a enfrente e a reconheça possibilitando um processo de formação que dê conta do direito de ser sujeito quilombola. Para isso, necessita de um(a) docente que possa trabalhar essas questões. Nossa pesquisa foi realizada no Sítio Serra Verde- 3º Distrito- cidade de Caruaru-PE. Diante das análises, podemos concluir que, na escola observada, o processo de formação da identidade docente quilombola, considerando as perspectivas da educação escolar quilombola por uma escola diferenciada, não se efetiva; tendo o processo educativo, por meio de suas práticas educativas, uma perspectiva urbanocêntrica, em que o professor está preocupado em atender as avaliações externas e seguir o currículo urbano, posto pelo sistema educacional.

Palavras-chave: Educação Quilombola; Educação escolar quilombola; Identidade docente; Formação docente.

ABSTRACT

This work aims to understand the process of formation of quilombola teacher identity considering the perspectives of quilombola school education by a differentiated school. To this end, seeking to identify through the authors in which we anchor to discuss the categories "quilombo", "quilombola" and "quilombola education"; teacher training and teacher identity; and by official documents (BRAZIL 1988, Art. 68. ADCT, CNE / CEB RESOLUTION 8/2012) the conceptions and visions on teacher training for quilombola school education and the political-pedagogical principles of Quilombola education. The quilombola population claims recognition of their differences (ethnic, cultural), asking for their affirmations and valuing their knowledge, subjects, histories and memories. This perspective demands another school that does not deny this recognition, affirmation and valorization, but that faces it and recognizes it, allowing a formation process that gives account of the right to be quilombola. To accomplish this, it is necessary a teacher who works this issues. The study was carried out at Sitio Serra Verde - 3rd District - city of Caruaru - PE. In the face of the analyzes, we can conclude that, in the observed school, the process of formation of the teacher identity quilombola is not effective, considering the perspectives of the school education quilombola by a differentiated school and the educational process, through its educational practices, an urban-centered perspective, in which the teacher is concerned with attending external evaluations and following the urban curriculum, put by the educational system.

Keywords: Quilombola Education; Quilombola school education; Teacher identity; Teacher formation.

LISTA DE SIGLAS

ADCT	-	Ato das Disposições Constitucionais Transitórias
CAPES	-	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CONAE	-	Conferência Nacional de Educação
CONAQ	-	Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas
GEPECQ	-	Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação do Campo e Quilombola-
CNPQ	-	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
IQE	-	Instituto de Qualidade do Ensino
LDBEN	-	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
NUPEFEC	-	Núcleo de Pesquisa, Extensão e Formação em Educação do Campo
PIBID	-	Programa de Iniciação a Docência
TCC	-	Trabalho de Conclusão de Curso
UFPE	-	Universidade Federal de Pernambuco- Centro Acadêmico do Agreste

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	11
2. QUILOMBOS, QUILOMBOLAS E EDUCAÇÃO QUILOMBOLA: LUTA POR UMA EDUCAÇÃO ESCOLAR DIFERENCIADA	14
3. FORMAÇÃO DOCENTE E A DOCÊNCIA EM ESCOLA QUILOMBOLA: CONSTRUÇÃO DE UMA IDENTIDADE DOCENTE QUILOMBOLA	22
3.1 Formação docente: concepções e caminhos na construção da identidade	22
3.2 Docência na escola quilombola e a identidade docente	27
4. PERCURSO METODOLÓGICO PARA A COMPREENSÃO DA IDENTIDADE DOCENTE QUILOMBOLA	30
4.1 Contexto e Sujeitos: lócus da pesquisa e professores(as) da Educação escolar quilombola	30
4.2 A Entrevista Semiestruturada	31
4.4 Análise dos dados: a Análise de Conteúdo como técnica	32
5. EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA, PROFESSOR(A) QUILOMBOLA E IDENTIDADE DOCENTE	33
5.1 Educação escolar quilombola e as Políticas de educação do município	34
5.2 Formação docente e identidade docente para a escola quilombola	40
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	44
REFERÊNCIAS	46

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho é fruto de um percurso vivido na universidade, que tramita entre as experiências vivenciadas no Programa de Iniciação a Docência – (PIBID)¹ e no Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação do Campo e Quilombola- (GEPECQ-CNPQ)² por meio dos quais, de um lado, pude compreender a importância de uma prática docente emancipadora e, por outro viés, entender à luz das discussões, a importância da formação docente e o processo de formação de identidade da docência.

Soma-se a esses espaços de formação a participação, como bolsista, no Programa Educação do Campo, Agroecologia e Agricultura Familiar: Núcleo de Integração de Saberes, desenvolvido pelo Núcleo de Pesquisa, Extensão e Formação em Educação do Campo (NUPEFEC-³ 2016-2018); e no Subprojeto de Pesquisa “Representação Social de docentes de escolas quilombolas sobre si e a negritude”, Parceria da Fundação Joaquim Nabuco (FUNDAJ) e Universidade Federal de Pernambuco (UFPE-CAA⁴ - 2017-2018), cujos resultados parciais da pesquisa se estrutura neste trabalho de monografia que se desenvolve como Trabalho de Conclusão de Curso.

O interesse em participar do Projeto da Fundaj-UFPE nasce de uma pesquisa sobre o uso de tecnologias na Educação do campo para a disciplina Eletiva-Educação do campo⁵, quando se iniciou a reflexão, com mais afinco, sobre a formação e as ações do

¹Programa de Iniciação a Docência – PIBID do Campo: Coordenadora: Maria Joselma do Nascimento Franco -<http://lattes.cnpq.br/7354094251699882>.

²Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação do Campo e Quilombola- (GEPECQ-CNPQ): Realização de estudos e pesquisas que contribuam com a formação continuada de docentes da rede de ensino da educação básica; a produção intelectual e organização de material didático voltado à educação do campo e quilombola, além da participação e publicação em eventos e em livros. Coordenadora: Maria Fernanda dos Santos Alencar. <http://lattes.cnpq.br/5535666132266910>

³Núcleo de Pesquisa, Extensão e Formação em Educação do Campo (NUPEFEC/UFPE): Programa Educação do Campo, Agroecologia e Agricultura Familiar: Núcleo de Integração de Saberes. Que tem como objetivo construir e consolidar um espaço permanente de reflexão, debate, formação, realização e divulgação de resultados de pesquisas, e desenvolvimento de ações que contemplam a Educação do Campo, a Agroecologia e a Agricultura Familiar, visando o desenvolvimento humano e regional. Coordenadora: Iranete Maria da Silva Lima. <http://lattes.cnpq.br/8522397432350630>.

⁴ Subprojeto 1 “Representação Social de docentes de escolas quilombolas sobre si e a negritude”. Tem a finalidade de investigar a representação social que professores(ras) de escolas quilombolas têm sobre si como docentes de escolas quilombolas, de seus estudantes e a negritude. Coordenadora: Maria Fernanda dos Santos Alencar.

⁵ Oferecida como eletiva em 2016.2, sob a responsabilidade da Profa. Maria Fernanda dos Santos Alencar.

professor da escola do Campo e Quilombola e a sua influência no processo de formação do ser cidadão(ã) do campo e do quilombo.

Ainda nesse caminho de aproximação com o objeto de pesquisa-identidade docente, faço-me a pergunta: Mas, porque dedicar-me a pesquisar sobre a docência relacionada à realidade/contexto do aluno?

Assim, encontro-me com o meu percurso de vida e memória. Minha mãe, professora de uma escola que se localiza no campo, começou a dar aula sem possuir uma formação profissional, já que em seu tempo não era obrigatório. Posteriormente, decidi cursar o Proformação (Programa de Formação de Professores em Exercício), idealizado para atingir prioritariamente as Regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste, locais onde existia um número alto de professores leigos, a maior parte sem o ensino fundamental (antigo 1º grau)⁶. Mesmo antes de cursar o Programa; ela tinha, em sua prática docente, o propósito de trabalhar a realidade dos alunos dialogando com os conteúdos propostos no currículo, mesmo sem os conceitos que alicerçam o paradigma da Educação do campo. Isso me fez pensar na forte influência que o professor tem no seu processo formativo e no(s) caminho(s) para a construção de sua identidade docente.

Desse percurso, surge a seguinte questão problema: como se dar o processo de formação da identidade docente quilombola, considerando as perspectivas da educação escolar quilombola por uma escola diferenciada?

A escolha pela escola quilombola se dar, inicialmente, porque, como hipótese, reconhecer que a concepção dessa educação diferenciada está mais forte por uma população que vive uma luta por reconhecimento de sua identidade, suas memórias e história; mais do que em uma escola que se encontra no campo, como no caso onde estudei. O Subprojeto “Representação Social de docentes de escolas quilombolas sobre si e a negritude” no qual estou inserida possibilita essa pesquisa. Assim, no processo de investigação busquei compreender o processo de formação da identidade docente quilombola na perspectiva da educação escolar quilombola.

Anunciamos, neste trabalho, a perspectiva da educação escolar quilombola, considerando as reivindicações da população quilombola por reconhecimento de suas diferenças (étnicas, culturais), solicitando suas afirmações e valorização de seus saberes, sujeitos, histórias e memórias. Essa perspectiva exige uma outra escola que não negue

⁶ Texto: “programa de formação de professores em exercício”, disponível em <http://www.educabrasil.com.br/proformacao-programa-de-formacao-de-professores-em-exercicio> acesso em 23 de maio de 2018

esse reconhecimento, afirmação e valorização; mas que a enfrente e a reconheça possibilitando um processo de formação que dê conta do direito de ser sujeito quilombola. É neste sentido que se necessita de um(a) docente que possa trabalhar essas questões.

E é nesse contexto que se fundamenta o nosso objetivo de compreender o processo de formação da identidade docente quilombola considerando as perspectivas da educação escolar quilombola por uma escola diferenciada, tendo como objetivos específicos os seguintes: Identificar nos documentos oficiais concepções e visões sobre a formação docente para a educação escolar quilombola e os princípios político-pedagógicos da educação Quilombola; caracterizar a formação docente quilombola para a escola quilombola; e analisar o processo de formação de identidade da docência quilombola.

