



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

MARIA IVENI DE LIMA SILVA

**A PRÁTICA DOCENTE EM ESCOLAS QUILOMBOLAS NO MUNICÍPIO DE
LAGOA DOS GATOS: uma análise a partir do pensamento decolonial**

Caruaru
2020

MARIA IVENI DE LIMA SILVA

**A PRÁTICA DOCENTE EM ESCOLAS QUILOMBOLAS NO MUNICÍPIO DE
LAGOA DOS GATOS: uma análise a partir do pensamento decolonial**

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

Área de concentração: Educação e Diversidade

Orientador: Prof. Dr. Janssen Felipe da Silva

Coorientadora: Prof^a Dr^a. Denise Xavier Torres

Caruaru
2020

Catálogo na fonte:
Bibliotecária – Paula Silva - CRB/4 - 1223

S586p Silva, Maria Iveni de Lima.
 A prática docente em escolas quilombolas no município de Lagoa dos Gatos: uma
 análise a partir do pensamento decolonial. / Maria Iveni de Lima da Silva. – 2020.
 253 f.; il.: 30 cm.

 Orientador: Janssen Felipe da Silva.
 Coorientadora: Denise Xavier Torres.
 Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, CAA, Educação
 Contemporânea, 2020.
 Inclui Referências.

 1. Prática de ensino – Pernambuco. 2. Educação multicultural – Pernambuco.
 3. Comunidade e escola – Pernambuco. 4. Quilombolas – Pernambuco. 5.
 Pensamento. 6. Relações étnicas. I. Silva, Janssen Felipe da (Orientador). II.
 Torres, Denise Xavier (Coorientadora). III. Título.

CDD 370 (23. ed.)

UFPE (CAA 2020-125)

MARIA IVENI DE LIMA SILVA

**A PRÁTICA DOCENTE EM ESCOLAS QUILOMBOLAS NO MUNICÍPIO DE
LAGOA DOS GATOS: uma análise a partir do pensamento decolonial**

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

Aprovada em: 14/08/2020.

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Dr^ª. Denise Xavier Torres (Coorientadora / Examinadora externa)

Universidade Federal de Campina Grande

Prof. Dr. Sandro Guimarães de Salles (Examinador Interno)

Universidade Federal de Pernambuco

Prof. Dr. Saulo Ferreira Feitosa (Examinador Interno)

Universidade Federal de Pernambuco

Dedico essa pesquisa especialmente a meu pai Eugênio Fernandes da Silva (*in memoriam*) que está sempre comigo, caminhando junto, que me ensinou a lutar pelos meus sonhos e a acreditar nos meus objetivos. Pela sabedoria imensurável.

AGRADECIMENTOS

Em um período de dois anos de mestrado, de construção da pesquisa, nós compartilhamos uma caminhada de vivências, experiências, reflexões e aprendizagens que nos fizeram mais fortes. Uma caminhada compartilhada com várias pessoas que direta ou indiretamente contribuíram nessa jornada e no esforço desses agradecimentos a palavra que define é gratidão a todos/as que compartilharam seus momentos comigo. Peço desculpas antecipadamente, pois sei que as palavras, muitas vezes, não definem exatamente o que sentimos, mas o esforço de agradecermos de alguma maneira pela companhia, paciência e gentileza que fizeram parte desses momentos vividos.

Agradeço:

A Deus por cada amanhecer, por me dar forças a cada dia na minha jornada, proporcionando vencer os obstáculos e acreditar que era possível uma mulher do campo, da vila de Lagoa do Souza chegar a fazer um curso de Pós-Graduação e a representar uma classe.

A minha Mãe, Maria Neide, mulher guerreira que está sempre do meu lado, me apoiando e me dando forças. Agradeço por cada aprendizado e perseverança, por cada momento vivido, por ensinar a lutar, a persistir, a partilhar...

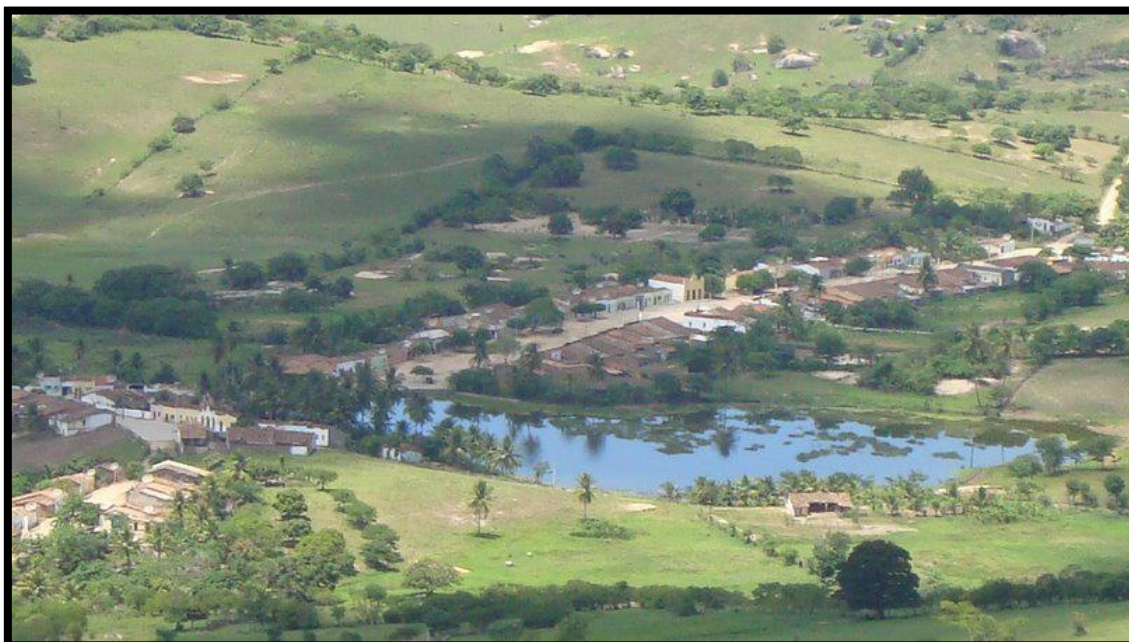
Ao meu companheiro, pelo apoio, pela escuta e por todas as caronas ao capo de pesquisa.

As minhas irmãs, Isneide e Izabela pela amizade, acolhida e apoio de sempre.

A todos da minha família pela força, pelo apoio. Em especial também a minha irmã Renata que na luta, na linha de frente no combate à epidemia do Coronavírus (Covid-19), me ensinou o quanto as pessoas podem ser fortes nos momentos difíceis seja profissional ou na vida como um todo.

A natureza e aos meus animais que me acalmam com seus gestos de carinho e amor que transcendem esse espaço.

A comunidade: Vila Lagoa do Souza, lugar onde cresci, vivi e aprendi a apreciar simples coisas da vida.



Fonte: acervo pessoal

Nossos sentimentos e memórias pelo lugar onde nascemos, crescemos vão sempre está conosco e nos ajudam a lembrar de que o que somos hoje começou a ser construído ali (PERAFÁN; OLIVEIRA, 2013).

A meu orientador, Professor Drº. Janssen Felipe da Silva, pela dedicação, pelo profissionalismo, paciência, pelas palavras, pelas orientações e por acreditar que seria possível realizar este trabalho. Agradeço por contribuir não só para esta pesquisa, mas pelos ensinamentos coletivos sobre pesquisa e sobre a vida.

A Denise Torres pela coorientação, pela leitura, ensinamentos e contribuições na pesquisa.

A Camila Ferreira pela força em todo o processo de seleção no mestrado. Agradeço pela torcida e carinho de sempre.

A Alcione pela disponibilidade e leitura do texto, ainda enquanto projeto a ser submetido na seleção do mestrado.

A Girlene Callado pela companhia, pela amizade, parceria nessa jornada que é prazerosa, porém cheia de desafios. Agradeço pela força, pela partilha de textos, livros e pela escuta.

A Vanessa Azevedo, um presente em minha jornada acadêmica e para a vida, uma pessoa especial e amiga. Agradeço por cada momento e partilha.

A Edjane uma pessoa maravilhosa que dividi muitas risadas e aprendizagens.

Ao Grupo de Estudos Pós-Coloniais e Teoria da Complexidade em Educação pelas aprendizagens e partilhas. Em especial aos mestrandos/as integrantes da “célula de sobrevivência”: Isaias, Devyson, Eunice, Gilvânea e Joelma, agradecida por dividir os momentos de encontros dos estudos nas sextas-feiras e pelas aprendizagens coletivas. Agradeço em especial a Joelma que está dividindo comigo desde o primeiro ano do mestrado nossas aprendizagens e conquistas.

A Gilvânea pela preocupação e delicadeza em sempre acompanhar e esperar comigo o transporte depois dos encontros do grupo.

Aos indígenas da turma de Mestrado (2018), Roseane Xucuru e Thiago Xucuru, agradeço por poder escutar e aprender sobre suas experiências e vivências.

Às/aos colegas da turma de 2018, pelas aprendizagens e partilhas.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea pela contribuição em minha formação.

A todos/as professores/as que contribuíram para a minha formação, tanto no curso de Graduação em Pedagogia, quanto no Curso de Pós-Graduação em Educação, mestrado UFPE/CAA.

Aos funcionários do Programa de Pós-Graduação pela gentileza em que nos recebe, pela dedicação e por tornar esse ambiente mais humano.

As Comunidades Quilombolas de Pau Ferrado e Cavuco pela acolhida e partilha de suas memórias, seus conhecimentos. Em especial aos líderes pela disponibilidade de tempo e por nos receber de braços abertos.

Às professoras que atuam nas escolas quilombolas, obrigada pela contribuição a esta pesquisa, disponibilidade e acolhimento.

A merendeira Ilda e a Zilma ex-secretária da associação quilombola de Pau Ferrado, agradeço pela acolhida e partilha de conhecimento.

À FACEPE, pelo financiamento da pesquisa, contribuindo para minha formação e possibilitando poder participar de eventos adquirindo novas experiências.

Ao ex-presidente do Brasil, Luiz Inácio Lula da Silva, por acreditar na política de interiorização, sendo possível termos o Campus do Centro Acadêmico do agreste-CAA e a oferta de vários cursos de Graduação e de Pós-Graduação, mudando a vida de pessoas que assim como eu não teriam condições financeiras para arcar com seus estudos.

Agradeço a todos/as que em alguma forma colaboraram para a realização desta pesquisa.

“A criança recebe do passado não só os dados da história escrita; mergulha suas raízes na história vivida, ou melhor, sobrevivida, das pessoas de idade que tomaram parte na sua socialização” (BOSI, 1994, p. 73).

RESUMO

O presente texto é fruto da pesquisa de Mestrado desenvolvida na linha de Educação e Diversidade do Programa de Pós-graduação em Educação Contemporânea (curso-mestrado), da Universidade Federal de Pernambuco-UFPE, Centro Acadêmico do Agreste. Nesta pesquisa temos como questão problema: Quais as relações entre os saberes tradicionais e os saberes escolares da prática docente nas escolas quilombolas de Pau Ferrado e do Cavuco? Nesse sentido, o objetivo desta pesquisa constitui em compreender a relação entre os saberes tradicionais e saberes escolares da prática docente nas escolas quilombolas de Pau Ferrado e do Cavuco. Os objetivos específicos desta pesquisa versam em: I) identificar e caracterizar os saberes tradicionais das Comunidades Quilombolas de Pau Ferrado e do Cavuco; II) identificar e caracterizar os saberes tradicionais que foram escolarizados presentes na prática docente das escolas pesquisadas; e III) analisar o lugar, o tempo e a forma que os saberes tradicionais são trabalhados na prática docente. Filiamo-nos a abordagem do Pensamento Decolonial que se constitui enquanto opção política-epistemológica a partir do diálogo com os autores: Grosfoguel, 2007; Mignolo, 2003, 2005, 2008; Quijano, 2002, 2005; e Walsh, 2006, 2008, 2010, dentre outros, que nos possibilitam refletir e questionar o lugar que é posto na história e na sociedade aos povos negros, dentre eles os quilombolas. Atrelada a esta discussão, abordamos também reflexões sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais a partir dos autores: Munanga (2009); Gomes (2012); e Hall (2003). Adotamos como procedimento teórico-metodológico a pesquisa documental (OLIVEIRA, 2007), entrevista semiestruturada (FRASER; GONDIM, 2004) e a Análise de Conteúdo via Análise Temática (BARDIN, 1977; VALA, 1990). O campo de pesquisa foram as escolas localizadas em território quilombola (nas comunidades de Pau Ferrado e do Cavuco) no município de Lagoa dos Gatos-PE, tendo como sujeitos da pesquisa 3 (três) professoras, 2 lideranças (uma de cada comunidade) e 1 uma representante quilombola (ex secretária da associação quilombola de Pau Ferrado). Em diálogo com os sujeitos colaboradores, entendemos que cada Comunidade Quilombola, perpassa saberes de acordo com suas especificidades, pois são modos de vida, de religiosidades, de culturas e de resistência próprios desses coletivos. Identificarmos que os saberes tradicionais das Comunidades Quilombolas de Pau Ferrado e do Cavuco estão presentes em duas perspectivas; primeiro, a partir da origem; segundo, da manifestação desses saberes no seu dia a dia. Os resultados nos indicam que as práticas docentes das professoras que lecionam nessas comunidades ensaiam uma Educação Escolar Quilombola, porém ainda é preciso um diálogo na perspectiva da Educação

Intercultural proporcionando o olhar para uma Educação Escolar Quilombola que não se faz apenas com a presença do espaço físico institucionalizado no lugar de vivência desses sujeitos, mas de uma educação correlacionada com os saberes que fazem parte da comunidade.