Para o atendimento aos objetivos acima postos, este estudo ancorou-se nos seguintes autores: sobre quilombo e quilombola e educação quilombola: Fabiani (2005); Ferreira (2012); Galdino (2011); Leite (2000). Sobre Formação Docente: Arroyo (2013); Falsarella (2004); Machado (2001); Mello, (2001); Miranda (2004); Penin (2009); Veiga (2002); Vieira (2002). E Identidade docente: Falsarella (2004); Freire (2001); Martínez (2009); Tardif e Lessard; Vieira (2002).

Desta forma, nosso trabalho se divide em quatro sessões: 1. Quilombos, Quilombolas e Educação Quilombola: Luta por uma Educação Escolar Diferenciada; 2. Formação Docente e a Docência em Escola Quilombola: Construção de uma Identidade Docente Quilombola; 3. Percurso Metodológico e 4. Formação docente e identidade docente para a escola quilombola. Em sequência, teremos nossas Considerações Finais e as Referências.

2. QUILOMBOS, QUILOMBOLAS E EDUCAÇÃO QUILOMBOLA: LUTA POR UMA EDUCAÇÃO ESCOLAR DIFERENCIADA

A palavra Quilombo foi ressignificada através do tempo, sendo inicialmente e quase exclusivamente usada pelos historiadores que consideraram quilombo lugar de escravos fugidos (definição do período colonial), assim como também se destaca no cordel⁷ de Galdino (2011, s/p)

Começaram a se juntar
 Todo negro fugitivo
 Numa vila independente
 Para se manterem vivos
 Quilombos eram chamados
 Esses lugares criados
 A esperança dos cativos

Percebemos que a referência ao termo está fortemente ligada a sujeitos fugitivos, aqueles que se rebelaram contra o sistema hegemônico escravista, conforme expõe Ferreira (2012 p.647) “a denominação 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.”

O Estado Brasileiro voltou a usar o termo Quilombolas na constituição de 1988, associando-o ao significado de resistência, com a intenção de reparar os danos provocados no sistema escravista; mas isso só foi possível pela luta constante do movimento negro que reivindicava a necessidade do Estado reconhecer direitos singulares dos afrodescendentes. (FERREIRA, 2012).

A Constituição Federal do Brasil, de certa forma, abre o caminho para a conscientização da condição imposta de escravidão, mostrando a resistência e a luta como intrínsecas aos escravizados. Essa conquista se concretiza no Art. 68, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT), que afirma “Aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos.” (BRASIL, Art. 68. ADCT). Contudo, muitas ressalvas foram feitas a partir da publicação, pois ao fazer uso do termo “Remanescente”, a Constituição faz alusão à

⁷O cordel é uma importante arte brasileira (literatura popular) que retrata os saberes, memória e história do povo. “Arte popular é aquela produzida e vivenciada pela classe trabalhadora, por grupos sociais (menos favorecidos) e étnicos, e compõem um espaço de sociabilidade que constitui a identidade dessas classes e desses grupos” (DCE 2008, p.59 *apud* VALENDOLF & TOSCAN, 2013)

sobra, a uma cultura que está perto de sua extinção, ou desaparecendo, segundo explica 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).

As primeiras tentativas de regulamentação do Artigo 68 estão na afirmação do Estado de que os sujeitos remanescentes precisam comprovar a ocupação da terra que pleiteavam, “mediante a apresentação de documento e certificação antropológica” (FERREIRA, 2012, p. 648). O Cordel de Galdino (2011) traz a tona, por meio de uma literatura que expressa os saberes populares, a compreensão de uma outra concepção de quilombo advinda da expressão “novos quilombos”, entendendo-a como de novos territórios de vida e de direito; e não remanescentes; mas também apresenta insatisfação e preocupação pela dificuldade imposta pelo Governo no reconhecimento do território quilombola quando o autor faz alusão ao “Aceite” e à condição para o reconhecimento das terras “É enorme o tormento/ Pra ter reconhecimento/ De uma terra desse jeito”.

É nesses "novos quilombos"
 "Aceitos" pelo Estado
 Que vivem os quilombolas
 Mantendo vivo o passado
 A cultura e o restante
 Tudo aquilo que é importante
 Não dá pra deixar de lado

Mesmo a constituição
 Reconhecendo o direito
 Dessas tais comunidades
 Nem tudo saiu perfeito
 É enorme o tormento
 Pra ter reconhecimento
 De uma terra desse jeito

Ainda são poucos terrenos
 Que estão legalizados
 Esse "aceite" do Governo
 Não é fácil nem folgado
 De todas as formas, tentam
 Mas tanto problema enfrentam
 É um fim de mundo danado

Em seu Cordel, Galdino destaca o quilombo como lugar de cultura, de riqueza onde se mantém vivo quem são e de onde vieram, pois ainda escutamos muitos estereótipos como “negros escravos”. O autorreconhecimento se torna a principal necessidade para a concretização da identidade quilombola e a condição para o Estado os reconhecer como sujeitos de direito. “Aautoatribuição passa a ser o elemento fundamental para que o grupo seja reconhecido pelo estado como sujeito de direito, sujeito a quem cabe indicar os próprios critérios que fundamentarão a demarcação de suas terras” (FERREIRA 2012, p. 648).

A falta de informação sobre as condições para o Estado reconhecer esses sujeitos fez com que a carta, ou a auto-atribuição seja um contratempo, mas não fez com que os quilombolas desistissem; atualmente; lutam não só por reconhecimento, por seu lugar de direito, mas por informar aqueles que ainda não se autorreconhecem dentro do seu contexto, do seu processo histórico. Um grande exemplo disso é o livro *Quilombolas do Tocantins: Palavras e Olhares* (2016)⁸ que traz em seus poemas palavras de reflexão para aqueles ainda não declarados

Às vezes inconscientemente vamos dar a oportunidade de outras pessoas dizerem quem somos, então, meu caro, se auto-reconheça e mostre que não serão eles que irão te definir, diga em alto e bom som que “SOU QUILOMBOLA” e essa é minha história, povo forte de riqueza e cultura magnífica. (SANTANA, Katiane Dionízio. Poema “Ser Quilombola”, 2016, p. 66)

Para Fabiani (2005, p. 390) os quilombos expressam novos significados mesmo que os mesmos “tenham um conteúdo histórico, sendo ‘ressemantizado’ para designar a situação presente dos segmentos negros em diferentes regiões e contextos”. Neste sentido, expõe que as áreas quilombolas “consistem em grupos que desenvolveram práticas cotidianas de resistência na manutenção e reprodução de seus modos de vida característicos e na consolidação de um território próprio” (p.390). Falar de quilombo é algo muito subjetivo porque estamos tratando de diversas comunidades com processos históricos, culturais e geográficos diferentes, que tende a gerar no seio de suas formações uma identidade única que se apropria da sua ancestralidade e a partir dela se ressemantiza.

⁸ Este livro nos informa sobre a identidade e o território quilombola do Estado de Tocantins. Formado por 17 poemas, escritos por membros das 12 comunidades Quilombolas do Estado. As narrativas foram escritas por homens e mulheres quilombolas que são membros de comunidades que se auto-identificam como quilombolas e buscam reconhecimento como tal.

A ressemantização do termo quilombo implica no abandono do significado atribuído no período colonial, quando se atribuía a ideia de isolamento, fuga e resistência. Passando a ter o significado de direito, pensar hoje sobre as comunidades quilombolas implica em reconhecer as vicissitudes históricas, políticas e sociais presentes na sua constituição. De acordo com as Diretrizes para a Educação Escolar Quilombola, entende-se 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).

Podemos nos interrogar: Por que as comunidades quilombolas não se legitimam? Algumas das explicações, considerando as leituras realizadas, são em consequências de manobras burocráticas que dificultam o reconhecimento dessas comunidades; com exigências que não levam em consideração o quilombo não ser apenas um lugar geográfico; mas um território de direitos e cidadania, com sujeitos que lutam para o terem reconhecido. Infelizmente, há uma manobra de invisibilidade dos sujeitos e de seus direitos mediante essas comunidades, negando informações e conhecimentos que impossibilita uma auto-afirmação de ser quilombola.

O ato de aquilombar-se, ou seja, de organizar-se contra qualquer atitude ou sistema opressivo passa a ser, portanto, nos dias atuais, a chama reacesa para, na condição contemporânea, dar sentido, estimular, fortalecer a luta contra a discriminação e seus efeitos. Vem, agora, iluminar uma parte do passado, aquele que salta aos olhos pela enfática referência contida nas estatísticas onde os negros são a maioria dos socialmente excluídos. Quilombo vem a ser, portanto, o mote principal para se discutir uma parte da cidadania negada(LEITE, 2000, p. 349).

A Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas (CONAQ) salienta que a noção de identidade da população quilombola

está estritamente ligada à ideia de pertencimento, conforme expõe em seu Site⁹, no qual apresenta e discute questões importantes para o reconhecimento das comunidades quilombolas, o direito a serem visualizados pelo Estado como cidadãos de direito e a políticas públicas efetivas que consolidem essas perspectivas. Se reconhecer como quilombola, conforme a CONAQ, ultrapassa a ideia de consanguinidade e parentesco.

A noção de identidade quilombola está estreitamente ligada à ideia de pertença. Essa perspectiva de pertencimento, que baliza os laços identitários nas comunidades e entre elas, parte de princípios que transcendem a consanguinidade e o parentesco, e vinculam-se a idéias tecidas sobre valores, costumes e lutas comuns, além da identidade fundada nas experiências compartilhadas de discriminação. (CONAQ)

Para a CONAQ, a relação de pertencimento se estrutura na construção de identidade fundada no território e nos critérios político-organizativos. Só é possível a resistência e defesa do território através da organização das comunidades quilombolas. Esse processo de territorialização está relacionada à organização social.

A perspectiva identitária tem íntima relação com a noção de territorialidade. As Comunidades Quilombolas são circunscritas e estabelecem íntima relação territorial com seus territórios, denominados de diversas formas tais como terras de preto, mocambo. Essa perspectiva territorial é conceituada como o espaço territorial passado pelas várias gerações sem a adoção do procedimento formal de partilha, e sem que haja posse individualizada. (CONAQ)¹⁰

A luta dos quilombolas fez surgir e fortalecer organizações representativas das comunidades quilombolas para melhor atender as especificidades/reivindicações da população há tanto tempo negligenciada. Essas, como a CONAQ, já citada neste texto, promoveram e promovem a discussão por identidade, territorialidade e direito o que faz com que haja a conquista de leis e espaços; e, nesse processo, lutam por reconhecimento e equidade.

É neste contexto que a questão quilombola ganha peso no cenário nacional. O reconhecimento legal de direitos específicos, no que diz respeito ao título de reconhecimento de domínio para as comunidades quilombolas, ensejou uma nova demanda, gerando proposições legislativas em âmbito federal e estadual, promovendo a edição de portarias e normas de procedimentos administrativos consoante à

⁹ Texto “Quilombo, quem somos nós”, disponível em: <http://conaq.org.br/quem-somos>, acesso em 18 de junho de 2018.

¹⁰ Texto “Terra e Território”, disponível em <http://conaq.org.br/coletivo/terra-e-territorio/>. Acesso em 18 de junho de 2018.

formulação de uma política para a garantia dos direitos das comunidades (CONAQ)¹¹

Atualmente, é visível algumas conquistas quanto ao lugar de direito, podemos citar a Conferência Mundial Contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Formas Correlatadas de Intolerância (Durban, África – 2001); Dentre as leis, podemos destacar avanços: a Lei 1390/51- “Lei Afonso Arinos” (1951) que proibi qualquer tipo de discriminação racial no País. A “Lei Caó”, de 1989, tipifica o crime de racismo no Brasil, tornando-se, como consta na, na Constituição Federal de 1988, crime inafiançável e imprescritível, como consta em seu Artigo 5º, Inciso XLII “a prática do racismo constitui crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão, nos termos da lei” (BRASIL, 1988).

Além da “Lei Caó”, há a injúria racial (Art. 150, CP), utilizado nos casos de ofensa à honra pessoal, valendo-se de elementos ligados à cor, raça, etnia, religião ou origem. No caso da inclusão dos negros no sistema educacional brasileiro, foi criada a Lei 12.711/12, que determina a criação de cota de vagas em universidades públicas. Para maior presença no campo de trabalho, foi determinada, também, uma cota relacionada a concursos públicos, através da Lei 12.990/14, que estipula em 20% das vagas oferecidas nos concursos, sejam destinadas aos (as) negros (as) (FAHS 2016).

Em relação ao direito educacional, temos a Lei nº 11.645/2008; que alterando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/1996), modificada pela Lei n.10.639/2003, inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Dessa forma, o ensino deve ter três princípios: consciência política e histórica da diversidade; fortalecimento de identidades e de direitos; ações educativas de combate ao racismo e às discriminações. Os princípios se desdobram em diversas ações e posturas a serem tomadas pelos estabelecimentos de ensino.

Em continuidade, surgem 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

¹¹ Texto “Quilombolas” Disponível em: [quilombolas.http://conaq.org.br/](http://conaq.org.br/) Acesso em 18 de junho de 2018.

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 cinco 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)

Verificamos avanços no aspecto legal, que institui nos sistemas de ensino parâmetros de transformar as políticas públicas favorecendo a uma escola diferenciada para o reconhecimento e fortalecimento da identidade quilombola situada na expectativa do ser cidadão (ã) criança, jovem, adulto e idoso com história, memória, saberes e dignidade reconhecidos. Entretanto, torna-se importante pensar em quem forma (docentes) e o papel dos espaços formadores (a escola) nesse objetivo; considerando que a materialidade dos processos educacionais, mesmo com os avanços advindos da luta dos movimentos sociais quilombolas, é ainda centrada num modelo eurocêntrico, preconceituoso e discriminador de outros que dele diferem, conforme modelo projetado socialmente.

Assim, considera-se, ao pensar numa proposta educativa emancipadora, criar norteadores da formação dos(as) quilombolas a partir do (a) professor (a) atuante nos territórios quilombolas, porque estão na comunidade, responsáveis pelo processo de formação escolar que, muitas vezes, nega e silencia lutas, memórias, saberes que não

são reconhecidos nos currículos escolares. Nesse sentido, urge a necessidade de se estudar, debater e escrever sobre os processos formativos e a docência na escola quilombola com a finalidade de se apreender da construção da identidade docente necessária aos interesses educacionais, sociais e políticos das comunidades quilombolas.

3. FORMAÇÃO DOCENTE E A DOCÊNCIA EM ESCOLA QUILOMBOLA: CONSTRUÇÃO DE UMA IDENTIDADE DOCENTE QUILOMBOLA

Podemos considerar que a profissão professor é uma das únicas em que o sujeito está em trabalho de campo, como observador, desde os primeiros anos da infância. Durante toda vida, passamos por diferentes professores, os quais contribuíram para sermos quem somos, não que a família e a sociedade não tenham uma grande parcela de influencia, mas nossa vivência em sala de aula proporcionou a nós, futuros docentes, a possibilidade de observar nosso futuro campo de atuação.

Assim, tivemos a oportunidade de conhecer diferentes práticas de ensino, vivenciar aquelas que, talvez, hoje, estejam em desuso e experimentar várias outras. Conhecer o modelo profissional que desejamos seguir e também aquele que não o queremos imitar. Ou seja, estamos e estivemos em constante formação.

3.1 Formação docente: concepções e caminhos na construção da identidade

A promulgação da 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. Pois é no processo de formação que o professor se prepara para dar conta desse conjunto de atividades pressupostas ao seu campo profissional. Já que a formação inicial não dá conta de explorar tantas alternativas de trabalho que são apresentados aos docentes. Como uma sala de aula composta de diferentes níveis de aprendizagem, assim como de sujeitos com diferentes religiões, costumes e culturas, num contexto sócio-histórico de luta e resistência. É preciso compreender que

Nenhuma formação inicial de professores (que se desenvolve, numa instituição de ensino superior, durante em média, quatro ou cinco anos, incluindo já uma primeira formação profissional em contacto com estabelecimentos de ensino pré-escolar, básico ou secundário) 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).

Por isso não importa qual grande seja o currículo do professor, essa é umas das profissões em que o profissional nunca poderá parar de se atualizar. A formação se faz uma peça indispensável na garantia de uma educação de qualidade, daí a importância do

sistema educacional compreender a necessidade de um processo formativo que se acrescente à formação inicial, atualizando-a numa perspectiva de educação permanente.

Infelizmente, encontramos no âmbito da formação políticas de formação aligeiradas com o propósito de sanar um déficit da educação básica.

Os cursos de formação, não raro, passam ao largo das necessidades reais da escola em que atuam, na rede privada, deparam-se com alunos com possibilidades de acesso a bens culturais que ultrapassam as suas, na rede pública, a carência cultural é limitadora de suas possibilidades de intervenção. Entre esses dois polos, extremos e contraditórios, oscila o trabalho do professor que, por certo, é atingido de forma direta por tais circunstâncias. (VIEIRA, 2002, p. 24).

A formação docente destina-se no desenvolvimento das competências do professor para o exercício em sala de aula, esse tipo de formação se reduz a um conhecimento objetivo, simplista e presumível. De acordo com Vieira (2002), as políticas de formação ainda permanecem voltadas para os modelos tradicionais, que pouco voltam seu olhar para a qualificação docente capaz de funcionar em um mundo já transformado.

Os organismos formuladores de políticas, os financiadores de projetos de reforma, as universidades e outras instituições sociais precisam se dar conta e levar a consequências práticas esse fato óbvio: no caso brasileiro, o investimento em formação de professores pode ser o de melhor rentabilidade ou melhor relação custo-benefício para a melhoria da educação básica (MELLO, 2001, p.6)

Uma formação voltada para trabalhar com a complexidade da sala de aula é uma estratégia fundamental para enfrentar a má qualidade de educação que conhecemos. A partir dessa compreensão é possível dizer que “as políticas de formação de professores se referem a um amplo aspecto de iniciativas” (VIEIRA, 2002 p. 16). Como podemos destacar no Plano Nacional que atribui aos Sistemas de Ensino criar Programas de Formação Continuada Presencial e à distância de Profissionais da Educação, instituindo que

Art. 7º O atendimento à necessidade por formação inicial de profissionais do magistério, na forma do art. 9º, dar-se-á: I - pela ampliação das matrículas oferecidas em cursos de licenciatura e pedagogia pelas instituições públicas de educação superior; e II - por meio de apoio técnico ou financeiro para atendimento das necessidades específicas, identificadas na forma dos art. 5º. Parágrafo único. A formação inicial de profissionais do magistério dará preferência à modalidade presencial. [...]; Art. 8º O atendimento às necessidades de formação continuada de profissionais do magistério dar-se-á pela indução da oferta de cursos e atividades formativas por

instituições públicas de educação, cultura e pesquisa, em consonância com os projetos das unidades escolares e das redes e sistemas de ensino. § 1º A formação continuada dos profissionais do magistério dar-se-á por meio de cursos presenciais ou cursos à distância. § 2º As necessidades de formação continuada de profissionais do magistério serão atendidas por atividades formativas e cursos de atualização, aperfeiçoamento, especialização, mestrado ou doutorado. Para um maior aprimoramento e controle das. (FUNDAÇÃO CAPES, 2014)¹²

Infelizmente, os programas de formação continuada desenvolvidos à distância são implementados tendo por base a precária formação inicial. Essas estratégias propostas para a formação de professores, muitas vezes, não conseguem atender as reais necessidades do contexto da sala de aula, não conseguindo solucionar esse problema no Brasil.

Nesse sentido, o país não investe na formulação de uma política de formação de professores pensada para atender demandas futuras e previsíveis da educação de sua população, mas trabalha sempre no sentido de corrigir falhas existentes na formação do docente, a partir da implementação de ações que minimizem os impactos e prejuízos causados por estas falhas (MACHADO, 2001, p.111)

Se durante sua formação o professor aprendeu o básico do conhecimento sistemático, precisará compreender que tais conhecimentos serão postos em xeque e revistos a cada novo momento, não somente por serem as salas de aula outras, mas porque o mundo em que vivemos não para de se transformar. Um professor inserido em sala de aula com sujeitos quilombolas precisa entender que suas práticas precisam ser repensadas, voltando seu olhar para esses sujeitos. Já que o conhecimento adquirido por ele em seu tempo de formação “foram criados com base na análise de um momento do real, que está em constante devir” (PENIN, 2009, p.32), que se forma e transforma com o passar do tempo. Nesse pensar, Penin (2009), em sua pesquisa, pontua várias suposições ao tratar sobre a formação docente.