Palavras-chave: Prática docente. Educação escolar quilombola. Educação quilombola. Pensamento decolonial.

ABSTRACT

This text is the result of the Master's research carried out in the line of Education and Diversity of the Post-Graduate Program in Contemporary Education (master's course), at the Federal University of Pernambuco-UFPE, Centro Agrico Academico. In this research we have as a problem question: What are the relationships between traditional knowledge and school knowledge of teaching practice in the quilombola schools of Pau Ferrado and Cavuco? In this sense, the objective of this research is to understand the relationship between traditional knowledge and school knowledge of teaching practice in the quilombola schools of Pau Ferrado and Cavuco. The specific objectives of this research are: I) to identify and characterize the traditional knowledge of the Quilombola Communities of Pau Ferrado and Cavuco; II) to identify and characterize the traditional knowledge that was schooled, present in the teaching practice of the researched schools; and III) to analyze the place, the time and the way that traditional knowledge is worked in teaching practice. We are affiliated with the Decolonial Thought approach that constitutes itself as a political-epistemological option based on the dialogue with the authors: Grosfoguel, 2007; Mignolo, 2003, 2005, 2008; Quijano, 2002, 2005; and Walsh, 2006, 2008, 2010, among others, that allow us to reflect and question the place that is placed in history and in society for black people, among them quilombolas. Linked to this discussion, we also address reflections on the Education of Ethnic-Racial Relations from the authors: Munanga (2009); Gomes (2012); and Hall (2003). We adopted documentary research (OLIVEIRA, 2007), semi-structured interview (FRASER; GONDIM, 2004) and Content Analysis via Thematic Analysis as a theoretical-methodological procedure (BARDIN, 1977; VALA, 1990). The research field were schools located in quilombola territory (in the communities of Pau Ferrado and Cavuco) in the municipality of Lagoa dos Gatos-PE, with three (3) teachers, 2 leaders (one from each community) and 1 a quilombola representative (former secretary of the Pau Ferrado quilombola association). In dialogue with the collaborating subjects, we understand that each Quilombola Community, permeates knowledge according to its specificities, as they are ways of life, religiosity, cultures and resistance typical of these collectives. We identify that the traditional knowledge of the Quilombola Communities of Pau Ferrado and Cavuco are present in two perspectives; first, from the origin; second, the manifestation of this knowledge in your daily life. The results indicate that the teaching practices of the teachers who teach in these communities rehearse a Quilombola School Education, but there is still a need for a dialogue in the perspective of Intercultural

Education providing the look for a Quilombola School Education that is not only done with the presence of physical space institutionalized in the place of experience of these subjects, but of an education correlated with the knowledge that is part of the community.

Keywords: Practice teaching. Education school quilombola. Education quilombola. Thought decolonial.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 –	Dissertações e teses que dialogam sobre a discussão das Relações Étnico-Raciais (negritude)	36
Quadro 2 –	Dissertações do PPGEduC	42
Quadro 3 –	Distribuição dos trabalhos por ano e reunião referentes ao GT: 12 e o GT: 21, e o quantitativo dos trabalhos por GT referentes ao descritor Educação Escolar Quilombola	47
Quadro 4 –	Trabalhos selecionados de acordo com o descritor: Educação Escolar Quilombola	48
Figura 1 –	Etapas da regularização quilombola	82
Quadro 5 –	Principais marcos do regime internacional de combate à discriminação racial no âmbito das nações unidas	84
Quadro 6 –	Ações nacionais: avanços legais a partir da Constituição Federal (CF/1998)	87
Figura 2 –	Caminho das análises	133
Figura 3 –	Cordel sobre o município de Lagoa dos Gatos	137
Figura 4 –	Mapa do município de Lagoa dos Gatos	139
Quadro 7 –	Quantitativo de escolas localizadas no município de Lagoa dos Gatos	140
Gráfico 1 –	Quantitativo geral de escolas no município de Lagoa dos Gatos	144
Quadro 8 –	Escolas municipais localizadas em território quilombola	145
Quadro 9 –	Identificação das professoras colaboradas da pesquisa	146
Figura 5 –	Comunidade Quilombola de Pau Ferrado	147
Figura 6 –	Escola Municipal Avelino Alves	152
Figura 7 –	Comunidade Quilombola do Cavuco	155
Figura 8 –	Escola Municipal José Alves da Silva	159
Figura 9 –	Composição dos saberes tradicionais	164
Figura 10 –	Saberes da Comunidade Quilombola de Pau Ferrado	166
Figura 11 –	Saberes da Comunidade Pau Ferrado: história	166
Figura 12 –	Saberes da Comunidade Pau Ferrado: medicina tradicional	171
Figura 13 –	Saberes da Comunidade Pau Ferrado: expressões artísticas	173
Figura 14 –	Saberes da Comunidade Pau Ferrado: agricultura	176
Figura 15 –	Saberes da Comunidade Pau Ferrado: culinária	178

Figura 16 –	Saberes da Comunidade Pau Ferrado: saberes outros	180
Figura 17 –	Saberes da Comunidade Pau Ferrado: atividade esportiva	181
Figura 18 –	Saberes da Comunidade Quilombola do Cavuco	184
Figura 19 –	Saberes da Comunidade do Cavuco: história	184
Figura 20 –	Saberes da Comunidade do Cavuco: medicina tradicional	190
Figura 21 –	Saberes da Comunidade do Cavuco: agricultura	191
Figura 22 –	Saberes da Comunidade do Cavuco: dança	192
Figura 23 –	Saberes específicos das Comunidades Quilombolas de Pau Ferrado e do Cavuco identificados na prática docente das professoras P1, P2 e P3	194
Figura 24 –	Saberes das Relações Étnico-Raciais identificados na prática docente das professoras P1, P2 e P3	195
Quadro 10 –	Saberes sobre a Comunidade Quilombola de Pau Ferrado identificados na prática docente das professoras que atuam na Escola Municipal Avelino Alves	196
Quadro 11 –	Saberes Étnico-Raciais identificados na prática docente das professoras que atuam na escola da Comunidade Quilombola de Pau Ferrado	199
Quadro 12 –	Saberes sobre a Comunidade Quilombola do Cavuco identificados na prática docente da professora que atua na Escola José Alves da Silva	202
Quadro 13 –	Saberes das Relações Étnico-Raciais identificados na prática docente da professora P3 que atua na Escola da Comunidade do Cavuco	206
Quadro 14 –	Organização dos saberes da Comunidade Quilombola Pau Ferrado na prática docente das professoras P1 e P2	212
Quadro 15 –	Saberes Étnico-Raciais trabalhados na prática docente das professoras P1 e P2 da Escola municipal Avelino Alves	214
Quadro 16 –	Organização dos saberes da Comunidade do Cavuco trabalhados na prática docente da professora P3	219
Quadro 17 –	Saberes Étnico-Raciais abordados na prática docente da educadora P3	222

LISTA DE SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
AGNU	Assembleia Geral das Nações Unidas
AJA	Avanço do Jovem na Aprendizagem
ANPEd	Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação
CAA	Centro Acadêmico do Agreste
CCAB	Centro de Cultura Afro-Brasileira
CCDRU	Contrato de Concessão de Direito Real de Uso
CE	Centro de Educação
CECERNE	Centro de Cultura e Emancipação da Raça Negra
CEDEFES	Centro de Documentação Eloy Ferreira da Silva
CONAE	Conferência Nacional de Educação
DNU	Declaração Universal dos Direitos Humanos
EJA	Educação de Jovens e Adultos
GT	Grupo de trabalho
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
LD	Livro didático
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
MG	Minas Gerais
MUCDR	Movimento Negro Contra a Discriminação Racial
MN	Movimento Negro
MNR	Movimento Negro do Recife
MNU	Movimento Negro Unificado
MNU-PE	Movimento Negro Unificado de Pernambuco
MST	Movimento dos trabalhadores sem terra

OIT	Organização Internacional do Trabalho
ONU	Organização das Nações Unidas
PBQ	Programa Brasil Quilombola
PE	Pernambuco
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático do Campo
PIBIC	Projeto de Pesquisa de Iniciação Científica
PPGEdu	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPGEduC	Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea
RA	Reuniões Anuais
RJ	Rio de Janeiro
RTID	Relatório Técnico de Identificação e Delimitação
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SEPPIR	Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
SPU	Secretaria de Patrimônio da União
TCC	Trabalho de conclusão de conclusão
TEN	Teatro experimental do Negro
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	21
1.1	Dimensão sócio-política do Movimento Negro e Quilombola	22
1.2	Dimensão pessoal e formativa	30
1.3	Situando o objeto de pesquisa: um olhar a partir das produções científicas do PPGEdu/UFPE, do PPGEduc/UFPE e da ANPED	33
1.3.1	<i>Levantamento das dissertações e teses do PPGEdu-UFPE</i>	<i>35</i>
1.3.2	<i>Levantamento das dissertações do PPGEduc-UFPE</i>	<i>41</i>
1.3.3	<i>Levantamento nos anais da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPED)</i>	<i>47</i>
1.3.4	<i>Reflexões a partir dos levantamentos realizados</i>	<i>55</i>
2	DIÁLOGO SOBRE O PENSAMENTO DECOLONIAL E A DISCUSSÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS	57
3	UM DIÁLOGO SOBRE EPISTEMOLOGIAS OUTRAS	73
3.1	Um olhar sobre a história dos povos negros	73
3.2	A existência dos quilombos como resistência negra	78
3.3	Um diálogo sobre identidade, território e cultura	88
3.3.1	<i>Identidade: resistência, território, cultura e memória</i>	<i>88</i>
3.3.2	<i>Identidade negra e quilombola: um ato de resistência</i>	<i>91</i>
3.3.3	<i>Um diálogo sobre território para além de um espaço geográfico</i>	<i>95</i>
3.3.4	<i>Refletindo sobre o conceito de cultura</i>	<i>97</i>
4	SABERES OUTROS	101
4.1	Saberes tradicionais	101
4.2	Educação Quilombola: identidade e resistência	103
4.3	Educação Escolar Quilombola: um espaço de saber e de direito	105
4.4	O que dizem as Políticas Educacionais sobre Educação Escolar Quilombola	110
5	PRÁTICA DOCENTE: UM DIÁLOGO OUTRO POR UM CAMINHO DE DESCOLONIZAÇÃO DOS SABERES	118
6	PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA	126
6.1	Abordagem teórica-metodológica e os instrumentos e procedimentos da pesquisa	128

6.2	Compreensões sobre o campo de pesquisa e identificação dos sujeitos colaboradores	135
6.2.1	<i>Compreensões sobre o campo de pesquisa: o município de Lagoa dos Gatos</i>	<i>136</i>
6.2.2	<i>Compreensões sobre os sujeitos colaboradores da pesquisa</i>	<i>145</i>
6.2.3	<i>Compreensões sobre a Comunidade Quilombola de Pau Ferrado</i>	<i>147</i>
6.2.4	<i>Compreensões sobre a Comunidade Quilombola do Cavuco</i>	<i>154</i>
7	UM OLHAR SOBRE OS SABERES TRADICIONAIS DAS COMUNIDADES QUILOMBOLAS DE PAU FERRADO E DO CAVUCO E OS SABERES QUE SÃO TRABALHADOS NAS ESCOLAS LOCALIZADAS NESSAS TERRITORIALIDADES	162
7.1	Saberes tradicionais das Comunidades Quilombolas de Pau Ferrado e do Cavuco	163
7.1.1	<i>Os saberes das vivências, experiências e os modos de vida próprios da Comunidade Quilombola Pau Ferrado</i>	<i>164</i>
7.1.2	<i>Os saberes das vivências, experiências e os modos de vida próprios da Comunidade Quilombola do Cavuco</i>	<i>183</i>
7.2	Saberes quilombolas presentes na prática docente das professoras que atuam nas Comunidades Quilombolas de Pau Ferrado e do Cavuco	193
7.2.1	<i>Saberes presentes na prática docente das professoras que atuam na escola da Comunidade Quilombola de Pau Ferrado</i>	<i>196</i>
7.2.2	<i>Saberes presentes na prática docente da professora que atua na Escola da Comunidade Quilombola do Cavuco</i>	<i>202</i>
7.3	O lugar, o tempo e a forma que os saberes tradicionais são trabalhados pelas educadoras P1, P2 e P3	211
7.3.1	<i>O lugar, o tempo e a forma que os saberes tradicionais da Comunidade Quilombola Pau Ferrado são trabalhados na sala de aula</i>	<i>211</i>
7.3.2	<i>O lugar, o tempo e a forma que os saberes tradicionais da Comunidade Quilombola do Cavuco são trabalhados na sala de aula</i>	<i>218</i>
8	CONSIDERAÇÕES FINAIS	226
	REFERÊNCIAS	237

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO DAS ESCOLAS	250
APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO DE IDENTIFICAÇÃO DAS DOCENTES	251
APÊNDICE C - CRONOGRAMA DE ATIVIDADES REALIZADAS DA PESQUISA	252

1 INTRODUÇÃO

“Precisamos desatar o nó, aprender a desaprender, e aprender a reaprender a cada passo” (MIGNOLO, 2008, p.305).

Esta pesquisa está vinculada a Linha de Educação e Diversidade do Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea, do Centro Acadêmico do Agreste (CAA), Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Nesta pesquisa dialogamos sobre a prática docente em escolas quilombolas, especificadamente nas instituições: Avelino Alves, na Comunidade Pau Ferrado; e José Alves da Silva, na Comunidade do Cavuco, localizadas em área campesina no município de Lagoa dos Gatos-PE e escolhidas por estarem situadas em território quilombola.

Destacamos também a relevância de realizarmos pesquisa nestas comunidades que historicamente tiveram suas identidades silenciadas, como também no tempo-espaço-histórico tem evidenciado outras formas de produção e de valorização de seus próprios modos de ser, de pensar e de conhecimento.

A abordagem adotada para esta pesquisa é o pensamento Decolonial, a partir dos autores (GROSFOGUEL, 2007; MIGNOLO, 2003, 2005, 2008; QUIJANO, 2002, 2005; e WALSH, 2006, 2008, 2010), por ser uma opção política-epistemológica e metodológica que nos possibilita fortalecer nossa desobediência à lógica eurocêntrica. Como também a refletir e questionar os lugares e os papéis que são impostos na história e na sociedade aos povos negros, dentre eles os quilombolas.

Adotamos como procedimento teórico-metodológico a Pesquisa Documental (OLIVEIRA, 2007), a Entrevista Semiestruturada (FRASER; GONDIM, 2004) e a Análise de Conteúdo via Análise Temática (BARDIN, 1977; VALA, 1990), que nos possibilita, dentre as formas do fazer ciência, uma coerência teórica e epistemológica para esta pesquisa. Essas escolhas, serão tratadas detalhadamente no capítulo teórico-metodológico desta pesquisa.

A necessidade de estudos sobre as discussões das Relações Étnico-Raciais se constitui mais do que uma pesquisa, mas um compromisso político e social com a história e cultura dos povos negros que foi/são desvalorizadas pelo projeto de Modernidade-Colonialidade. Nessa relação, pautamos a necessidade de estudar sobre a Educação Escolar Quilombola no compromisso de contribuirmos com a luta dos quilombolas por uma educação que valorize seus sujeitos e suas diferenças culturais.

Nesse sentido, apresentamos como questão problema: Quais as relações entre os saberes tradicionais e os saberes escolares da prática docente nas escolas quilombolas de Pau Ferrado e do Cavuco? E como objetivo geral: compreender a relação entre os saberes tradicionais e saberes escolares da prática docente nas escolas quilombolas de Pau Ferrado e do Cavuco.

Os objetivos específicos desta pesquisa versam em: I) identificar e caracterizar os saberes tradicionais das Comunidades Quilombolas de Pau Ferrado e do Cavuco; II) identificar e caracterizar os saberes tradicionais que foram escolarizados presentes na prática docente das escolas pesquisadas; e III) analisar o lugar, o tempo e a forma que os saberes tradicionais são trabalhados na prática docente.

Para tanto, iniciamos o diálogo ressaltando aproximações e inquietações para compreendermos a construção do objeto de pesquisa que foi sendo tecido a partir de três dimensões: I) sócio-política do Movimento Negro e Quilombola; II) dimensão pessoal e formativa; e III) produção acadêmica.

1.1 Dimensão sócio-política do movimento negro e quilombola

A história dos povos negros no Brasil perpassa lutas e resistências contra a opressão e as formas de violência em que foram submetidos, iniciando desde os sequestros dos povos africanos transportados para o Brasil, até os dias atuais na luta contra os processos coloniais de silenciamento da história e cultura¹ dos povos negros.

No entanto, mesmo sendo sequestrados, os povos negros que foram escravizados no Brasil continuaram resistindo, um desses processos de resistência foram as fugas, individuais ou coletivas, que também contribuíram para as formações de quilombos, caracterizando uma forma de luta dos africanos e afro-brasileiros escravizados, contra o regime colonial (CARVALHO, 2002).

Nesse sentido, a formação dos quilombos começou a ser cada vez mais, frequente, pois significava uma forma de morar e viver numa territorialidade onde as pessoas, principalmente os povos negros, pudessem disseminar seus saberes, suas religiões, culturas (CARVALHO, 2002) e ancestralidade² africana.

¹Entendemos que cultura não é apenas uma viagem de retorno, de redescoberta, não é uma arqueologia, mas uma produção (HALL, 2003).

²Abordamos o conceito de ancestralidade a partir de compreensões da autora González retratando que: “resistência faz parte da nossa própria essência, estávamos organizadas e resistindo em África, nos navios negreiros, nas senzalas, nos terreiros e assim permanecemos nos dias atuais nas ruas e favelas, somos

Ressaltamos que cada quilombo tinha sua maneira de organização e eram denominados também pelas expressões: mocambos, terras de preto, terras de santo, dentre outras terminações (TRECCANI, 2006), sua composição pode ser compreendida também a partir do que o autor Silva (2000, p.12) expõe:

se, do ponto de vista étnico, a experiência quilombola no Brasil comportou africanos de diferentes regiões, negros aqui nascidos, índios e, em alguns casos, brancos, é evidente que esta composição racial teria que repercutir nas formas de organização, na cultura e nas estratégias de ocupação do território engendradas por estes grupos. Às novas condições de composição racial, combinaram-se outras variáveis envolvendo o momento de se empreender as ações e as forças políticas e militares contrárias. Isso quer dizer que cada quilombo tem uma experiência particular de formação.

Portanto, falar em quilombo significa pensar também a existência de um território como refúgio, como expressão de luta organizada, de resistência contra o sistema escravista. Hoje, os quilombolas também representam resistência contra as formas e tentativas de subalternização que ainda perpassam a sociedade a partir do sistema moderno-colonial.

Quando se trata do conceito de quilombo temos também na história a primeira descrição feita em documentos oficiais pelo Conselho Ultramarino³ em 1740 como: “toda habitação de negros fugidos, que passem de cinco, em parte despovoada, ainda que não tenham ranchos levantados e nem se achem pilões neles” (SCHIMITE; TURATI, CARVALHO, 2002, p.2). Esta visão reduzia as singularidades do que de fato representa os quilombos, silenciando questões identitárias, culturais e do reconhecimento dos sujeitos como produtores de conhecimentos, principalmente de luta e resistência contra o sistema eurocêntrico.

Nesse sentido, a fuga para os quilombos ou até mesmo a formação de outros quilombos, representava uma tentativa para a garantia de liberdade, mesmo na condição de fugitivo. A fuga como alternativa de vida, de esperança, de condições de expressarem suas culturas, pois mesmo depois do texto da Lei Áurea em 1888, declarar extinta a escravidão, esta não estabeleceu qualquer direito à terra ou moradia para a população

mulheres que carregaram as memórias das que nos antecederam e somos mulheres que deixaremos memórias para as próximas, isso constitui nossa ancestralidade” (GONZÁLEZ, 1984, p. 03).

³O Conselho Ultramarino foi o órgão criado para ser responsável pela elaboração e execução da política colonial. Tratava-se de assuntos como impostos, a busca de ouro, saúde pública, a forma como os negros eram tratados, entre outros. Disponível em: <https://www.infoescola.com/brasil-colonia/conselho-ultramarino/>. Acesso: 23-04-2019.

libertada, não representava uma política que ofertasse condições para tal liberdade. O que concedeu a continuidade de uma escravidão camuflada, pois as pessoas negras continuaram trabalhando em condições desumanas.

Dessa maneira, “a libertação dos escravos não trouxe consigo a igualdade efetiva. Essa igualdade era afirmada nas leis, mas negada na prática” (CARVALHO, 2002, p.53). Desse modo, como a Lei Áurea não garantiu de fato a igualdade de direitos, os povos negros nos territórios quilombolas resistiam às desigualdades com lutas e desenvolvendo formas próprias de organização política, social, religiosa, epistêmica, produtiva, ou seja, práticas para vivência e permanência dos sujeitos nos quilombos.

O aumento dessas comunidades e fortalecimento de suas maneiras próprias de organização representavam para a elite, governantes e fazendeiros, certa preocupação, desde a perda de mão de obra, como também o possível descontrole dos que detinham o poder sobre os subalternizados, o que gerava as invasões nas Comunidades Quilombolas para desocupar as terras e desestabilizar o movimento. Sobre este último fato, o assassinato das lideranças era fundamental na eficácia da ordem estabelecida pelo sistema eurocêntrico, em que para os colonizadores poderia representar o genocídio das comunidades.

Para esse diálogo abordamos a compreensão da autora Amaral (2011, p.38) sobre o conceito de quilombo, ressaltando que:

o quilombo foi o mais importante meio de resistência que se contrapôs ao sistema escravista. Independentemente de serem grandes ou pequenos era o que mais prejuízo trazia a economia dos senhores, pois, além de perderem os escravizados – peças de valor monetário – perdiam a mão de obra e o dinheiro gasto na captura do fugitivo, comprometendo o patrimônio dos senhores de engenho. Além disso, a existência de quilombos servia como incentivo à fuga definitiva de outros parceiros de cativeiro.

Assim, compreendemos a importância das lutas dos povos negros pelo direito à liberdade, pela memória de seu povo e pelo território onde constituem os quilombos, para que pudessem expressar sua ancestralidade negra e os demais elementos culturais de seu povo, sem serem perseguidos e marginalizados. Por isso, as políticas públicas específicas, fruto das reivindicações e das lutas dos povos negros representam uma dívida histórica pelos direitos negados a esses povos.

Salientamos que entender as lutas dos quilombolas é compreender também a história do nosso país que devido aos processos coloniais enraizados continua realizando

tentativas de silenciamento e exclusão sobre a história e cultura dos povos negros. Um exemplo de exclusão está presente nos espaços escolares com o currículo educacional hegemônico, disseminando nos livros didáticos, nas práticas docentes e nos discursos elementos de inferiorização sobre os povos negros condicionados pelo projeto de Modernidade-Colonialidade.

Com isso, exclui as epistemologias dos povos de culturas negras contribuindo na sociedade com a reprodução de discriminações, preconceitos e estereótipos a estes povos. Desse modo, entendemos que os movimentos sociais, dentre eles o Movimento Negro⁴, se constitui como fundante no processo de fortalecimento da luta pelos direitos e reconhecimento aos povos de culturas negras, realizando também ações no enfrentamento do racismo.

Nesse sentido, após as violências sofridas e os fatores de discriminação no período militar, por exemplo, o Movimento Negro retoma suas articulações, fundando uma organização de caráter nacional, que em 1978, em São Paulo, surgiu o Movimento Unificado Contra a Discriminação Étnica-Racial (MUCDR), posteriormente denominado de Movimento Negro Unificado-MNU (GOMES, 2017). Assim, “essa organização de caráter nacional elege a educação e o trabalho como duas importantes pautas na luta contra o racismo” (GOMES, 2017, p.32).

Dessa maneira, entendemos o Movimento Negro como uma força sócio-política, epistêmica e cultural de representatividade de um povo, em que, historicamente já atuava com suas ações na luta contra o racismo científico, a discriminação racial e no enfrentamento das formas de subalternização que eram/são postas aos povos negros. Ações, estas, realizadas, por exemplo, a partir da Imprensa Negra (com os jornais), da Associação Frente Negra, do TEN e das reivindicações nos fóruns, principalmente pela inclusão das pessoas negras nas escolas públicas (GOMES, 2017).

A atuação da Frente Negra, do teatro (TEN) e o surgimento do Movimento Negro, por exemplo, só demonstra o quanto as pessoas negras lutavam para ocupar os espaços sociais, artísticos e de mídia, considerados não lugares para estes, pelo sistema colonial. Nesse sentido, a autora Gomes ressalta que (2017, p.33):

é possível dizer que até a década de 1980 a luta do movimento negro, no que se refere ao acesso à educação, possuía um discurso mais

⁴Adotamos a concepção alargada de Movimento Negro abordado por Nilma Lino Gomes: “o movimento negro é, portanto, um ato coletivo e político, constituído por um conjunto variado de grupos e entidades políticas (e também culturais) distribuídos nas cinco regiões do país” (2012, p.735).

universalista. Porém, à medida que este movimento foi constatando que as políticas públicas de educação, de caráter universal, ao serem implementadas não atendiam a grande massa da população, o seu discurso e suas reivindicações começam a mudar.

Assim, as ações afirmativas passaram a ser uma demanda da militância negra e necessária à transição sobre o tema da educação no próprio Movimento Negro, pois as políticas públicas sobre educação escolar não atendiam às especificidades dos povos negros. Dessa forma, a transição foi um passo importante na luta por uma educação que possibilitasse a inserção da história e cultura africana e afro-brasileira a estarem nos currículos oficiais das escolas públicas e privadas. Sobre essa luta, percebemos que ela se estende também com a Lei: 12.711/2012, que dispõe sobre cotas sociais e raciais para ingresso nas Universidades Federais e nos Institutos Federais de Ensino Técnico de nível Médio e dá outras providências.

É notória a compreensão de que tais conquistas tiveram pressão direta e indireta do Movimento Negro, sem sua atuação talvez o cenário atual fosse completamente outro, embora ressaltamos que, “o processo de implementação de tais Leis e políticas nem sempre corresponde à radicalidade emancipatória da reivindicação que o originaram” (GOMES, 2012, p.740).

No entanto, a luta por implementação do que já foi conquistado é um elemento crucial por uma educação mais igualitária que contribua no combate dos preconceitos, discriminações e dos processos firmados na Herança Colonial. Dessa forma, entendemos a importância do Movimento Negro em suas ações, seja, pelas reivindicações educacionais, de raça, no combate do preconceito racial, ou na garantia dos direitos como, por exemplo, a legalização da terra às Comunidades Quilombolas.