- 1) A formação inicial e continuada constituem um processo único no caso da profissão docente; 2) que formação e autoformação são processos que se intercomunicam continuamente, contribuindo para a constituição da profissionalidade; 3) que ambos os processos, influenciados pelas mudanças na sociedade e na

¹² Fundação CAPES ministério da educação: Sistema Nacional Público de Formação dos Profissionais do Magistério(2014) . <https://capes.gov.br/component/content/article/102-uncategorised/2403-sistema-nacional-publico-de-formacao-dos-profissionais-do-magisterio>

cultura, não ocorrem sem tensões e conflitos, os quais é necessário trabalhar para se obter uma superação, conforme o movimento dialético do real (PENIN, 2009, p.36).

Pontuamos, aqui, a necessidade de desenvolver uma formação continuada que realmente atenda a complexidade da sala de aula, ao planejar essa formação o sistema educativo precisaria conhecer essas escolas e acima de tudo conhecer os sujeitos a qual está atendendo, assim como afirma Miguel Arroyo, “[...] Estamos em um momento em que a escola tem que pensar radicalmente sobre que infância e que adolescência estão chegando a ela [...]”¹³; é preciso conhecer os alunos, conhecer os sujeitos a qual a educação se destina.

Para Veiga (2002), a formação docente tem o objetivo de desenvolver competências dos professores para seu exercício técnico, e como base metodologia, o aprendizado. Assim os conhecimentos são desenvolvidos a partir do saber fazer, dando ao trabalho docente um aspecto de atividade artesanal o que restringe as competências desenvolvidas a um saber prática. Esse tipo de formação esquece “toda a relação com a realidade social mais ampla que, em última instância, influencia a escola e por ela é influenciada”. (VEIGA, 2002, p. 68)

Uma escola situada em uma comunidade quilombola, com sujeitos quilombolas necessita de um professor que saiba como trabalhar valorizando o contexto social na qual a escola está inserida e é por ela influenciada. A lei Nº 11.645/2008, que inclui no currículo oficial da rede de ensino, a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” possibilita pensar na formação dos professores que tiveram em sua educação básica pouco ou quase nenhuma informação sobre essa temática, não basta apenas pensar no saber fazer, é necessário informar, refletir e contextualizar o processo histórico-social e político que determina os saberes a serem trabalhados e ensinados; lembrando que ainda é encontrado em muitos livros de História, como em diversos textos publicados, o termo “negros escravos” e não negros escravizados. Torna-se necessário pensar numa formação não apenas para os professores que trabalham em áreas quilombolas ou campesinas, nesses é essencial; mas também para os que atuam em outros espaços escolares objetivando formar os professores para que saiba trabalha essa temática, valorizando-a e refletindo-a num contexto situado.

¹³Texto: “Miguel Arroyo: “Um professor em contato com as crianças é obrigado a se repensar”
Disponível em: <https://educacaoeparticipacao.org.br/acontece/miguel-arroyo-entrevista-professor-formacao> . Acesso em 04 de julho de 2018

O Decreto nº. 6.755/2009, que trata da Política Nacional de Formação Inicial e Continuada de Profissionais da Educação, pontua que qualquer projeto de formação docente deve considerar que:

A formação deve habilitar à compreensão da dinâmica sociocultural da sociedade brasileira, visando à construção de representações sociais positivas que encarem as diferentes origens culturais de nossa população humana como um valor e, ao mesmo tempo, a criação de um ambiente escolar que permita que nossa diversidade se manifeste de forma criativa e transformadora na superação dos preconceitos e discriminações Etnicorraciais. (PARECER CNE/CP nº. 03/2004).

Para se ter uma boa educação é necessária buscar não só o desenvolvimento e enriquecimento de competências; mas, principalmente, uma mudança significativa na formação e identidade profissional dos que se dedicam ao trabalho docente. Essa formação é indispensável para qualquer intenção de renovação do sistema educativo, pois é por meio dela que o mesmo consegue atingir os objetivos propostos para esses alunos. (CARNOY *apud* VIEIRA, 2002 p. 19)

A formação docente deve valorizar todo caminho percorrido pelo docente, levando-o a refletir a prática, na construção de sua própria identidade. Freire (2001) compreende que a formação do docente é formada a partir de uma atitude e postura democrática. Nesse mesmo caminho se estrutura Vasconcelos e Brito, os quais situam o papel do educador democrático a partir dos conceitos de educação de Paulo Freire

O educador democrático tem a dupla função de caminhar para sua completude como ser humano e como profissional, abrindo espaço para que o aluno também o faça, de modo que, se transformando individualmente, possa, também, fazê-lo coletivamente. A formação permanente do educador é, portanto, uma necessidade pedagógica e uma opção política. O professor tem direito à formação continuada, não apenas quanto a inovações tecnológicas, mas também quanto a sua atualização ampla e constante, que lhe proporcione uma visão cada vez mais ampla e profunda da realidade. (VASCONCELOS & BRITO, 2006, p. 113).

Dentre as várias formas de se realizar a formação docente, destacamos aquela que objetiva conhecer melhor a realidade do trabalho docente e encontrar meios para transformá-la, almejando a autonomia e o respeito aos saberes do educando. Para Freire (2001), esse processo possibilita dar significado à prática educativa docente e ao seu processo de desenvolvimento, possibilitando também o descobrir do docente enquanto docente situado num ato político. Esse tipo de formação, ao pontuar a importância de refletir sobre a própria prática, torna esta (a formação) objeto de formação.

Na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que pode melhorar a próxima. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática (FREIRE, 2001, pp. 43-44)

Assim, torna-se importante à educação escolar quilombola uma formação docente situada, reflexiva e crítica que possa favorecer aos docentes nela inseridos a possibilidade da reflexão de suas práticas, de seus discursos teóricos e de suas atitudes/posturas na perspectiva de um outro fazer docente, situado à realidade e necessidades de saberes das comunidades quilombolas. Nesse sentido, o próximo subcapítulo trata de forma específica da docência na escola quilombola e a construção da identidade docente para esta finalidade.

3.2 Docência na escola quilombola e a identidade docente

O trabalho do professor pode ser fragmentado, considerando os seguintes aspectos: necessidade de mudar de sala várias vezes durante o dia; ter entre quarenta minutos à uma hora para desenvolver seu trabalho; alargar o expediente durante dois, ou os três turnos (manhã/tarde e noite) por necessidade de sobrevivência. Para esse tipo de profissional, exigir que conheça os alunos, muitas das vezes, é pedir muito. O estreitamento da atividade docente, e o controle de suas ações faz com que seja difícil ao professor se reconhecer em seu trabalho, fazendo-o sentir-se vazio, como um mero reprodutor, a depender da estrutura na qual está inserido.

Embora seja ainda o coração da organização, a docência viu aparecerem múltiplas estruturas de controle, sem falar das inúmeras reformas que tornaram complicada a vida das organizações escolares e dificultaram o exercício do trabalho (TARDIF & LESSARD, 2014, p.283)

Para Tardif e Lessard (2014), embora haja o controle por meio do sistema, o trabalho do professor possui uma característica flexível, embora seja regida por normas. Para esses autores, é preciso compreender que ser professor vai além de atender um currículo, “um professor trabalha, portanto, com e sobre seres humanos” (TARDIF & LESSARD, 2014, p.69); não com objetos em que ele deposita conhecimento e por eles é absorvido. Tudo influencia no processo de ensino e aprendizagem, o contexto, a cultura, a condição social. O professor precisa conhecer os alunos, a comunidade e atender as exigências do currículo.

A profissão “professor” assume uma multiplicidade de faces. Na sua relação com as crianças e os jovens, ele não é um mero informante, mas um formador. Dependendo de suas posturas e atitudes, ele pode levar seus alunos a se perceberem como pessoas, como agentes em sua própria vida e na vida da coletividade, ou simplesmente como receptores de uma cultura social e escolar que nada lhes diz, muitas vezes vazia, alheia, descolada de sua realidade e que não encontra ressonância em seu ambiente cultural mais imediato (FALSARELLA, 2004 p. 48).

Não podemos deixar de lado esses pontos levantados por Falsarella (2004), considerando o papel que o professor tem na vida do seu aluno, já que a escola é o ambiente em que “atuam diversos indivíduos ligados entre si por vários tipos de relações mais ou menos formalizadas, obrigando tensões, negociações, colaborações, conflitos e reajustamento circunstanciais ou profundos de suas relações” (TARDIF & LESSARD, 2014, p.55).

Assim, podemos destacar que o contexto escolar constitui, concretamente, um espaço que pesa sobre as condições de trabalho dos professores. Por exemplo: uma escola do campo, quilombola ou urbana trazem diversos contextos em que o professor precisa saber lidar, não podendo ter a mesma postura, é preciso conhecer esses sujeitos, conhecer a comunidade e sua história, pois influencia fortemente no objeto do trabalho docente.

Muitos docentes, em diversas regiões do país, não conhecem, ou mantêm pouca relação com as comunidades quilombolas onde trabalham, e por isso acabam desenvolvendo as suas práticas profissionais distantes do universo sociocultural dos alunos (BRASIL, 2012).

Conforme Macêdo, Messeder e Queiroz (2017), essa realidade “reforça a urgência de formação específica para os professores das escolas quilombolas, bem como para professores das escolas que atendem alunos oriundos desses territórios “(p 111)¹⁴

É nesse sentido que se faz necessário cursos de formação com currículos flexíveis para que se possa estabelecer diálogo com as especificidades da realidade da escola e as diversas necessidades de formação escolar no contexto da Educação Básica, incluindo nesse âmbito as modalidades de ensino como se situa a Educação Escolar Quilombola. O professor advindo de um processo de formação com um currículo

¹⁴Texto “Educação escolar em comunidades quilombolas do Território de Identidade do Velho Chico-BA” Rev. FAEEBA – Ed. e Contemp., Salvador, v. 26, n. 49, p. 103-118, maio/ago. 2017. Disponível em https://www.researchgate.net/publication/319363284_Educacao_escolar_em_comunidades_quilombolas_do_territorio_de_identidade_do_Velho_Chico-BA. Acesso em 05 de julho de 2018.

flexível, é entendido como um importante agente da construção do conhecimento e de formação humana, à medida em que colabora diretamente na formação da identidade de cada aluno, ajudando-o a construir a sua identidade.

Uma perspectiva de Educação Escolar Quilombola que prioriza proporcionar oportunidades aos alunos quilombolas em diferentes áreas do saber e contemplar a autonomia deste sujeito no processo de aprendizagem deve solicitar um docente no contexto dos interesses dessa modalidade. Nesse sentido, torna-se imprescindível repensar os processos de formação no âmbito de seus currículos e perfil de atuação já que vivenciamos diferentes contextualizações sócio-educativas.