Em Pernambuco o surgimento de organizações como a Frente Negra, foi fundamental para as ações do Movimento Negro, tendo como militantes: José Vicente Lima, Solano Trindade, Gerson Monteiro de Lima, José Melo de Albuquerque e Miguel Barros (SANTOS, 2017). Com o fechamento da Frente Negra, foi criado pelos militantes José Vicente Lima e Solano Trindade⁵ o Centro de Cultura Afro-Brasileira (CCAB), com o objetivo de valorizar e promover as culturas negras.

Outra organização, segundo Santos (2017), que foi criada em Pernambuco, em 1980, mas que logo chegou ao fim, foi o Centro de Cultura e Emancipação da Raça Negra

⁵Solano trindade também criou, com Abdias do Nascimento, o Teatro Experimental do Negro (SANTOS 2017).

(CECERNE). Já o Teatro Experimental do Negro em Pernambuco, de caráter cultural e o Movimento Negro do Recife (MNR), foram organizações que surgiram enfatizando as demandas políticas. No entanto, “com apenas dois anos de atuação, o MNR, ao sentir a necessidade de uma prática social e política aprofundada, aderiu à proposta programática do MNU, tornando-se uma de suas células: o MNU-PE” (ANDRADE; GUILLEN, 2015, p.1).

Na imprensa, pode ser destacado, o Jornal “O Homem: realidade constitucional ou dissolução social”, por ser considerado o primeiro jornal da imprensa negra de Recife e por apresentar textos em defesa da abolição (MAGALHÃES PINTO, 2006). Para a historiadora Magalhães Pinto (2006), este jornal se destaca por ter publicações organizadas por pessoas negras, diferentemente de outros jornais abolicionistas, criados por intelectuais brancos da elite recifense. Nesse sentido, a autora Magalhães Pinto (2006, p.23) aborda que: “bem se vê que, do início ao fim e do fim ao início, O Homem conseguiu ser um jornal de muito fôlego”, embora tenha tido curta duração.

Ressaltamos também que dentre os Movimentos Negros temos o Movimento Quilombola, que surgiu, inicialmente, no enfrentamento aos processos escravistas e foi se expressando socialmente na busca por direitos aos povos negros que foram negados/silenciados com os sequestros à população negra em seus territórios.

Desse modo, a luta pela garantia dos direitos quilombolas é histórica, pois em Pernambuco, assim como em outros Estados do Brasil, também se utilizou mão de obra escravizada. Segundo a autora Campos (2008, p.1):

Pernambuco revela uma história de resistência à escravidão manifestada sob diferentes modelos de organização, formação e estratégias, demonstrando quão diversas foram as formas encontradas por sua população. Ocupando lugares ora pouco acessíveis, ora próximos às vilas, fazendas ou engenhos, grupos eram formados e a partir deles comunidades, com regras particulares, religiosidades próprias, formas distintas de economia, alianças, redes de proteção e sociabilidade, numa constante negociação por liberdade, que viria a definir a diferença étnica e política destes grupos.

Comunidades como Conceição das Crioulas, Castainho, Onze Negras⁶, e demais quilombos que foram se constituindo em Pernambuco, representam símbolos de

⁶I) O quilombo de Conceição das Crioulas está localizado no Sertão central do município de Salgueiro, a aproximadamente 550 km do Recife-PE. Disponível: http://basilio.fundaj.gov.br/pesquisaescolar/index.php?option=com_content&view=article&id=1006%3Aconceicao-das-crioulas&catid=38%3Aletra-c&Itemid=1. II) O quilombo Castainho está localizado no

resistência à conjuntura escravocrata, um pioneirismo na luta por direitos e autonomia dos seus modos de vida, de culturas, ou seja, vai além do que só apropriação territorial.

Nesse contexto, ao falarmos sobre os grupos quilombolas, não podemos esquecer o legado histórico de representatividade que foi/é o Quilombo dos Palmares⁷. Uma comunidade que nasce majoritariamente pela formação de pessoas negras que fugiam de várias regiões, principalmente do Nordeste, representando um símbolo de resistência, luta e coragem.

Os primeiros registros históricos da formação de Palmares são de 1597, tendo duração de mais de um século, até sofrer com os massacres que foram ocorrendo para desarticular o seu movimento (ARAÚJO, 2015). Esse fato foi condicionado, principalmente, com a saída dos holandeses do Brasil, na qual os portugueses precisavam de mão de obra escrava, bem como das terras onde estavam localizados os quilombos de Palmares, segundo a autora Araújo (2015, p.12):

em 1602 se inicia as batalhas por Palmares, algo que terminaria apenas 93 anos depois, com a morte de Zumbi. Pode-se dizer, portanto, que Palmares não é uma só. Foram várias Palmares que, ao longo de um século, surgiu e ressurgiu nas florestas de palmeiras de Alagoas/Pernambuco.

município de Garanhuns, foi uma das primeiras a receber a titulação de quilombo pela Fundação Cultural Palmares (FCP) no Estado de Pernambuco. Disponível em: <http://mapadeconflitos.ensp.fiocruz.br/?conflito=pe-comunidade-quilombola-de-castainho-luta-pela-regularizacao-fundiaria-de-seu-territorio-e-pela-garantia-de-direito-a-vida-de-seus-moradores>. III) O Quilombo Onze Negras encontra-se situado no município de Cabo de Santo Agostinho, na região metropolitana de Recife. Disponível em: <http://forumafrope.blogspot.com/2012/04/onze-negras-comunidade-quilombola-de.html>.

⁷Localizado na Serra da Barriga, região hoje pertencente ao município de União dos Palmares, no Estado brasileiro de Alagoas. Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/quilombo-dos-palmares/> Acesso em: 6 de junho de 2019. Vale ressaltar também que “é comum na historiografia atribuir a origem de Palmares à fuga de 40 escravos de um engenho próximos à costa alagoana que partiram em direção à mata mais fechada repleta de palmeiras. Isto é correto, mas, além disto, a origem do quilombo dos Palmares possui um contexto ainda mais abrangente que é o contexto da produção, distribuição e consumo do açúcar (O “Ouro Branco”)” (ARAÚJO, 2015, p.9).

Ressaltamos também que a história do Quilombo de Palmares é marcada pelo comando de alguns guerreiros/as, tais como: Aqualtune⁸, Dandara⁹, Ganga Zumba¹⁰ e Zumbi¹¹, onde “as batalhas e o cerco luso-brasileiro em Palmares se intensificaram no período em que Zumbi esteve no poder e aumentaram ainda mais depois de sua morte em 1695” (GOMES, 2005, p. 161). Hoje, o legado deixado por essas lideranças negras dá continuidade na luta pela liberdade de expressarem suas diferenças culturais, representadas a partir da sua ancestralidade, religiosidades, na luta contra o racismo e demais formas de inferiorizações e desigualdades as pessoas negras. Esse legado também está presente na luta pela terra, mostrando o quanto é importante a luta pela legalização do território quilombola como garantia dos direitos para a continuação dos modos de vida e de identidades desses sujeitos.

Entendemos que, apesar dos massacres aos povos negros, as Comunidades Quilombolas constituem uma forma das pessoas negras resistirem aos processos coloniais, constituindo hoje 195 comunidades em Pernambuco certificadas¹², apesar de que estes dados podem ser ainda maiores, pois muitas comunidades estão em processo de reconhecimento.

Dessa maneira, pautamos a necessidade de estudarmos sobre a Educação Escolar Quilombola como um ato político, na contribuição do fortalecimento da luta dos direitos quilombolas. Bem como de rompermos com as tentativas de silenciamento das culturas que não pertencem ao padrão estabelecido pelo projeto de Modernidade-Colonialidade.

Portanto, falar sobre a cultura quilombola nos dias atuais é nos comprometermos com a luta e resistência dos povos negros, principalmente na atual conjuntura em que

⁸A história de Aqualtune é singular na memória afro-brasileira. Sua vida começa no continente africano, no Congo, no século XVI. Era princesa, filha do rei Mani-Kongo, respeitada por seu papel nas terras congolesas (...). Veio ao Brasil após ver seu pai e seu reino derrotados na Batalha da Ambuíla, contra as forças angolanas e portuguesas pelo controle do território de Dembos, que separava Angola e Congo (...). Uma vez no Brasil, mais especificamente no Recife, foi vendida como escrava reprodutora para uma fazenda em Porto Calvo no Pernambuco, onde foi estuprada para dar origem a novos cativos de acordo com os interesses dos senhores de escravos (...). Seu passado e sua realeza foram importantes para que em Palmares ela logo assumisse novamente uma posição de liderança. A partir das tradições de sua cultura, comandou o maior Quilombo da história brasileira (MARTINS, 2017). Disponível em: <https://www.almapreta.com/editorias/realidade/aqualtune-a-luz-de-palmares>. Acesso: 08/06/2020.

⁹Uma guerreira negra que aprendeu a fabricar espadas e a lutar com elas; uma capoeirista forte e corajosa que planejava ações de combate e liderava seus companheiros na luta pela liberdade — assim sobrevive em relatos e mitos populares a história de Dandara, rainha do Quilombo dos Palmares e companheira de Zumbi (SOUZA; CARARO, 2017, p.16).

¹⁰Ganga Zumba, um dos líderes do grandioso Quilombo dos Palmares, foi o rei de um povo que lutou por seus direitos até o fim (BORGES, 2010).

¹¹Zumbi dos Palmares um grande herói na luta contra a escravidão, se tornou líder do quilombo de Palmares (MOURA, 1995).

¹² Disponível em: http://www.palmares.gov.br/?page_id=37551. Acesso em: 21/03/2020.

estamos vivenciando, onde o foco passa a ser o de garantir o que já foi conquistado e que está sendo confrontado. Nesse sentido, evidenciamos a necessidade de pesquisas e estudos que contribuam para o fortalecimento dessa luta como forma de resistência à narrativa hegemônica estabelecida socialmente.

1.2 Dimensão pessoal e formativa

As primeiras inquietações que deram origem a esta pesquisa estão associadas à trajetória da minha vida escolar e do campo, sendo a partir desses dois elementos que se encontra minha ferida colonial. Meu percurso escolar no campo inicia em 1999, na Escola Municipal Manoel Lopes Sobrinho, localizada na comunidade campesina da vila de Lagoa do Souza¹³, onde estudei até o ano letivo de 2007, finalizando o Ensino Fundamental- anos iniciais e finais. Hoje, compreendo que as marcas do currículo hegemônico estiveram no meu percurso escolar, ao silenciar, por exemplo, saberes das culturas e histórias dos povos outros, que não pertencem ao locus de poder, como é o caso dos quilombolas, pois mesmo tendo quilombos próximos à escola, estes ainda continuam sendo silenciados no currículo escolar.

Após minha entrada no Ensino Médio¹⁴, em 2008, pude perceber um mundo que até então não fazia parte da minha realidade, pois por ser campesina comecei a presenciar diversos insultos, comentários que direcionavam o campo como: fim do mundo, lugar de pessoas que não estudavam, sem futuro, lugar de atraso, matuto do sítio, dentre outros. Nesse contexto, o meu lugar de vivência, de paz, de subsistência, onde eu tinha minhas melhores lembranças passa a ser silenciado, pois tinha receio de falar para todos que eu residia no campo, devido a estes estereótipos preconceituosos estarem presente nas falas de muitos colegas da classe.

Assim, foi com o auxílio da minha família e entendendo o quanto eu amava aquele lugar, que percebi o quanto não podia silenciar minhas raízes, bem como de que o sentimento de pertencimento era importante na minha construção identitária de campesina. No entanto, é no curso de Pedagogia¹⁵, com entrada no segundo semestre de 2011, que pude fortalecer ainda mais esse sentimento de pertencimento campesino e entender que no meio social os estereótipos negativos atribuídos aos povos do campo,

¹³Localizada no município de Lagoa dos Gatos-PE.

¹⁴Escola de Referência em Ensino Médio de Panelas- EREMPA, localizada no município de Panelas-PE.

¹⁵Instituição: Universidade Federal de Pernambuco, Centro Acadêmico do Agreste UFPE/CAA.

dentre eles também aos quilombolas, indígenas, significava uma forma de controle e de imposição do sistema moderno-colonial.

Desse modo, foi a partir da trajetória acadêmica que percebi os motivos pelos quais os povos do campo são tratados socialmente como inferiores e desconsiderados enquanto produtores de saberes e de culturas, onde o território campesino é marcado pelo sistema eurocêntrico como lugar apenas a ser explorado.

Foi também no percurso acadêmico que pude desconstruir meu entendimento sobre os saberes estereotipados, no que diz respeito aos povos de culturas negras, principalmente com a participação: a) no Grupo de Estudos Pós-Coloniais e Teoria da Complexidade em Educação; b) com a participação como bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica- PIBIC; e c) das compreensões feitas no trabalho de conclusão de curso (TCC).

A participação no grupo de Estudos Pós-Coloniais e Teoria da Complexidade em Educação foi essencial na reconstrução e ampliação de saberes outros, principalmente com as leituras e discussões realizadas no grupo sobre a Abordagem Teórica dos Estudos Pós-coloniais, compreendendo as formas que o processo de Colonização-Colonialismo impôs sobre os sujeitos colonizados com as marcas da Racialização e da Racionalização¹⁶.

Nesse contexto, também foi com a trajetória acadêmica que pude participar do PIBIC, realizando a pesquisa intitulada: A Representação da Cultura Negra nos Livros Didáticos do PNLD/CAMPO-2013, orientado pelo Prof. Dr. Janssen Felipe da Silva, no período de 2015-2016. Foi a partir desta oportunidade e do estudo sobre o objeto cultura negra que me aproximei de discussões sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais.

Após a realização da pesquisa de PIBIC, buscamos ampliar nossos olhares com a realização do TCC, intitulada: As Representações das Culturas Negras nos livros didáticos da Coleção do PNLD/Campo Projeto Buriti Multidisciplinar 2013: um olhar através dos Estudos Pós-Coloniais, orientado pelo Prof. Dr. Janssen Felipe da Silva, defendida em junho de 2016.

Os resultados destas pesquisas ressaltam que os sentidos atribuídos as culturas negras nas imagens dos livros didáticos analisados do PNLD/Campo (2013) estão presentes nos lugares e papéis e nos não lugares e não papéis situando a cultura negra nos pilares da Herança Colonial. Uma vez que inviabiliza e inferioriza os conhecimentos

¹⁶A Racialização e a Racionalização agem para sustentar o projeto de Modernidade-Colonialidade.

destas culturas racionalizando uma condição de validade apenas para a cultura eurocêntrica.

As análises apontam que apesar das reivindicações dos movimentos sociais e das implementações das Leis nº: 10.639/03 e a nº: 11.645/08 o currículo das imagens nos livros didáticos ainda estão disseminados nas formas da Colonialidade, não dando condições para o diálogo sobre culturas e expondo uma seleção curricular que ignora os saberes das culturas negras como produção de conhecimentos válidos.

Com o resultado das pesquisas mencionadas, evidenciamos também que dentre as 51 imagens encontradas nos livros didáticos¹⁷ referentes às culturas negras nas dimensões africana e afro-brasileira, apenas 3 (três) referem-se à quilombola, e estas só aparecem no contexto de territorialidade, desvalorizando outros saberes epistemológicos e culturais destes grupos.

A participação nessas atividades citadas anteriormente me proporcionou entender de forma crítica os sentidos que são impostos sobre os povos negros nos livros didáticos e como os saberes sobre a Cultura Quilombola estão reduzidos nos LD do PNLD-Campo/2013.

Após estes resultados e com as leituras feitas sobre os Estudos da abordagem Pós-Colonial e da Educação das Relações Étnico-Raciais pude compreender que durante minha trajetória do Ensino Fundamental e Médio os conhecimentos da história e cultura africana e afro-brasileira foram disseminados superficialmente. As informações sobre os povos negros eram contempladas apenas no dia 20 de novembro (dia da Consciência Negra) e abordados na disciplina de História para retratar o período da escravidão.

Desse modo, comecei a questionar o silenciamento sobre os saberes referentes às culturas negras nos espaços escolares, onde percebi que essa não era uma realidade isolada da minha vida escolar, mas de outras experiências de pessoas que, assim como eu, podem ter tido negado o acesso a esses conhecimentos.

Assim, foi a partir da minha curiosidade epistêmica que fui ter conhecimento sobre a existência de outra Comunidade Quilombola no município em que resido, o Quilombo do Cavuco, pois socialmente só ouvia falar sobre a Comunidade Quilombola Pau Ferrado. Dessa maneira, comecei a questionar o porquê do silenciamento sobre as

¹⁷As fontes documentais foram os livros do PNLD-Campo 2013: a) coleção Projeto Buriti Multidisciplinar e b) Coleção Girassol: saberes e fazeres do campo, que fazem parte de uma política específica para a Educação do Campo.

Comunidades Quilombolas sendo, estas, parte da própria história e cultura do município em que resido.

Esses elementos foram essenciais na compreensão da importância de ressaltar/valorizar as vozes que foram/são silenciadas no processo permanente da Modernidade-Colonialidade. Foi a partir dessas compreensões que surgiu o desejo epistemológico em realizar pesquisa nessas comunidades, como forma de contribuição na luta por seus direitos, como por exemplo, de valorização dos sujeitos como produtores de culturas e saberes, e estes a estarem presentes nos espaços escolares.

Dessa forma, podemos compreender a necessidade de serem desenvolvidas, cada vez mais, pesquisas sobre as discussões da Educação das Relações Étnico-Raciais pela importância desses saberes estarem presentes nos espaços escolares, nas Universidades e na sociedade de forma geral. Como também, da necessidade de uma prática docente que rompa com os processos coloniais, com o silenciamento que ainda está arraigado socialmente, ou seja, uma prática docente fundamentada na Educação das Relações Étnico-Raciais e uma educação antirracista.

Nesse movimento, apresentamos, a seguir, o levantamento realizado de pesquisas concluídas em âmbito local e nacional, a fim de nos inteirar e dialogar com as produções na área da educação que, em certa medida, se aproximam da discussão sobre a Educação Escolar Quilombola, tendo este como elemento central desta pesquisa.

1.3 Situando o objeto de pesquisa: um olhar a partir das produções científicas do PPGEdu/UFPE, do PPGEduc/UFPE e da ANPED

Nesta seção, apresentamos o levantamento realizado com as: I) dissertações e teses no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu), do Centro de Educação (CE), da UFPE; II) com as dissertações do Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea (PPGEduc-UFPE); e III) com as pesquisas publicadas nas Reuniões Anuais (RA) da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPED). A realização deste levantamento tem por finalidade nos inteirar sobre as produções científicas que circulam na área da Educação e que contribuem na discussão sobre a Educação Escolar Quilombola.

A escolha por estas plataformas de publicação (PPGEdu, PPGEduc e ANPED) se deu pela possibilidade de visualizarmos as produções no campo da educação em âmbito local e nacional. Com a finalidade também de não apenas constatar as produções que

tratam sobre o objeto de pesquisa, mas dialogar e fortalecer nossas intenções iniciais de estudo, em que “o diálogo possibilita situar as ênfases, os silêncios e os temas de análise priorizados, para assim podermos apontar possíveis contribuições da presente investigação” (SILVA, 2015, p.22).

Como forma de organização e efetivação do levantamento dos dados coletados, utilizamos os procedimentos da Análise de Conteúdo via Análise Temática (BARDIN, 1977; VALA, 1999), que ocorrem em três fases: I) Pré-Análise; II) Exploração do Material e III) Tratamento e Inferências.

O primeiro momento corresponde ao período de organização do material investigativo. Nesta fase, realizamos o levantamento das pesquisas que se relacionam com o objeto, ou seja, iniciamos com a leitura dos títulos, resumo e palavras-chave. O segundo momento, corresponde à exploração do corpus documental, da construção dos dados coletados, onde realizamos a leitura na íntegra para assim, codificar e construir núcleos de sentido, para que estejam suscetíveis a análises. Por fim, utilizamos a terceira fase, em que após a leitura minuciosa, realizamos o tratamento dos núcleos de sentido, que corresponde as nossas interpretações e inferências sobre os dados.

Assim, seguimos com o início da exploração documental, onde verificamos dentro dos locais de investigação e do marco temporal estabelecido em cada plataforma, quais pesquisas tratam e/ou se aproximam do descritor: Educação Escolar Quilombola, elementos estes que serão aprofundados em subseção própria. Após a coleta dos trabalhos selecionados, utilizamos na primeira fase as regras de Exaustividade, Representatividade, Homogeneidade e Pertinência (BARDIN, 1977), na construção de um Corpus Documental a ser analisado.

A regra da Exaustividade nos possibilita esgotar inteiramente o material coletado, onde fazemos uso da leitura flutuante de todo o material selecionado, primeiramente com os títulos, depois com os resumos e palavras-chave, com isso identificamos os trabalhos que atendiam aos critérios estabelecidos de um universo de trabalhos em cada plataforma.

No entanto, tivemos que redirecionar o descritor, no que se refere ao levantamento do PPGEdu-UFPE, pois não encontramos pesquisas que tratassem sobre Educação Escolar Quilombola, tendo o olhar agora para as pesquisas referentes a discussão das Relações Étnico-Raciais, especificamente sobre negritude.

Após a regra da Exaustividade, prosseguimos com a Representatividade, na qual selecionamos as pesquisas que tratavam dos descritores estabelecidos. Como também, utilizamos a regra da Homogeneidade, ou seja, no que se referem às características,

propriedades, a coerência das pesquisas. Por fim, utilizamos a regra da Pertinência que contribui por evidenciarmos os trabalhos que, além de terem correspondido aos critérios estabelecimentos, apresentam também relevância epistêmica, contribuindo para o objeto de pesquisa.

Concluída a primeira fase, da construção do Corpus Documental, procedemos com a exploração das pesquisas, analisando-as qualitativamente com uma leitura na íntegra considerando os problemas, os pressupostos, os objetivos, as abordagens teóricas, metodológicas e os resultados para assim, podermos codificar e construir núcleos de sentido, para que estejam suscetíveis às análises. Por fim, na terceira fase, com uma leitura minuciosa, realizamos o tratamento dos núcleos de sentido, destacando nossas interpretações e inferências sobre os dados, as aproximações e/ou distanciamentos em relação ao objeto de pesquisa.

Com a realização desse levantamento pudemos não só fortalecer nossas intenções iniciais de estudo, mas dialogar sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais, Educação Quilombola e Escolar Quilombola, presente como discussões nesta pesquisa. Assim, apresentamos a seguir, os desdobramentos de cada etapa realizada do levantamento citado anteriormente.

1.3.1 Levantamento das dissertações e teses do PPGEdu-UFPE

Nesta subseção, apresentamos o levantamento das dissertações e teses na linha de pesquisa de Formação de Professores e Prática Pedagógica¹⁸, do PPGEdu-UFPE. O recorte temporal estabelecido foi de 2006 a 2016¹⁹, constituindo uma década, onde entendemos que corresponde a um período de construção de conhecimento e de possíveis contribuições sobre o objeto de pesquisa em questão.

No período de coleta dos dados identificamos 107 dissertações (aproximadamente)²⁰ e 52 teses, mas nenhuma atendeu ao descritor sobre Educação Escolar Quilombola. Dessa maneira, redirecionamos o levantamento a partir de uma

¹⁸Optamos por realizar o levantamento nessa linha de pesquisa pela possibilidade de concentração de pesquisas sobre o objeto selecionado.

¹⁹ Estabelecemos o período de 2006 a 2016, pois os trabalhos de 2017 foram disponibilizados no decorrer dos meses do ano de 2018, impossibilitando a coleta do material no período de tempo em que estávamos realizando o levantamento das pesquisas.

²⁰O termo aproximado foi utilizado nesta pesquisa devido ao fato de não termos conseguido o acesso a todas as pesquisas, pois no sistema (repositório institucional da UFPE) algumas estão como embargadas, nos impossibilitando o acesso.

discussão que mais se aproximasse do objeto de pesquisa. Realizarmos esse procedimento identificando pesquisas que tratassem sobre a temática das Relações Étnico-Raciais com foco na discussão de negritude, onde identificamos 2 (duas) dissertações e 2 (duas) teses apresentadas no Quadro a seguir:

Quadro 1 - Dissertações e teses que dialogam sobre a discussão das Relações Étnico-Raciais (negritude)

DISSERTAÇÕES					
Nº²¹	Trabalho	Autora	Instituição Ano	Onde foi Produzido	Financiado Ou/não
D.A	Professoras Negras: construindo identidades e práticas de enfrentamento do racismo no espaço escolar	Claudilene Maria da Silva	UFPE 2009	Recife, com professoras negras, servidoras efetivas da rede de ensino do Recife.	Não informado
D.B	Prática Pedagógica Docente Promotora de Igualdade Racial	Maria da C. Carvalho Varejão Filha	UFPE 2015	Rede municipal de ensino de Recife	CAPES
TESES					
Nº	Trabalho	Autora	Instituição /Ano	Onde foi Produzido	Financiado Ou/não
T.A	As Práticas Curriculares Cotidianas: um estudo da Educação das Relações Étnico-Raciais na rede municipal de ensino do Recife	Roseane Maria de Amorim	UFPE 2011	Escola Municipal do Recife	Não informado
T.B	Práticas Pedagógicas de Valorização da Identidade, da Memória e da Cultura Negras: a volta inversa na árvore do esquecimento e nas práticas de branqueamento	Claudilene Maria da Silva	UFPE 2016	Em duas escolas públicas nas cidades de Campinas – SP e Salvador –Bahia	FACEPE

Fonte: A autora (2020).

Nota: Quadro construído a partir dos dados contidos do repositório institucional da UFPE, disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/>

Após a identificação e quantificação dos trabalhos que dialogam sobre a discussão das Relações Étnico-Raciais, especificamente sobre negritude, procedemos com a leitura

²¹As siglas D.A. e D.B representam as dissertações e as siglas T.A e T.B representam as teses.

na integra dos trabalhos mencionados, na busca de informações que constituirão os dados, seguida da codificação para a elaboração dos núcleos de sentidos.

A pesquisa **D.A** aborda compreensões sobre identidade docente, identidade negra, práticas curriculares, preconceito, discriminações, currículo, dentre outras contribuições. É uma pesquisa que revela a construção da identidade étnica de docentes como aspecto fundamental da emergência de práticas curriculares que visam o enfrentamento do racismo no espaço escolar, pois as tentativas de silenciamento sobre os saberes das culturas negras é uma realidade presente no meio social e educacional.

Esta pesquisa contribui para entendermos a relevância da formação inicial e continuada, pois segundo a autora Silva (2009), não é qualquer tipo de formação sobre a temática das Relações Étnico-Raciais que contribui para o processo de construção identitária dos sujeitos.

O que também implica na forma como os saberes dos povos negros são apresentados nos espaços escolares, podendo contribuir ou não no reconhecimento da identidade étnica dos estudantes. Nesse contexto, os resultados apresentados na pesquisa **D.A** revelam que:

a autoafirmação das professoras como pessoa negra constitui o momento crucial do processo de construção identitária. Nesse percurso elas mobilizaram saberes oriundos de diferentes fontes e condicionados pela trajetória de vida de cada professora. A ação pedagógica desenvolvida é fortemente influenciada pela percepção de seu pertencimento étnico-racial e os saberes mobilizados atuam como elemento mediador entre o reconhecimento do pertencimento e o impulso para mudanças em sua prática docente (SILVA, 2009, p.9).