Para o atendimento a essa perspectiva de escola quilombola-diferenciada, o professor precisa desenvolver identidade docente comprometida com a resistência, luta, história, memória e saberes das comunidades quilombolas. E nesse processo de formação da identidade docente desenvolver um sentimento de pertença para com a comunidade; desta forma suas ações e atitudes serão voltadas para a valorização de uma cultura e de um povo há tanto tempo negligenciada. Mas, sabemos que a constituição de uma identidade profissional situada numa dada realidade não é fácil, e muito menos sem conflitos.

4. PERCURSO METODOLÓGICO PARA A COMPREENSÃO DA IDENTIDADE DOCENTE QUILOMBOLA

4.1 Contexto e Sujeitos: lócus da pesquisa e professores(as) da Educação escolar quilombola

A escola quilombola da Comunidade Serra Verde, em Caruaru/PE, faz parte do 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); que pesquisa a construção da identidade docente de professores de escolas quilombolas, cujo Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) se insere. Nesse Projeto, estão inseridas quatro escolas de comunidades quilombolas de quatro municípios do Agreste: Altinho, Caruaru, Pannels, e São Caetano.

A nossa pesquisa foi realizada no Sítio Serra Verde- 3º Distrito da cidade de Caruaru-PE, especificamente em uma escola Quilombola, com atendimento multissérie, tendo como sujeito da pesquisa professores(as) dessa escola. Situamos que a escola é multissérie; entretanto, não tratamos, nessa pesquisa, da situação das escolas multisséries; mas explicamos que nas comunidades quilombolas a maioria das escolas se caracterizam nessa modalidade tendo em vista a quantidade de estudantes, por série, a serem atendidos, não compor um quantitativo que possibilite o atendimento turma-série, como se dar de forma geral nas escolas urbanas. Nossa pesquisa se deteve, para o TCC, no turno matutino; mas a escola funciona nos dois turnos.

No turno matutino, há matriculados e frequentando 23 alunos; sendo 15 do 1º ano e 8 do 2º ano. No período vespertino, há 20 alunos sendo esses do 3º, 4º e 5º anos. A escola obedece ao currículo urbano, tem como forma de gestão, a gestão nucleada, em que o gestor da mesma dirige mais 5 escolas, estando presente na escola apenas nas reuniões, ou quando sua presença faz-se necessário. De acordo com a professora entrevistada, o coordenador da escola a visita pelo menos a cada 15 dias, na dinâmica e exigência da gestão nucleada.

A comunidade em si é bastante desenvolvida, seus moradores vivem da agricultura (feijão, milho, frutas), tem água encanada, luz elétrica, escola, posto de saúde, e um salão construído pela associação de moradores, La ocorrem festas e as reuniões do grupo da maior idade. A partir de conversas com moradores mais antigos

tiveram a oportunidade de descobrir que a comunidade foi formada por negros que ali chegaram, mas não como fugitivos, em seus depoimentos a terra foi herdado do pai que herdou do avô e depois do bisavô que a comprou. Essa comunidade é formada pelos membros da família (pai, filho, netos) todos moram próximos. É uma comunidade bastante católica que se orgulha de sua religião. E de seus próprios esforços para construir a igreja na comunidade com a ajuda de todos moradores. O morador mais antigo tem 92 anos, e a partir de seus depoimentos não sentimos em sua fala o reconhecimento que esperávamos pelo Quilombo, pouco falou ou entendia do que se tratava. Observamos que a luta pela autoafirmação vem dos mais jovens, como o ex-presidente da associação filho da Irma do morador mais antigo. Este reuniu a comunidade, coletou informações sobre a comunidade e assinaturas para poder ter o reconhecimento das terras. Podemos apontar que uma de suas influenciadoras foi sua mãe, que nos contou sobre sua avó, ela foi a primeira que nos apontou indícios do sofrimento vivido em uma outra época, em seu relato a mesma conta que sua avó nasceu na época do ventre livre, mas que viu e viveu bastante histórias narradas da escravidão.

4.2 A Entrevista Semiestruturada

Durante a visita à escola, campo da pesquisa, tivemos a oportunidade de observar a rotina em sala de aula da professora por um breve período de tempo; e apresentar algumas questões relativas ao seu processo de formação; o que pensa sobre a escola quilombola; qual o papel do(a) professor(a) para a educação escolar quilombola; se seu processo de formação oferece condições de atuar em escola quilombola; se a mesma acredita que se encontra em condições de trabalhar questões temáticas como etnia, identidade quilombola e também sobre a história da comunidade, suas memórias, seus saberes; como ela desenvolve o seu processo de formação para atuar com essas temáticas e necessidades da escola quilombola; quais são os desafios e quais possibilidades.

Essas questões foram se desenvolvendo a partir da necessidade de se compreender a relação entre a formação e o processo de construção da identidade docente de quem atua em comunidade, escola quilombola.

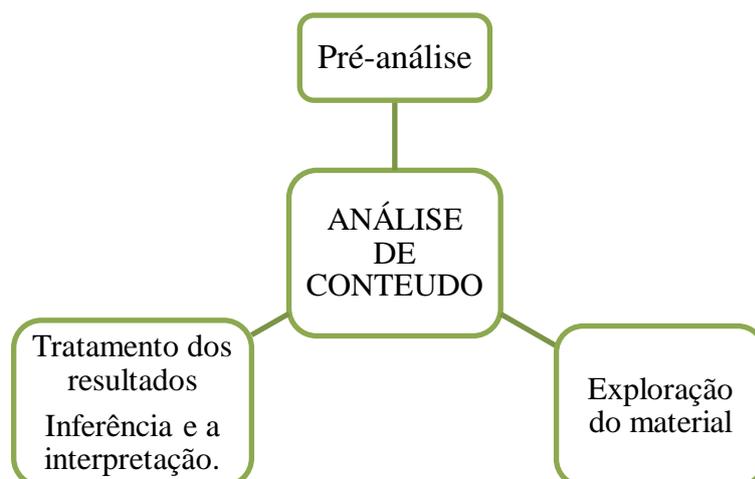
Para Selltiz (1987, p.644) “a arte do entrevistador consiste em criar uma situação onde as respostas do informante sejam fidedignas e válidas”; por este motivo não

queríamos um questionário com perguntas fechadas, pretendíamos ter a oportunidade de capturar na fala do(a) professor(a) participante de nossa pesquisa, respostas para nossos questionamento de forma espontânea; assim, resolvemos trabalhar com a entrevista semiestruturada em que o sujeito poderia se aproximar do nosso objeto de pesquisa, mas sem a indução de sua resposta, se aproximando de uma conversa informal.

Antes de iniciar o processo que denominamos de entrevista semiestruturada, houve a apresentação da temática, objetivo e explicação da intenção de como estudante-pesquisadora está naquele dialogo com a professora. Ao iniciarmos, a professora contou sua história de vida, suas escolhas, formação e rotina em sala. Como no decorrer de sua fala não identifiquei o quilombo ou algo referente ao negro como orientadores de sua prática docente e/ou preocupação; pontuei que a comunidade em que a escola se encontrava era quilombola e se esse tema era trabalhado em sala de aula, só a partir daí pudemos obter informações e impressões inerentes a temática educação escolar quilombola-identidade docente, como podemos ver nas análises no Capítulo 4 deste trabalho.

4.4 Análise dos dados: a Análise de Conteúdo como técnica

Para Bardin (2011), o termo análise de conteúdo está relacionado a um conjunto de técnicas de análise dos conteúdos que tem como objetivo adquirir “indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens” (BARDIN, 2011, p. 47). Esses seriam desenvolvidos por meio de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo de documentos e textos. Ou seja, tem em sua metodologia a intenção de descrever e interpretar o conteúdo, ajudando a reinterpretar as mensagens e a atingir uma compreensão de seus significados num nível que vai além de uma leitura comum. O mesmo destaca a utilização da análise de conteúdo através de 3 fases fundamentais.



Fonte: Adaptado de Bardin (2011)

A partir das fases é iniciada a leitura flutuante, e a escolha de índices ou categorias, que surgirão das questões norteadoras ou das hipóteses da pesquisa em questão, além de se fazer a organização desses em indicadores, temas ou categorias. Os temas que se repetem com muita frequência são recortados “do texto em unidades comparáveis de categorização para análise temática e de modalidades de codificação para o registro dos dados” (BARDIN, 2011, p.100).

A partir desses encaminhamentos, foi realizado o tratamento após pré-análise da entrevista, buscando na exploração do material elencar as categorias temáticas de análise a serem apresentadas e discutidas, conforme estão desenvolvidas/trabalhadas no Capítulo abaixo intitulado “Educação Escolar quilombola, professor(a) quilombola e identidade docente”, dedicado à análise dos resultados de nossa pesquisa, que se subdivide em duas categorias temáticas: 1. Educação escolar quilombola e as Políticas de educação do município.

5. EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA, PROFESSOR(A) QUILOMBOLA E IDENTIDADE DOCENTE

Para responder a questão norteadora desta pesquisa: como se dá o processo de formação da identidade docente quilombola, considerando as perspectivas da educação escolar quilombola por uma escola diferenciada? Dividimos nossa análise nos seguintes

temas, considerando Bardin (2011): Educação escolar quilombola e as Políticas de educação do município; e a Formação docente e identidade docente para a escola quilombola.

5.1 Educação escolar quilombola e as Políticas de educação do município

A educação escolar desenvolvida na escola quilombola- campo de pesquisa-, se caracteriza como de uma educação urbanocêntrica, considerando a preocupação no atendimento às avaliações externas, seguir o currículo urbano, sem a reflexão das características de turmas multisséries. Essa percepção está presente na fala do(a) docente, como resultado da exigência do sistema de ensino e da política de atendimento do município, ou, se considerarmos, a falta de uma política específica de atendimento.