Assim, entendemos o papel social que as formações educacionais proporcionam indo além do contexto burocrático da oficialização do ser professor/a, mas de como essa formação pode transformar o meio social, bem como de trabalharem com temas que possam contribuir por uma prática docente de valorização das diferenças culturais e no processo identitário dos sujeitos.

A dissertação **D.B** apresenta compreensões sobre a prática pedagógica docente promotora de igualdade racial na primeira etapa da educação básica, aponta os esforços de um grupo de professoras em desenvolver uma prática voltada à promoção da igualdade racial que se materializa com a construção do material pedagógico selecionado sobre a temática das Relações Étnico-Raciais.

Essa ação contribuiu na construção dos processos identitários e para a autoestima das crianças, o que nos possibilita evidenciarmos uma prática pedagógica docente que rompa com a Herança Colonial, que proporcione nos espaços escolares o reconhecimento histórico negado sobre os povos negros. Desse modo, os resultados apresentados na pesquisa **D.B** evidenciam que:

as ações vivenciadas na prática pedagógica docente apontam para a possibilidade de as crianças construírem um pensamento positivo sobre a cultura africana e afro-brasileira. Concluímos que a prática das professoras visa à igualdade racial a partir da organização do tempo e do espaço da sala de aula, na relação afetuosa, solidária e questionadora na produção do conhecimento (VAREJÃO, 2015, p.8).

Entendemos que a prática docente quando direcionada ao diálogo sobre as diferenças culturais e sobre a discussão das Relações Étnico-Raciais numa perspectiva crítica-reflexiva, produz conhecimento que rompe com a lógica/percepção dos estudantes de não pertencimento no processo de ensino-aprendizagem.

Nesse contexto, ressaltamos que os trabalhos analisados direcionam as discussões sobre as Relações Étnico-Raciais, com o foco em negritude, a partir de cinco eixos, tais como: I) identidade; II) prática pedagógica; III) prática docente; IV) igualdade racial; e V) currículo. Assim, prosseguimos com o tratamento dos núcleos de sentido, abordando compreensões e inferências sobre as discussões encontradas nestas pesquisas.

O primeiro eixo sobre identidade é tratado como processo em construção, tecida nas interações sociais, tendo como fatores determinantes o contexto histórico sociocultural e político. A identidade apresentada nas pesquisas é compreendida a partir das suas dimensões: docente, profissional e social, em que a identidade profissional se constitui na ação, no exercício do ofício do ser professor articulado aos saberes docentes, sendo a identidade docente um processo, uma construção social.

O segundo eixo vem retratar as discussões sobre a prática pedagógica, abordada nas pesquisas como um processo dinâmico entre reflexão e ação (FREIRE, 1996). A prática pedagógica é vista como ação coletiva, entre os sujeitos envolvidos nos processos de ensino e de aprendizagem, esta ação pode ser estabelecida nas relações diversas, na prática gestora, discente, docente e nas instituições formativas.

No terceiro eixo, a discussão sobre prática docente pode ser compreendida como uma das dimensões da prática pedagógica, compreendida nas relações professor, aluno e conhecimentos gerados nesse processo para ambos (SOUZA, 2009). Tal ação pode

proporcionar melhores condições de ensino e de aprendizagens, como também a possibilidade de promoção da igualdade racial.

O quarto eixo trata sobre a igualdade racial, em que compreendemos sobre os padrões que são estabelecidos socialmente que acarretam em desigualdades, discriminações, nas relações que são marcadas pelo poder que define o lugar dos que não se enquadram no sistema eurocêntrico.

A luta pela igualdade reivindicada nos movimentos sociais estabelece a luta pela garantia de direitos perante suas diferenças. As ações afirmativas, fruto dessas lutas, se constituem enquanto reconhecimento da negação histórica sofrida dos povos subalternizados e como instrumento na tentativa de erradicação do preconceito racial.

O último eixo trata sobre currículo, onde podemos entender à importância de se trabalhar as discussões sobre as Relações Étnico-Raciais em sala de aula na contribuição, valorização e promoção da igualdade racial. O currículo pode ser compreendido como texto e prática (SANTIAGO, 2006), como artefato histórico, social e cultural que vai além dos conteúdos a serem ensinados, mas na relação que este estabelece com os contextos, vividos, com as experiências, com as culturas.

Após estas compreensões, entendemos que estas pesquisas (D.A e D.B) contribuem para o diálogo das Relações Étnico-Raciais e na desconstrução de ideologias que inferiorizam as pessoas negras, atuando como potencializador de diálogos e de consciência reflexiva no fortalecimento da luta contra o racismo.

No que se refere às teses, a pesquisa **T.A** dialoga sobre currículo, práticas curriculares, cultura, poder, cotidiano, raça, etnia e diferença, a fim de discorrer sobre: Educação das Relações Étnico-Raciais nas práticas curriculares cotidianas em uma escola da rede municipal de ensino do Recife. Os resultados apresentados nesta pesquisa apontam que:

estas discussões tem entrado paulatinamente tanto nas propostas como nas práticas curriculares. No cotidiano escolar, vivenciamos momentos em que tais questões foram objeto de debate e reflexão e em outros, silenciadas, passando imperceptíveis. Dessa forma, o currículo entendido como artefato e território contestado se contrapõe a uma concepção meramente técnica (AMORIN, 2011, p.5).

A pesquisa **T.B** apresenta reflexões sobre as práticas pedagógicas escolares que estão sendo desenvolvidas para a institucionalização do ensino de história e cultura afro-brasileira no Brasil, tendo por objetivo central analisar as práticas pedagógicas escolares

de valorização da identidade, da memória e das culturas negras vivenciadas institucionalmente em 2 (duas) escolas públicas. Os resultados dessa pesquisa demonstram que:

a existência de experiências educativas ocorrendo nas escolas que apresentam práticas enraizadas no trato da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana que podem ser tomadas como referências inspiradoras no processo de consolidação da política nacional de educação das relações étnico-raciais. Nessas escolas, cada uma à sua maneira e enfrentando os desafios de seus contextos, a prática pedagógica resulta da reflexão crítica do coletivo, possui uma finalidade construída, explicada e argumentada pelas pessoas que protagonizam o trabalho pedagógico na escola (SILVA, 2016. p.10).

Essas reflexões nos apontam o quanto são necessárias práticas pedagógicas que abordem saberes sobre os povos negros, para que assim sejam compartilhados conhecimentos que não exclua as diferenças culturais. O trabalho pautando princípios da cosmovisão africana e afro-brasileira permite-nos pensarmos no rompimento das estruturas do sistema eurocêntrico (SILVA, 2016).

As pesquisas apresentadas anteriormente direcionam as discussões referente as Relações Étnico-Raciais, com o foco em negritude, a partir de 4 (quatro) eixos que se entrelaçam: I) prática no viés curricular; II) prática pedagógica; III) currículo; e IV) elementos da cultura negra, como: identidade, memória e resistência. Desse modo, prosseguimos com o tratamento dos núcleos de sentido, inserindo compreensões e inferências sobre as pesquisas em questão.

As práticas curriculares do professor/a são entendidas como híbridas e ambíguas, permeadas de tensões atuando como selecionadoras da cultura. Segundo a autora Amorim (2011, p.64), nas práticas curriculares escolares há relações de:

resistência, encantamento, conformismo, encaminhamentos, discordância, (...) há, portanto, relações de poder que se estabelecem em direções diversas e se expressam nessas diferentes formas, caracterizando que o poder está inscrito no interior do currículo.

A prática curricular exposta no texto pode ser compreendida como os conteúdos trabalhados em sala de aula pelo/a educador/a, onde há relações de poder que se expressam de diferentes formas como, por exemplo, está presente nos discursos produzidos pelos/as educadores/as.

A discussão sobre prática pedagógica é contextualizada como a prática que também acontece no cotidiano nas relações que são desenvolvidas no espaço escolar, esta prática é intencionalmente organizada, pois possui uma finalidade, uma prática considerada como práxis (SOUZA, 2009).

O eixo sobre currículo está presente nas pesquisas abordando reflexões sobre a importância do diálogo com os diferentes grupos que compõe a sociedade brasileira. É entendido como espaço de disputa de sentidos, que envolve as relações de cultura, poder, ou seja, o currículo representa interesses, onde ocorre a seleção dos saberes que são tidos como de referência. Por isso, o currículo se enquadra como fundante na discussão sobre práticas pedagógicas, docente, por este representar um dos elementos de organização dessas práticas.

O eixo cultura negra contempla a discussão dos elementos sobre identidade, memória e resistência, estes, por sua vez, estão imbricados. A identidade é compreendida como um polo articulador dos demais conceitos, funcionando “como o impulso mobilizador da população negra como sujeito político coletivo” (SILVA, 2016, p.39).

A identidade também está articulada à resistência, pois é “uma identidade de resistência, que resulta de uma cultura de resistência” (MUNANGA, 2002, p. 82). Nessa perspectiva, a memória é inserida como elemento fundamental da cultura negra, em que a memória dos processos vividos contribui na valorização da história e cultura africana e afro-brasileira.

Nesse contexto, a discussão sobre resistência está presente como processo que permeia a cultura negra, pois as formas de resistência se constituem de diversas maneiras como, por exemplo, por meio da religião, da língua, ou até mesmo da luta pela terra. Assim, evidenciamos também que “a construção das práticas pedagógicas de valorização da cultura dos povos negros depende de processos formativos que possibilitem o acesso ao conhecimento negado e invisibilizado ao longo da história” (SILVA, 2016, p.156), sendo elemento importante no fortalecimento da identidade e cultura destes povos.

Nesse diálogo, entendemos que estas pesquisas (T.A e T.B) contribuem por reflexões sobre práticas, sejam elas pedagógicas ou curriculares, compartilham conhecimentos que nos permite pensarmos no rompimento das ideologias eurocêtricas, ou seja, nas estruturas que excluem as diferenças culturais e/ou abordam saberes sobre os povos negros apenas de forma funcional.

1.3.2 Levantamento das dissertações do PPGEduc-UFPE

Nesta subseção, apresentamos o levantamento realizado das dissertações do Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea (PPGEduc). O recorte temporal estabelecido foi de 2013 a 2018, que corresponde ao período de publicação das primeiras dissertações defendidas e as últimas publicações no período de tempo de execução do levantamento deste Programa. Estas pesquisas contribuem na circulação de saberes na área da Educação que, em sua maioria, retratam temas da realidade do interior de Pernambuco.

O descritor estabelecido neste levantamento corresponde às pesquisas que tratam sobre Educação Escolar Quilombola, publicados nas duas linhas de pesquisa deste Programa: I) Educação e Diversidade; e II) Docência, Ensino e Aprendizagem. Apresentamos no Quadro 2, a seguir, a quantidade de pesquisas no geral e que se aproximam do descritor estabelecido.

Quadro 2- Dissertações do PPGEduc

ANO DE PUBLICAÇÃO / TOTAL DE PESQUISAS								
ANO	2013	2014	2015	2016	2017	2018	TOTAL	
	6	11	14	12	24	20	GERAL	=87
	0	0	0	0	1	1	ESPECÍFICO	=2
							=2,29%	
DISSERTAÇÃO QUE DIALOGA SOBRE O OBJETO: EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA								
Nº	Trabalho			Autora	Instituição /Ano	Onde foi Produzido	Financiado Ou/não	
D.C	Memórias de resistências, identidades em conflito e a prática educativa da Escola Municipal Virgília Garcia Bessa na Comunidade Quilombola do Castainho em Pernambuco			Márcia de Godoi Queiroz	UFPE/CAA 2017	Na Escola Municipal Virgília Garcia Bessa, comunidade quilombola do castainho	Não informado	
D.D	Professoras Quilombolas no Agreste Pernambucano: desafios e tensões de uma identidade em construção			Halda Simões Silva	UFPE/CAA 2018	Na escola José Pedro da Silva comunidade quilombo do Serrote do Gado Brabo	Não informado	

Fonte: A autora (2020).

Nota: Quadro construído a partir dos dados contidos do repositório institucional da UFPE/CAA, disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/301>

Após a identificação e quantificação dos trabalhos, buscamos identificar as pesquisas que tratam sobre o tema Educação Escolar Quilombola, nesse movimento

procedemos com a leitura dos trabalhos e coleta de informações que constituirão os dados para codificarmos na elaboração dos núcleos de sentido.

Após esse procedimento identificamos duas pesquisas que dialogam sobre a discussão da Educação Escolar Quilombola. O trabalho **D.C** apresenta reflexões sobre “como as memórias corroboram com as construções identitárias a partir da prática educativa vivenciada na escola quilombola” (QUEIROZ, 2017, p.9). Nesta pesquisa evidenciam-se compreensões sobre a relação da escola com a comunidade, abordando a importância dessa relação para o fortalecimento de pertencimento quilombola.

Na pesquisa **D.C** a discussão sobre Educação Escolar Quilombola é apresentada a partir de alguns desdobramentos, tais como: memória, identidade, escolas quilombolas e prática educativa. Após a identificação dos eixos que dialogam com o objeto de pesquisa, prosseguimos com o tratamento dos núcleos de sentido e em seguida com nossas compreensões e inferências sobre a pesquisa em questão.

O eixo sobre memória é tratado na pesquisa como preservação cultural e identitária dos sujeitos, onde a memória e a identidade estão intrínsecas, nessa relação, à memória é destacada como matéria prima da identidade. Assim, “através da memória, temos a (re)construção das identidades, tanto a nível individual quanto coletivo, ao passo que o fortalecimento dos elos identitários entre os sujeitos e o grupo são estabelecidos por meio da narrativa da memória social” (QUEIROZ, 2017, p.85). Desse modo, a memória contribui no fortalecimento dos grupos de minorias sociais, ressaltando suas histórias, culturas, e seus modos de vida, ou seja, dos sujeitos serem protagonistas de suas próprias histórias (QUEIROZ, 2017).

O eixo sobre identidade é abordado na pesquisa como elemento estruturante na discussão sobre quilombolas, pois a identidade é compreendida nas interações sociais, num diálogo contínuo entre o indivíduo com os outros sujeitos (QUEIROZ, 2017). A identidade pode estar presente em vários fatores, linguísticos, histórico e “construída por meio da memória, sendo este, notadamente, um importante meio de ressignificação social” (QUEIROZ, 2017, p.88).

Na discussão sobre escola quilombola é abordado à reflexão sobre o quanto estas, em sua maioria, não vivenciam uma educação que dialoga com as especificidades dos quilombolas. Segundo a autora Queiroz (2017, p.198):

a escola quilombola num contexto geral escolar no Brasil é uma instituição de reprodução de conteúdo culturais, políticos e ideológicos

correspondentes as elites que constituem o Estado. Configura-se, portanto, num instrumento que atende os interesses dos grupos dominantes em detrimento dos grupos de minorias sociais.

Salientamos que a discussão sobre escolas quilombolas é importante para entendermos a necessidade, no campo da educação, de implementação das ações que determinam a inserção dos saberes tradicionais referentes as Comunidades Quilombolas, fazerem parte do sistema de ensino, possibilitando o reconhecimento dos educandos a se sentirem parte do processo de ensino-aprendizagem.

A discussão sobre prática educativa é inserida como fundante na possibilidade de contemplar os saberes quilombolas, em que os conhecimentos sejam abordados no espaço escolar de forma Decolonial, desconstruindo os estereótipos sobre as Comunidades Quilombolas. Assim, a prática educativa “integra os elementos correlatos aos modos de vida e saberes outros ao processo educativo vivenciado na escola quilombola, esta metodologia contribui diretamente e efetivamente com as construções e formações identitárias dos quilombolas” (QUEIROZ, 2017, p.198-199). Os resultados apresentados na pesquisa **D.C** apontam:

para um processo educativo alheio as especificidades históricas e socioculturais de raízes africanas, afrodescendentes e quilombolas. No quesito identidade, percebemos o conflito na concepção identitária dos jovens e crianças quilombolas inseridos na instituição escolar da comunidade, desta forma estas constituem-se num universo de segregação social e racial. Sobre a memória, constatamos a importância desta para a preservação e perpetuação das epistemes da população negra, bem como, enquanto fomento identitário. No âmbito da Escola Municipal Vigília Garcia Bessa e prática educativa, constatamos ainda a ausência de diretrizes curriculares específicas para comunidades quilombolas. Nestes termos, o processo educativo não contribui de forma efetiva com a ruptura dos condicionantes históricos que subalternizam a população negra em território brasileiro, esta realidade provoca uma série de conflitos, desde as propostas curriculares ao próprio reconhecimento dos jovens e crianças, enquanto quilombolas (QUEIROZ, 2017, p.9).

Os resultados desta pesquisa nos fazem entender sobre tantas outras realidades de escolas quilombolas que não abordam diretrizes curriculares específicas em seu contexto educacional, refletindo na não possibilidade de ruptura com o currículo pautado nas Heranças Coloniais, bem como na falta de diálogo sobre as diferenças culturais.

A pesquisa **D.D** trata sobre quais desafios e tensões se dá o acionamento da identidade étnica das professoras do quilombo do Serrote do Gado Brabo no cotidiano

escolar? Para isto, a autora Silva aborda compreensões que tratam de identidade, dialogando sobre identidade étnica, raça; quilombos e a luta por direitos, dentre outras discussões pertinentes sobre os grupos quilombolas. No âmbito da educação, esta pesquisa nos apresenta contribuições sobre o trato específico da Educação Escolar Quilombola, bem como da necessidade desta, como uma Educação escolar específica aos quilombolas.

Nesse sentido, Silva (2018) evidencia em seu texto compreensões sobre identidade a partir das discussões propostas por HALL (2006), e outros autores, entendendo a identidade como plurais e contraditórias, de maneira que os indivíduos não mais comportam a ideia de possuírem uma identidade fixa.

Para a autora Silva (2018), as identidades dos indivíduos vão se constituindo através do processo de reconhecimento e autoconvencimento, sendo importante destacar que em meio a trajetória das Comunidades Quilombolas, nem sempre assumir uma identidade subalternizada socialmente é uma questão simples, devido também aos conflitos subjetivos e /ou coletivos, bem como as imposições do sistema eurocêntrico a tais grupos na sociedade.

Outro eixo importante a ser destacado da pesquisa **D.D** é referente a discussão sobre Educação Escolar Quilombola, onde encontramos compreensões sobre os desafios dessa modalidade de educação. Mesmo sendo fruto das reivindicações dos movimentos sociais, especificamente dos grupos quilombolas, a implementação da Educação Escolar Quilombola vem apresentando desafios, pois ainda que o Estado brasileiro tenha apresentado passos importantes para a afirmação da educação diferenciada, a Educação Escolar Quilombola ainda precisa ser efetivada nas escolas de forma a não cair nas armadilhas da Interculturalidade Funcional.

Nesse diálogo, os resultados apresentados na pesquisa **D.D** apontam que:

podemos dizer que se tornar uma professora quilombola comporta diversos desafios e tensões, os quais não se desenvolvem de maneira isolada, mas em condições recíprocas e simultâneas. A partir de suas experiências de vida, as professoras denunciam os problemas sociais emergentes naquela localidade, os quais parecem persistir nas realidades das novas gerações. Notadamente, os conflitos destacados são voltados para o preconceito racial e as dificuldades relacionadas ao acesso ao trabalho. Observamos que em maior ou menor proporção, as docentes lidaram com a repulsa, seja quanto às características fenotípicas, seja quanto ao seu lugar de origem, na própria instituição escolar. Atos de discriminação e de preconceito integraram o caminho das professoras, assim como em alguns casos foram percebidas ainda a

ocorrência do racismo institucional. Percebemos a contradição que permeia a formação de alguém que foi hostilizado no passado, e que hoje precisa se reerguer em seu campo de trabalho, afirmando e defendendo as diferenças (SILVA, 2018, p.179-180).

Após tais compressões a pesquisa **D.D** demonstra que a luta por “se tornar uma professora quilombola” é solitária, a ausência de articulações sobre a discussão quilombola na sala de aula também reflete as tensões quanto ao autoconhecimento das professoras com a causa quilombola. Em suas conclusões Silva (2018) também enfatiza sobre a inexistência das formações específicas para o professorado que atua nas escolas quilombolas, o que também reflete no não fortalecimento da categoria, professor/a quilombola nesta região.

Após as leituras e compreensões das pesquisas, dissertações e teses do PPGEduc e das dissertações do PPGEduc, podemos observar três aspectos importantes: primeiro, a ausência de mais pesquisas sobre a discussão quilombola, pois, como já mencionado anteriormente, os resultados indicam o percentual de 2,29% de pesquisas que tratam sobre este objeto, do total geral de dissertações publicadas do PPGEduc.

No segundo momento, observamos que mesmo redirecionando o objeto com o olhar sobre a temática das Relações Étnico-Raciais com foco na discussão de negritude (no repositório PPGEduc-UFPE), o número de pesquisas ainda é escasso, pois do total de 107 dissertações e 52 teses (do recorte de tempo estabelecido) encontramos apenas 2,51% do total. Esses elementos anunciam não só a necessidade de mais pesquisas acadêmicas sobre o tema, como também de refletirmos e nos posicionarmos sobre o que tem sido feito para mudar esse cenário.

No terceiro aspecto, ressaltamos a compreensão de que os trabalhos encontrados no levantamento do PPGEduc-UFPE, embora não versem diretamente sobre o aludido objeto de pesquisa, apresentam discussões como: identidade, igualdade racial, memória e resistência, dentre outras que estão intrínsecas na discussão sobre quilombolas. Como também de que estão diretamente relacionados com a temática das Relações Étnico-Raciais, contribuindo por reflexões sobre as Comunidades Quilombolas, já que os elementos citados anteriormente são cruciais no fortalecimento e luta desses grupos.

Os aspectos referentes ao currículo, prática docente e pedagógica, apresentados nas pesquisas, também contribuem para pensarmos um currículo contra hegemônico e uma prática docente outra que dialogue com as diferenças culturais, mas também busque possibilidades de romper com os padrões das Heranças Coloniais.

1.3.3 Levantamento nos anais da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPEd)

Nesta subseção, apresentamos o levantamento realizado nos Anais das Reuniões da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPEd), tendo como recorte temporal o período de 2007 a 2017 que corresponde da 30ª a 38ª reunião, percorrendo dez anos de pesquisas nas comunicações orais apresentadas nos Grupos de Trabalho: Currículo (GT:12); e Educação das Relações Étnico-Raciais (GT:21).

Tecemos como critérios para a seleção dos (GT) nos dois grupos de trabalhos a relevância da discussão das categorias desta pesquisa, tendo como critério a compreensão de que em tais GT há uma possibilidade de maior concentração de pesquisas referentes ao descritor estabelecido. Entendemos também que o diálogo sobre Educação Escolar Quilombola está presente no debate das Relações Étnico-Raciais e na discussão do currículo, por estes possibilitarem um caminho na reflexão sobre os saberes quilombolas para o currículo escolar.

Na construção da coleta dos dados realizamos o levantamento dos trabalhos que tratam sobre o descritor: Educação Escolar Quilombola, ou seja, com a leitura dos títulos, resumos e palavras-chave de cada pesquisa. Após o mapeamento referente ao recorte temporal de dez anos, encontramos 350 (trezentos e cinquenta) pesquisas nos dois grupos de trabalhos o GT:12 e o GT:21. Como forma de organização e compreensão, distribuímos no Quadro 3 o levantamento e o resultado de acordo com cada ano e reunião dos GT.

Quadro 3 - Distribuição dos trabalhos por ano e reunião referentes ao GT: 12 e o GT: 21, e o quantitativo dos trabalhos por GT referentes ao descritor Educação Escolar Quilombola

GT Reunião/ Ano	Currículo GT 12		Relações Étnico-Raciais GT 21	
	Total do GT	Total: Educação Escolar Quilombola	Total do GT	Total: Educação Escolar Quilombola
30º - 2007	15	00	6	00
31º - 2008	17	00	11	00
32º - 2009	17	00	9	00
33º - 2010	18	00	13	01
34º - 2011	29	00	30	05
35º - 2012	15	00	22	02
36º - 2013	18	00	18	03

37° - 2015	27	00	29	00
38° - 2017	20	00	23	01
Total	176 (100%)	00	168 (100%)	12 (7,14%)

Fonte: A autora (2020).

Nota: Quadro construído a partir dos dados contidos no site da ANPED, disponível em: <http://www.anped.org.br/biblioteca>.

Como apresentado no Quadro 3 não encontramos trabalhos que dialogam no GT: 12 com o descritor estabelecido, apenas no GT: 21. Dessa maneira, prosseguimos com o Corpus Documental, evidenciando quais foram às pesquisas encontradas. Nesse procedimento, encontramos 12 (doze) trabalhos distribuídos nas reuniões/anos: 33°/2010; 34° 2011; 35° 2012; 36° 2013 e 38° 2017, apresentados a seguir:

Quadro 4 - Trabalhos selecionados de acordo com o descritor: Educação Escolar Quilombola

Reunião Ano	Nº	Título	Autor Orientador/a	Instituição	Onde foi produzido	Agência financiadora
33° 2010	A	A resignificação do jongo e sua relação com a educação em duas Comunidades Quilombolas do Rio de Janeiro: Bracuhy e campinho da independência.	Kalyla Maroun; José Maurício Arruti	PUC-Rio	Comunidades da região Sudeste - Rio de Janeiro: Bracuhy: (Parati) e Campinho da Independência (Angra dos Reis).	CAPES e FAPERJ
34° 2011	B	Da Educação do Campo a Educação Quilombola: esboço de um percurso	Suely Noronha de Oliveira	PUC-Rio	Análise documental	Não informado
34° 2011	C	Identidade, territorialidade e educação na comunidade quilombola de conceição das criolas	Givânia Maria da Silva	UnB	Comunidade Quilombola de Conceição das Crioulas	Não informado
34° 2011	D	Educação Escolar Quilombola em Minas Gerais: entre ausências e emergências	Shirley Aparecida de Miranda	UFMG	Uma análise sobre instauração da modalidade de Educação Quilombola no Estado de Minas Gerais	Não informado

34° 2011	E	O ensinar e o aprender do jongo em Comunidades Quilombolas: a maestria dos jongueiros cumba	Carolina dos Santos Bezerra Perez	USP	Utiliza a fala de Dona Mazé da Comunidade jongueira do Tamandaré	Não informado
34° 2011	F	Educação Quilombola em debate: a escola em campinho da identidade (RJ) e a proposta de uma pedagogia quilombola	Kalya Maroun; Jose Mauricio Paiva; Andion Arruti.	PUC-Rio	Comunidade Quilombola Campinho da Independência (Paraty-RJ)	Não informado
35° - 2012	G	A-IAN-MADÊ? Processo educacional de crianças quilombolas na escola da comunidade	Mille Caroline Rodrigues Fernandes	UNEB/PPG EDUC	Escola localizada no Baixo-sul baiano	Não informado
35° - 2012	H	O lúdico em uma Comunidade Quilombola: inspirações para a Educação das Relações Étnico-Raciais	Maria Walburga dos Santos	UFSCar	Comunidade Quilombola, cravada na floresta no sul do Estado de São Paulo, em Iporanga	CAPES e GRICES
36° - 2013	I	Do quilombo ao canavial: desafios e perspectivas para a implementação da educação escolar quilombola numa comunidade do médio Jequitinhonha	José Eustáquio de Brito	UEMG	Na escola situada no município de Berilo, Região do Médio Jequitinhonha, a Comunidade Quilombola da Vila de Santo Isidoro	Não informado
36° - 2013	J	Epistemologia da resistência quilombola em diálogo com o currículo escolar	Jeanes Martins Larchert	ESC/ UFSCar	Comunidade negra rural quilombola do Fojo, município de Itacaré-Bahia	Não informado
36° - 2013	K	Educação escolar quilombola: diálogos e interfaces entre experiências locais e a institucionalização de uma modalidade de educação no Brasil	Kalya Maroun; Suely Noronha de Oliveira; Edileia Carvalho	UC-RIO UC-RIO UC-RIO	Análise de documentos	FAPERJ
38° - 2017	L	Contribuições dos processos educativos presentes em uma comunidade	José Eustáquio de Brito; Agda Marina Ferreira Moreira.	UEMG UEMG	Comunidade de Carrapatos da Tabatinga da região Centro-Oeste mineira,	FAPEMIG

		remanescente de quilombo para a construção de uma Educação Escolar Quilombola			no município de Bom Despacho.	
--	--	---	--	--	-------------------------------	--

Fonte: A autora (2020).