Porque é todo um trabalho bem mais delicado, aí assim a gente pode ser professor de uma sala multisseriada é assim, tem que ter esse jogo de cintura. E o segundo ano tem que ver os conteúdos; e os primeiros tem que ver os conteúdos, porque eles são cobrados nas avaliações externas, tu sabe né? Saepe, Provinha Brasil. Aí tem professor que diz, é bom trabalhar com série multisseriada, da uma atividade igual para todo mundo e acabou. Não. Se você fizer isso quando vir às avaliações externas eles não vão ter as habilidades que eles vão ter quer é dominar no final de cada série; eles não vão dominar, por isso que é assim, o professor de multissérie, ele é polivalente, acho que umas quatro vezes, porque assim, além de você dominar todas as disciplinas você tem que ter esse jogo de cintura. (DOCENTE)

Como podemos analisar no fragmento, a professora tem em sua preocupação atender as demandas externas, cobrada no currículo. Explicamos que não se considera como um aspecto negativo, porque há a preocupação da docente em preparar e inserir os estudantes no campo de “disputa” do *rank* do desempenho escolar, cujas práticas escolares e a relação ensino e aprendizagem também são afetados. É uma situação que expõe o docente como afirmado por Tardif e Lessard (2014), pois há um controle, por meio do sistema, nas ações e resultados promovidos pela escola via professor. Porém, o professor necessita compreender que sua ação vai além do currículo institucionalizado, “um professor trabalha, portanto, com e sobre seres humanos” (TARDIF & LESSARD, 2014, p.69). Nesse sentido, há a necessidade de trabalhar construtivamente para e com os alunos, refletir sobre suas características e reais necessidades e não ficar preso no sistema educacional. Ao adentrar em uma escola, o professor é deparado com um contexto que é influenciado pela condição social do lugar em que ela está inserida assim como os alunos.

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. (VEIGA, 2002, p.64)

Nesse contexto, verifica-se importante haver preocupações acerca dos saberes dos estudantes, haver a escuta os alunos, conhecê-los. Esse tipo de atitude faz com que o docente negocie o currículo, pois irá, a partir dos objetivos educativos pré-determinados pelo sistema educacional, à realidade concreta de seus alunos. Infelizmente, é possível perceber que para a professora do campo de pesquisa, como tantos outros docentes, as ações só devem ser repensadas se vier leis que determine tal ação. Esse aspecto também se torna perceptível quando a professora espera pelas institucionalizações para que os projetos de educação diferenciada passem a existir na realidade de estudo:

Eu acho que no tempo que for legalizado, que precisa trabalhar essa questão do quilombola, para eles resgatarem essa identidade, só que eu enquanto professora não trabalhei ainda essa questão de quilombola, eu só trabalho a questão do afrodescendente. Aí, eu digo a você, eu nunca trabalhei, mas eu acredito que os pais, pelo conhecimento de vida deles, eles têm consciência, com certeza, alguns têm os avôs deles, mas eles aqui não (se referindo á escola). (DOCENTE).

Verificamos na fala da docente a necessidade da institucionalização de uma prática docente que venha a ser desenvolvida na escola possibilitadora de acolher saberes sobre a comunidade, a história de sua formação e de seu povo. Outra observação, é a falta de informações, conhecimentos sobre a questão quilombola e a relação das práticas educativas escolares com as práticas educativas da comunidade. Há um desconhecimento em relação aos saberes da comunidade, ao que ela sabe; mas ao mesmo tempo tem ciência e consciência do saber não institucionalizado que está em poder da comunidade, guardada pelos mais velhos.

Nesse contexto, interrogamos: Como cobrar de um professor que não teve acesso as devidas informações? Ou que não teve formação para trabalhar determinado conteúdo? Arroyo (2013) nos faz refletir que precisamos conhecer os sujeitos que entram em nossas escolas, e que este papel caberá ao professor, que ele não deve

esperar uma ação governamental, uma lei, para refletir sobre sua prática e voltar seus olhos aos sujeitos da escola. Sabemos que existem leis que determinam a necessidade de se trabalhar às temáticas de História e Cultura Afro-Brasileira, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, que tem por objetivo orientar os sistemas de ensino e as escolas de Educação Básica para que essas situações não continuem acontecendo, e outras que pontuam a necessidade de se trabalhar com o professor em exercício para que o mesmo não cometa os erros há tanto tempo repassados.

Observamos uma preocupação pela docente em inter-relacionar os conteúdos escolares com as práticas e ambientes da comunidade; mas ainda se apresenta como elemento vinculado ao material disponível – livro didático – distribuído pela secretaria de Educação; há uma ausência da reflexão do processo educativo e de sua relação aos aspectos identitários da comunidade e seu processo de constituição histórico-territorial.

Olhe, por exemplo, esse ano eu ainda não tive condições, mas se o livro tá trabalhando a questão da paisagem eu faço passeio com eles na comunidade pra mostrar a eles a questão da paisagem, dos elementos que compõe a paisagem daqui, quando a gente vai falar de algum tipo de animal eu saio, vou trabalhar as plantas eu saio mostro, se aparecer algum animal eu trabalho, o problema desse ano de trabalhar da mesma forma que trabalhei ano passado, é porque eu não estou na escola, não estou num ambiente adequado, estou com uma turma muito grande, ai tem coisas, que eu fazia com minha turma do ano passado que hoje eu não posso fazer. Tipo, eles (o segundo ano) eles fizeram o passeio viram os tipos de animais que tinha aqui, eu mesmo quando eu fiz meu trabalho que teve da formação da escola do campo, eu não sei se você sabe, o meu projeto de pesquisa eu fiz relatando a questão do resgate das brincadeiras de antigamente, porque esses meninos eles não brincam, mas das brincadeiras que os avós da gente brincavam. A gente fez entrevista, se tá entendendo. O que a gente pode, é porque muitas vezes a gente não faz pela questão da logística, da condição. Mas quando eu posso, eu faço. (DOCENTE)

O que nos chama a atenção na fala do sujeito pesquisado é que a mesma aguarda do sistema a autorização e as condições necessárias para um outro fazer pedagógico que leve em conta os princípios da educação escolar quilombola- a discussão do seu processo de reconhecimento identitário, a comunidade como território de direito e vida. Não há a valorização de uma cultura, como por exemplo, a cultura quilombola, ou mesmo campesina, já que a comunidade se encontra no campo, e tem como fonte de renda a agricultura. Há a culpabilidade do sistema por não disponibilizar tempo e espaço

para que se tenha mais liberdade em sala de aula, justificando que anteriormente pôde trabalhar a questão do contexto com seus alunos porque estava com uma turma menor e apenas uma série, e que ainda não tinha feito o mesmo com a turma desse ano por ser uma sala multisseriada e seu trabalho agora ser dobrado.

Em se tratando do processo de formação, observa-se uma lacuna quanto à discussão de comunidade quilombola, escola quilombola, educação escolar quilombola, mesmo tendo a docente, conforme exposto, realizado uma formação da escola da terra (formação para escolas multisséries), através de ação de formação continuada pela Secretaria de Educação, segundo fala abaixo.

Porque assim, mesmo esse movimento feito pela secretaria o ano passado, eles só falaram nessa questão afrodescendência, da cor, do respeito, na questão do racismo, mas nunca da origem dessa comunidade. Eu mesmo vim ter conhecimento que essa comunidade era quilombola ano passado. Essa associação que eles tem aqui é uma associação de moradores, é uma associação que visa só àqueles projetos do governo, construção de cisterna, você ta entendendo? Não é uma associação que luta que defende que quer resgatar esse histórico da origem da comunidade quilombola. (DOCENTE)

Podemos identificar o desconhecimento em relação à identidade da comunidade ser quilombola, mesmo estando trabalhando na escola há 7 anos. O conhecimento se deu em consequência da luta da associação por políticas públicas consideradas. Na fala detecta-se a importância das associações de moradores nas comunidades no resgate de suas origens e na conquista de políticas públicas que favoreçam a cidadania. Outra observação diz respeito ao trabalho com questão e discussão afro, apenas iniciada após trabalho desenvolvido pela Secretaria de Educação.

Essa comunidade é de origem quilombola só não ta legalizada. Todo ano a gente tem aquele momento de valorizar a cultura negra, tem o dia da consciência negra ne, todas as escolas tem isso, a gente trabalha isso, mas a gente teve ano passado na verdade, uma menina que é lá da secretaria de educação, é lá do departamento que ela trabalhava diretamente com a questão afrodescendente. Só que agora tu sabe que foi instinto isso do currículo ne?! Que não é mais obrigatório. Tu sabe ne? porque tudo que é de bom, não é mais obrigatório nas escolas. Quer dizer, vai ficar uma coisa opcional, ai assim, foi extinto essa secretaria dela, o ministério público exigiu que tivesse vamos dizer assim, momentos pra isso né, ai, por exemplo, ontem ela

estava aqui, ontem foi um momento muito rico, ela levou os meninos lá pra fora e fez uma roda de leitura, ai a gente trabalha, ela é uma professora que era responsável de passar essa parte da descendência sabe. (DOCENTE)

A Lei 11. 645/2008, que altera a Lei nº 9.394/1996, modificada pela Lei nº 10.639/2003, estabelece, desde 2003, a inclusão no currículo oficial das redes de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Ainda não fora extinta tal determinação legal, mas como foi extinta da Secretaria de Educação do Município o setor que cuidava de tal demanda educacional; para a docente entrevistada também se torna extinta a obrigatoriedade da discussão na escola e no currículo. Atenta-se a essa fala, a falta de conhecimento de alguns docentes em relação à preceitos legais que são resultados da luta dos movimentos sociais populares. Neste caso, a do movimento negro e quilombola, que se torna inócua dentro da não institucionalidade do poder em relação a um direito.

Compreende-se que docentes que atuam em escolas quilombolas deveriam ter conhecimento das legislações que favorecem e fortalecem as lutas e resistência da população subalternizada e desvalorizada culturalmente. Visualiza-se em outras falas da docente uma procura em minimizar aspectos de discriminação e preconceitos trazidos pelos estudantes para a sala de aula, discutindo o bem comum por meio de literaturas como o livro “ Qual é a cor do amor?” (livro paradidático, de Strachan e Wojtowycz, 2003), ou mesmo em relação à identidade negada - ser negra/ser negro; ou seja, o trabalho da relação do(a) estudante com a sua cor/etnia.

Assim, em sala, a gente não deixa de trabalhar, sabe. Hoje mesmo eu trabalhei essa leitura aqui, tu perdeu, tu chegou na hora que eu estava terminando. O nome do livro é qual é a cor do amor?

Eu enfatizo muito porque a maioria das crianças é negra, e tem umas que ainda não se assumiu como negra, dizia que era morena, tu está entendendo? Mas assim, desde quando a gente começou esse trabalho no ano retrasado, hoje se tu perguntar a qualquer um aqui ele vai se assumir como negro, eles reconhecem o negro, a importância da gente valorizar. Eu não digo a você que eu paro um dia e vou trabalhar esse assunto, mas se eu to fazendo uma leitura, se eu to passando um conteúdo que traz alguma coisa disso eu sempre to puxando pra mostrar a eles a importância de se aceitar, com a cor que você tem, com o cabelo que você tem de você perguntar a eles se alguém dizer que ele é negro ele sabe que é racismo sabem que é crime, você tá entendendo? De tanto que a gente vem trabalhando, a maioria dos pais, dos avôs, são negros. A gente faz esse trabalho, mas eu não paro

toda semana, mas assim, no puxar da aula de uma historia de um livro.
(DOCENTE)

Destacamos a relevância da fala da professora que procura mostrar aos alunos a importância de se conhecer e se aceitar como pessoas negras. Entretanto, salienta-se que em 2010, por meio da Resolução CEB/CNE n. 4 e 7, se instituiu a educação escolar quilombola como modalidade da educação básica, instruindo uma educação escolar diferenciada às escolas situadas em comunidades quilombolas. Neste sentido, o ato da prática docente, na discussão das questões étnicas, deveria constar no currículo da escola e do município para as escolas situadas em comunidades quilombolas ou escolas que recebem estudantes quilombolas. Há nesse campo um total descumprimento ao dispositivo legal, cujas comunidades, na ausência da informação, não reivindicam seus direitos a um currículo que contextualize as suas culturas, saberes em diálogo com os conhecimentos escolares.

Você ainda tem aquela questão de você dizer assim ao menino: silêncio, você vai ficar pensando hoje, no cantinho porque fez uma coisa errada você vai pensar na hora do intervalo e não vai fazer mais. Ele sabe ta entendendo? Assim a obediência ele tem consciência, a comunidade que você sabe que ela é mais carente, mas é aquela comunidade que chama tu de senhora, que te respeita como profissional, porque a professora ela falou acabou. Eu tenho mães que são praticamente da minha idade, você chama vem na escola, é aquela comunidade que você consegue trabalhar com ele diretamente. Porem tem aqueles que não sabem ler, não conseguem dar aquele apoio pedagógico mesmo à criança, mas é aquele que ta preocupado em não deixar o menino faltar, de olhar o caderno deles, a gente orienta mesmo que saiba ler. O povo daqui é maravilhoso, Você tem aquele reconhecimento, claro, deixa alguns espaços, nem tudo é 100%.
(DOCENTE)

Nesta fala, há a explicação pela docente do que a leva a trabalhar numa escola quilombola. Dois fatores se apresentam: a obediência dos estudantes e o respeito que a comunidade demonstra ter para com ela. Aqui, sentimos um pouco do que Paulo Freire aponta sobre a condição do opressor e do oprimido. A professora é vista como única detentora do saber, e a mesma por se sentir prestigiada nessa condição, não procura mostrar que o saber do povo é tão importante quanto o saber que ela traz para sala de aula. A cerca do saber não pode ser quebrada, ela fortalece as relações de poder institucionalizadas, a da Secretaria sobre a escola e, de forma (in)direta, sobre a docente;

e o das avaliações institucionais externas sobre a escola e a docência. Há um saber historicamente negado na fala da docente, da comunidade e dos estudantes, que em seu silêncio mandado, silenciam, obedecem e calam.

5.2 Formação docente e identidade docente para a escola quilombola

O processo de formação, segundo a docente entrevistada, se promove com a finalidade do atendimento ao Instituto de Qualidade do Ensino (IQE). São formações promovidas para possibilitar o desempenho, resultado no *rank* educacional necessário ao município. Neste sentido, não atende as especificidades da sala de aula observada, deixando lacunas referente à educação escolar quilombola e aos seus objetivos; embora de acordo com a professora da escola campo de pesquisa, o processo de formação contribua, de certa maneira, no desenvolvimento do ensino e da aprendizagem.

O IQE é o instituto de qualidade de ensino, vamos dizer, a prefeitura comprou ne, pagou esse programa, para ele oferecer formação aos professores, ai a gente mensalmente tem uma formação, amanhã é a minha, ai a gente tem a formação, a gente trabalha essas habilidades, questões de alfabetização, letramento. Como trabalhar com eles, entendeu? O programa já emite para cada série sequencias didáticas com as habilidades que eles precisam dominar. Cada bimestre tem um bloquinho de atividades que a gente aplica, quando for ao mês agora de junho eles vão fazer a provinha do IQE pra ver como é que tá o nível deles, fazem esse ano e fazem o outro, vai comparando entendeu? Eu não acho o programa ruim não, a gente tinha o PNAIQ, a gente fazia uma formação maravilhosa, eu aprendi muito. Um não diferencia nada do outro é a mesma coisa, só mudou o nome. Desde quando eu faço formação do PNAIQ à gente fala do mesmo conteúdo, alfabetização e letramento. (DOCENTE)

A professora aponta a importância da formação disponibilizada pelo município. Em nossa análise, não estamos pontuando que esta formação não seja adequada, queremos destacar que pensando na especificidade dos sujeitos da escola quilombola, a formação direcionada aos docentes negligencia a cultura desses sujeitos. Se por lei é determinada a necessidade de se ter uma formação específica para que o/a professor/a que atua em escolas quilombolas possa trabalhar a temática da cultura afro-brasileira e quilombola porque a professora não menciona tal formação? “Formação continuada, portanto, constitui-se em espaço estratégico para ações que podem responder tanto à

necessidade do professor de alcançar satisfação no trabalho quanto às necessidades sociais de cumprir com o direito dos alunos de bem aprenderem na escola” (PENIN 2009, p.29)

Além do processo de formação continuada não possibilitar o trabalho com temáticas importantes para o currículo das escolas quilombolas; também destacamos a não formação para o trabalho em turmas multisséries, conforme destaque dado pela docente quando se refere à dificuldade que sente por estar em uma sala multissérie, tanto para lecionar, como para poder participar das formações.

Você está entendendo, esse trabalho pra gente alfabetizar, as formações preparam a gente pra gente trabalhar essa sequencia e pra que a criança domine as habilidades e se alfabetize. Esse é o objetivo, porque assim, como na lei da valorização do magistério, temos que ter as formações continuadas, ai veja, eu tenho o primeiro e segundo ano, mas só posso ir a uma formação. Eu escolho ou eu vou, no primeiro mês, ou vou ao segundo, ate nisso a educação do campo fica vazada, porque era pra gente participar das duas, ne? Porque ai eu vou amanhã para a do primeiro ano, eles trabalham toda aquela dinâmica de como aplicar tas sequencias. E o segundo não, eu não participo, ai vai ter que ser a minha experiência, mesmo sendo em dias diferentes, mas eles não permitem que o professor saia. Quando eu saio para essas formações o aluno é dispensado, não tem aula porque a gente está numa atividade extraclasse, de formação, pronto, amanhã não tem aula. (DOCENTE)

Observa-se que a docente entrevistada, por está em escola do campo/escola quilombola, não tem substituição para a sua presença nos processos de formação. Mesmo esses momentos não estando associados a uma prática docente diferenciada, são importantes para compor o trabalho da mesma na escola e no desenvolvimento de suas atividades. Entretanto, salientamos que a mesma não evidencia uma preocupação ou tomada de iniciativa em procurar uma reflexão sobre a sua docência. Nesse sentido, compreendemos que “[...] A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo.” (FREIRE, 2011, p. 22). Ou seja, para que os docentes contribuam positivamente na formação dos sujeitos aos quais ele está associado, precisa refletir sobre sua prática, pois educar não é apenas repassar, mas sim ajudar o sujeito a tomar consciência de si mesmo, dos outros e da sociedade. “O trabalho docente é um princípio educativo. Um professor em contato com essas crianças é obrigado a se repensar [...] e é função da educação continuada criar espaços para que eles repensem

sua formação inicial e confrontá-los com a realidade que estão vivendo (ARROYO, 2013). O trabalho está intrinsicamente ligado à formação, "refletir criticamente sobre o próprio condicionamento e ir mais além dele" (FREIRE, 2001, p. 13).

Apontamos aqui a necessidade de se desenvolver uma escola diferenciada que atenda as reais necessidades dos sujeitos, sejam do campo ou da cidade, uma escola que dedique seu tempo não apenas para construir sujeitos letrados, mais sujeitos críticos, dominantes de sua história; entretanto, há a necessidade de uma formação que garanta aos professores essa condição.

O aprimoramento do processo de formação requer muita ousadia e criatividade, dada a importância do trabalho do professor para a melhoria do atendimento escolar, fica evidente a necessidade de investir na qualidade da formação profissional para o magistério e no aperfeiçoamento das condições de trabalho nas escolas. (VEIGA 2002, p.65)

A criação de atitudes favoráveis a essa diversidade cultural se refere às lágrimas do poema que traz para reflexão a perspectiva que somos iguais. O poema “ Lágrima de Preta”, de António Gedeão (citado por Miranda, 2004).

Encontrei uma preta
Que estava a chorar,
Pedi-lhe uma lágrima
Para analisar.

Recolhi a lágrima
Com todo o cuidado
Num tubo de ensaio
Bem esterilizado.

Olhei-a de um lado,
Do outro e de frente:
Tinha um ar de gota
Muito transparente.

Mandei vir os ácidos,
As bases e os sais,
As drogas usadas
Em casos que tais.

Ensaiei a frio,
Experimentei ao lume,
De todas às vezes
Deu-me o que é de costume:

Nem sinais de negro,
Nem vestígios de ódio.
Água (quase tudo)

E cloreto de sódio.

Somos iguais, a Carta Magna – Constituição brasileira, já o diz. Entretanto, sabermos que nas relações de poder instituídas, a cor, a cultura, a classe social ainda são determinantes do valor social que cada um tem e detém na sociedade. As comunidades quilombolas foram negadas, silenciadas, esquecidas e não contadas nos censos escolares e populacional. Hoje, ganha visibilidade e busca a igualdade de direitos e de vida.

Sabemos que a educação pode ser um dos caminhos para tal, mas ainda os processos que a forjam a tornam lócus de difícil acesso; mas Paulo Freire, a coloca como ato político, como caminho para a discussão da identidade cultural “A questão da identidade cultural, de que fazem parte a dimensão individual e a de classe dos educandos cujo respeito é absolutamente fundamental na prática educativa progressista, é problema que não pode ser desprezado. Tem que ver com a assunção de nós por nós mesmos.” (FREIRE, 2006, p. 41-42).

Assim, para a formação e a construção da identidade docente quilombola é essencial à discussão da cultura, da cor, da negritude, do direito, da memória, da ancestralidade, da territorialidade quilombola, e dos saberes que compõem as comunidades quilombolas; mas como constituir essa necessidade num direito efetivo e legítimo?

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa se propôs compreender como se dar o processo de formação da identidade docente quilombola, considerando as perspectivas da educação escolar quilombola por uma escola diferenciada. Para esta finalidade, buscamos identificar por meio dos autores nos quais nos ancoramos e pelos documentos oficiais, as concepções e visões sobre a formação docente para a educação escolar quilombola e os princípios político-pedagógicos da educação Quilombola.

Após as análises da entrevista à docente da escola quilombola da comunidade Serra Verde, município de Caruaru/PE, concluímos que: 1) Há o desenvolvimento de práticas docentes que não valorizam o diálogo com a comunidade quilombola, a escola e as práticas docentes são atreladas aos padrões da Secretaria de Educação, caracterizando-se dentro de uma perspectiva de uma educação urbanocêntrica; 2) Há uma grande preocupação do desenvolvimento do ensino para o atendimento às avaliações externas (IQE, Provinha Brasil); sem a devida reflexão do que rege as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, nem mesmo das características e condições de turmas multisséries; 3) Há uma espera da institucionalização curricular por parte da Secretaria de Educação que possibilite a autorização e as condições necessárias para um outro fazer pedagógico que leve em conta os princípios da educação escolar quilombola, a discussão do seu processo de reconhecimento identitário, a comunidade como território de direito e vida.

Considerando os elementos acima, não há a valorização da cultura quilombola, ou mesmo campesina, já que a comunidade se encontra no campo, tendo como fonte de renda a agricultura.

Observa-se que o processo de formação não atende as especificidades da educação escolar quilombola, considerando as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, deixando lacunas referentes à educação escolar quilombola e aos seus objetivos, impossibilitando o fortalecimento da luta em prol da identidade quilombola e o reconhecimento de seus direitos étnicos, políticos e sociais. É preciso ter cuidado para não enxergar o anseio por uma educação diferenciada, não a partir da institucionalização das políticas, como a professora já demonstrou, mas a partir das necessidades locais. Sentimos falta de uma contextualização da comunidade feita pela professora (luta pelo reconhecimento,

liderança, principais atores) Essa ponte com a realidade nos permitiria realizar hipóteses sobre as potencialidades de uma educação diferenciada na região.

Além do processo de formação continuada não possibilitar o trabalho com temáticas importantes para o currículo das escolas quilombolas; também destacamos a não formação para o trabalho em turmas multisséries conforme destaque dado pela docente quando se refere à dificuldade que sente por está em uma sala multissérie, tanto para lecionar como para poder participar das formações.

Infelizmente, é possível perceber que para a professora do campo de pesquisa, como tantos outros docentes, as ações só devem ser repensadas a partir de leis que as impulsionem. Assim, pontuamos a necessidade de tomar conhecimento de sites e ter acesso a acervos que podem contribuir no desenvolvimento de suas práticas e na construção de sua identidade. Pode e deve ser uma atitude do profissional da educação e de toda a escola.

Nesse contexto, este trabalho conclui da dificuldade do desenvolvimento da identidade docente quilombola no contexto de escolas inseridas em comunidades quilombolas, mas não se qualificam dentro das perspectivas de ser/tornar-se uma escola diferenciada, no sentido de trazer em seu currículo o ser quilombola, estar numa comunidade quilombola, construir conhecimentos que possibilitem essa autoidentidade territorial negada pelo sistema de ensino que padroniza, homogeniza e pelos padrões institucionais que silenciam memórias, saberes e vidas. Entretanto, salientamos a preocupação da docente, mesmo sem a formação e discussão possibilitada pelo sistema de ensino, de privilegiar a discussão sobre a identidade e reconhecimento étnico dos estudantes, bem como sobre o preconceito e discriminação racial.

Assim, consideramos importante continuar no campo de pesquisa e ter a representação de outros docentes e verificar a constituição da identidade docente numa modalidade da educação básica, recentemente criada; porém ainda invisibilizada pelo sistema, que se materializa da luta dos movimentos sociais populares, neste caso, do movimento quilombola, por escola, conhecimento e reconhecimento.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. *Ofício de mestre: imagens e autoimagens*. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2013

BARDIN, L.(2011). *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70.

BRASIL. *Relatório de gestão da Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade*. Brasília: MEC/Secad, 2004.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília | DF | Outubro | 2004.

BRASIL.MEC. *Programa de Formação de Professores em Exercício*”. Disponível em <http://www.educabrasil.com.br/proformacao-programa-de-formacao-de-professores-em-exercicio>. acesso em 23 de maio de 2018

CONAQ. *Quilombo, quem somos nós*. ,disponível em: <http://conaq.org.br/quem-somos>, acesso em 18 de junho de 2018.

CONAQ. *Quilombolas*. Disponível em: [quilombolas.http://conaq.org.br/](http://conaq.org.br/). Acesso em 18 de junho de 2018.

CONAQ. *Terra e Território*, disponível em <http://conaq.org.br/coletivo/terra-e-territorio/>. Acesso em 18 de junho de 2018.

FALSARELLA, Ana Maria. *Formação Continuada e Prática de sala de aula: os efeitos da formação continuada na atuação do professor*. – Campinas, SP: Autores Associados, 2004. - (coleção formação de professores)

FERREIRA, Simone Raquel Batista. *QUILOMBOLAS* In: *Dicionário da Educação do Campo*. / Organizado por Roseli Salete Caldart, Isabel Brasil Pereira, Paulo Alentejano e Gaudêncio Frigotto. – 2. Ed., 2. Reimpr. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio. Expressão Popular, 2013.

FIABANI, Adelmir. *Mato Palhoça e Pilão*. Expressão Popular, São Paulo, 2005.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

FUNDAÇÃO CAPES ministério da educação: *Sistema Nacional Público de Formação dos Profissionais do Magistério (2014)* <https://capes.gov.br/component/content/article/102-uncategorised/2403-sistema-nacional-publico-de-formacao-dos-profissionais-do-magisterio>.

GALDINO, Cárliston. Cordel Quilombola 2011. Disponível em <http://www.carlistongaldino.com.br/>. Acesso em 01 de março de 2018

GONÇALVES, Pedro Alexandre Conceição Aires; NOGUEIRA, Rose Dayanne Santana. (Org.). Quilombolas do Tocantins: Palavras e Olhares. Palmas: Defensoria Pública do Estado do Tocantins, 2016. Disponível em: <http://ww2.defensoria.to.gov.br/documento/20751/download>. Acessado em 01 de junho de 2018.

LEITE, Ilka Boaventura. Os quilombos no Brasil: questões conceituais e normativas. Etnográfica, Lisboa, v. IV, n. 2, p. 333-354, 2000. Disponível em: ffile:///C:/Users/Adilson%20J%C3%BAnior/Downloads/Vol_iv_N2_333-354.pdf acessado em 01 de junho de 2018.

MACÊDO, Dinalva de Jesus Santana; MESSEDER, Marcos Luciano Lopes; QUEIROZ, Delcele Mascarenhas. Educação escolar em comunidades quilombolas do Território de Identidade do Velho Chico-BA. Rev. FAEEBA – Ed. e Contemp., Salvador, v. 26, n. 49, p. 103-118, maio/ago. 2017. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/319363284_Educacao_escolar_em_comunidades_quilombolas_do_territorio_de_identidade_do_Velho_Chico-BA. acesso em Jul 05 2018].

MACHADO, Célia T. O projeto Nordeste e a formação do professor: diretrizes da reforma educacional brasileira. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Historia, Política e sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.

MARTINEZ, Wladimir Novaes. Desaposentação. 2 ed. São Paulo: LTr, 2009.

MELLO, Guiomar N. de (2001). “Formação de professores e a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional”. São Paulo (Palestra proferida no CEVEC, no dia 8 Fev).

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/arquivos-pdf/diretrizes-curriculares>. Acesso em: 20 de novembro de 2017

MIRANDA, Filipa Bizerro. Educação intercultural e formação de professores. Porto Editora, LDA. Mundo dos saberes 35 – Portugal. 2004.

PENIN, Sonia. Parte III: Entre pontos e contrapontos IN: Profissão docente: pontos e contrapontos/ Sonia Penin, MiquelMartines ; Valeria Amorim Arantes (Org). – São Paulo :Summus, 2009. – (coleção pontos e contrapontos).

PENIN, Sonia. Profissão docente: pontos e contrapontos, In: Profissão docente e contemporaneidade / Sonia Penin, MiquelMartines ; Valeria Amorim Arantes (Org). – São Paulo :Summus, 2009. – (coleção pontos e contrapontos).

RESOLUÇÃO CNE/CEB 8/2012. Diário Oficial da União, Brasília, 21 de novembro de 2012, Seção 1, p. 26. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA . RESOLUÇÃO Nº 8, DE 20 DE NOVEMBRO DE 2012.

SELLTIZ, Claire et alii. Métodos de pesquisa nas relações sociais. Tradução de Maria Martha Hubner de Oliveira. 2ª edição. São Paulo: EPU, 1987.

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.

VALENDOLF, Eduarda Caroline; Toscan, Márcia ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE A IMPORTÂNCIA DO CORDEL PARA A CULTURA E ARTE BRASILEIRA. Revista Educação, Artes e Inclusão Volume 7, número 1, Ano 2013.

VASCONCELOS, Maria Lucia Marcondes Carvalho; BRITO, Regina Helena Pires de. Conceitos de educação em Paulo Freire. Mack Pesquisa: Fundo Mackenzie de Pesquisa – São Paulo. 2006, Ed. Vozes Ltda.

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: Papyrus, 2002. p. 13-46. (coleção magistério: formação e trabalho pedagógico).

VIEIRA, S. L. Políticas de formação em cenários de reforma. In. VEIGA, I. P. A. e AMARAL, A. L. (orgs). Formação de professores: políticas e debates. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2002. p. 13-46. (coleção magistério: formação e trabalho pedagógico).