Nota: Quadro construído a partir dos dados contidos no site da ANPED, disponível em: <http://www.anped.org.br/biblioteca>.

Para melhor compreensão e organização dos dados coletados, apresentamos a caracterização do segundo procedimento, que corresponde à exploração do material, evidenciando elementos mais explicativos sobre cada pesquisa.

Na 33ª reunião da ANPED, realizada no ano de 2010, foram encontrados 13 (treze) comunicações orais, dentre estas 1 (uma) atendia a nossa busca. O trabalho **A** apresenta uma discussão sobre a ressignificação do jongo²² enquanto marca identitária na luta política quilombola por reconhecimento.

Os autores realizam uma análise antropológica das ressignificações contemporâneas do jongo ou caxambu²³ e sua relação com a educação em duas Comunidades Quilombolas do Estado do Rio de Janeiro: Campinho da Independência e Bracuhy. Tais autores propuseram a perceber quais processos de mudança social orientam a passagem desta prática educativa de um modelo tradicional, dissolvida no cotidiano do grupo para um modelo “pedagogizado”.

Na 34ª reunião da ANPED, realizada no ano de 2011, foram encontrados 30 (trinta) comunicações orais, dentre estas 5 (cinco) atendem aos nossos critérios: que são os trabalhos **B, C, D, E e F**. O **trabalho B** apresenta compreensões sobre a educação do campo, um debate sobre a organização do movimento popular no Brasil nas décadas de 1980 e 1990, adentrando com explanações sobre as escolas situadas em contexto rural no Brasil, bem como sobre a problematização dos limites da educação do campo diante do movimento quilombola.

No **trabalho C**, a autora vem retratar não só a história da localidade de Conceição das Criolas, mas o processo de educação pensada nesta comunidade, tendo como discussões centrais os aspectos sobre identidade, territorialidade e educação quilombola numa perspectiva diferenciada. Identifica e apresenta os desafios e obstáculos que se

²²Dança de roda de origem africana.

²³Nome pelo qual é conhecida uma dança, ritual comum entre comunidades negras rurais e urbanas do Sudeste do Brasil (MAROUN; ARRUTI, 2010, p.1).

apresentam para implantar uma proposta de educação “diferenciada” em um território quilombola.

No texto, correspondente ao **trabalho D**, é abordado reflexões sobre o cenário das políticas educacionais, trazendo em destaque compreensões sobre: a LDB: 9394/96, as resoluções sobre a Educação Indígena (Resolução CNE-CBE Nº 03/99), Educação do Campo (Resolução CNE/CEB nº 1/ 2002) e sobre as Leis: 10.639/03 e a 11.645/08, dentre outras questões. Com a finalidade de discutir sobre a Educação Escolar Quilombola, a autora apresenta um olhar para a implementação dessa modalidade de educação fazendo uma análise da situação das escolas em Comunidades Quilombolas no Estado de Minas Gerais.

O **trabalho E**, apresenta características existentes na prática educativa do jongo observada em Comunidades Quilombolas do Rio de Janeiro e São Paulo, abordando reflexões sobre o ensinar e o aprender no jongo, oralidade, memória e a ancestralidade. Em outras palavras, busca compreender questões sobre o processo educativo em Comunidades Quilombolas, como: “o que é educação, como se desenvolve o ensinar e o aprender, o que um jovem e uma criança quilombola devem aprender, quais as principais características da dimensão educativa presente nessas comunidades” (PEREZ, 2011, p.1).

No **trabalho F**, os autores abordam um debate sobre a demanda por uma escola diferenciada, apresentada pelas lideranças da Comunidade Quilombola campinho da independência (Paraty, RJ), tendo por objetivo descrever e tornar compreensivas as diferentes posições tomadas pela comunidade e pela escola municipal diante do debate entre suas concepções de educação, de escola e, conseqüentemente, de projeto social.

Na 35ª reunião da ANPEd do ano de 2012, encontramos 22 (vinte e dois) trabalhos, dentre estes, apenas 2 (dois) se aproximam do descritor estabelecido, que corresponde aos **trabalhos G e H**. Este primeiro, é resultado de uma pesquisa desenvolvida numa escola localizada no Baixo-sul baiano, com o objetivo de estabelecer um olhar especial sobre a educação que ocorre nesta escola. O que se configurou como uma alternativa para (re) pensar as Relações Étnico-Raciais no espaço escolar, discutindo questões que foram historicamente camufladas e/ou silenciadas nos currículos e nas escolas do nosso país.

O trabalho **H** apresenta contribuições sobre o lúdico, indicando este como uma linguagem que está presente em todos os grupos humanos, sendo um elemento que permite na Educação problematizar e refletir sobre as referências históricas e culturais que estão presentes na comunidade pesquisada. Assim, esta pesquisa reflete se essas

referências “dialogam com as tradições africanas, ocidentais e (ou) ameríndias, admitindo as várias influências que compõem a realidade social e são referências para práticas educativas” (SANTOS, 2012, p.2).

Desse modo, esta pesquisa contribui por repensar práticas e teorias que possibilitam aos alunos/as e professores/as “aproximações e compreensões das relações étnico-raciais com reconhecimento e valorização da cultura e conhecimentos dos mais variados grupos” (SANTOS, 2012, p.3). Como também, o estudo indica a necessidade de outros trabalhos que dialoguem sobre os povos tradicionais e suas culturas. Indica que a Educação carece olhar para a realidade desses grupos para repensar as práticas e novas formas de políticas públicas que não sejam excludentes, mas que dialoguem sobre as diferenças culturais.

Na 36ª reunião da ANPEd do ano de 2013 no GT: 21 encontramos 18 (dezoito) trabalhos, dos quais 3 (três) nos possibilita o diálogo com o objeto de pesquisa, que corresponde aos trabalhos **I, J E K**. O trabalho **I** apresenta considerações sobre “a necessidade de inserir a Educação Escolar Quilombola num quadro mais amplo (...)” (BRITO, 2013, p.3), onde o modelo de desenvolvimento das Comunidades Quilombolas possa se articular a outros princípios que norteiam essa modalidade de educação. Apresenta reflexões sobre a configuração do mundo do trabalho na Comunidade Quilombola da Vila de Santo Isidoro- MG e sobre a implementação da modalidade da Educação Escolar Quilombola nessa comunidade.

O **trabalho J** traz contribuições sobre a constituição dos agrupamentos que deram origem aos quilombos, em que estes são considerados “como espaço de prática de resistência cultural, epistemológica e política, identificando nos espaços contraditórios de regulação e emancipação, a formação de um conjunto de saberes, oriundos da história da tradição africana” (LARCHERT, 2013, p. 2). Apresenta como objetivo central identificar as práticas de resistência e seus processos educativos, sinaliza a necessidade de a escola estar engajada na luta quilombola para que esta não negue o protagonismo, os processos culturais, a história e identidade destes povos.

O texto correspondente ao **trabalho K** ao falar sobre Educação Escolar Quilombola às autoras dialogam em duas direções, primeiro sobre subsídios que apontam o processo de construção da política nacional para tal modalidade de educação representada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola (BRASIL, 2012).

No segundo momento, apresenta compreensões sobre dados empíricos de duas experiências de educação em Comunidade Quilombolas, situadas na região Sul do Estado do Rio de Janeiro: Santa Rita do Bracuí e Campinho da Independência, ambas localizadas nos municípios de Angra dos Reis e Paraty-RJ, ilustrando o debate sobre a temática emergente da Educação Escolar Quilombola.

O último texto analisado é referente à 38ª RA da ANPEd do ano de 2017, onde encontramos 23 (vinte e três) trabalhos, dos quais 1 (um) dialoga com o objeto desta pesquisa. O trabalho L emerge da interlocução com as Comunidades Quilombolas do Estado de Minas Gerais, “a partir da atuação profissional em projetos sociais desenvolvidos no âmbito do Centro de Documentação Eloy Ferreira da Silva (Cedefes) e da observação de lideranças quilombolas pertencentes à Federação das Comunidades Quilombolas de Minas Gerais” (BRITO; MOREIRA, 2017, p.1).

Os trabalhos analisados do GT: 21 direcionam as discussões sobre Educação Escolar Quilombola em 4 (quatro) eixos: a) Cultura; b) Educação Diferenciada; c) Políticas Públicas; e d) Prática de Resistência. Ressaltamos que os eixos apresentados não dialogam de forma separada, mas entre fios que se cruzam como uma teia de conhecimentos em torno da discussão sobre a Educação Quilombola e Escolar Quilombola.

O primeiro eixo é fruto das discussões das pesquisas que ressaltam os elementos da cultura quilombola como: identidade, territorialidade, diversidade, diferença, oralidade e memória, evidenciando a necessidade de se trabalhar os elementos da cultura quilombola nos processos formativos na escola como forma de valorização, reafirmação da identidade negra e quilombola.

No segundo eixo, destacamos a questão da Educação Diferenciada, entendida nas pesquisas como aquela que possibilita não só o diálogo entre os saberes dos povos negros no currículo, mas uma educação no território de vivência e pensada também em articulação pelos próprios sujeitos. Uma educação diferenciada que esteja articulada ao movimento, com um currículo de valorização das experiências, vivências e das tradições culturais da comunidade, desconstruindo os padrões que validam apenas uma única parcela de saberes e identidade no currículo oficial.

Embora, as pesquisas evidenciem tais questões, também é nítido que a inserção da modalidade específica e diferenciada da educação quilombola anda em passos lentos, pois apesar das políticas públicas que oficializam essa garantia, a realidade se insere de maneira diferente em cada comunidade.

No terceiro eixo destacamos a discussão sobre as Políticas Públicas que se insere como garantia da inserção dos saberes sobre a história e cultura dos povos negros, bem como na tentativa do cumprimento dos direitos a estes, para que as escolas trabalhem nos currículos conhecimentos sobre as Relações Étnico-Raciais. Assim, é inserido também que os Estados elaborem Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, em que esta seja em consonância com os movimentos quilombolas para estabelecer instrumentos na orientação das práticas educativas e no currículo escolar.

No quarto eixo, destacamos a discussão sobre Prática de Resistência. Compreendemos que a resistência que perpassa a história quilombola é considerada como elemento da cultura dos povos negros, pois foi a partir dela que estes resistiam às formas de violência colonial. Uma destas formas é a ressignificação da cultura africana como estratégia criada e recriada na vivência no território brasileiro para libertação dos processos de colonização: corpo-mente²⁴.

Após a leitura e compreensões das pesquisas publicadas na ANPEd pudemos observar a discussão sobre Educação Escolar Quilombola ligada aos eixos: cultura, prática de resistência, políticas públicas e educação diferenciada. Esses eixos nos ajudaram a entender que esta modalidade de educação é muito mais do que a inserção de uma escola no território de vivência, mas da diferenciação que esta (a escola) pode exercer na vida dos educandos quando, por exemplo, exerce o diálogo, trabalhando as especificidades da comunidade, ou seja, os saberes tradicionais que estão ineridos nos quilombos.

O que anuncia também o papel que a escola tem, enquanto espaço social e educacional, que possibilite o acolhimento dos sujeitos, suas singularidades e que possa somar como elemento edificador no processo de construção identitário dos sujeitos. Vale ressaltar que no GT 12, como apresentado no Quadro 3, temos a ausência de trabalhos sobre o descritor: Educação Escolar Quilombola, no período de tempo selecionado do ano de 2007 a 2017.

Este resultado nos indica a necessidade, no âmbito do currículo, do diálogo que abarque também a discussão da Educação Escolar Quilombola, principalmente de

²⁴Utilizamos a expressão corpo-mente para explicar o processo de desumanização em que foram submetidos os povos negros em detrimento da colonização, em que o termo corpo representa as explorações físicas: braçal, sexual. E o termo mente expressa as ações desumanas que afetam também o psicológico de cada sujeito, desde o momento em que os povos negros foram proibidos de expressarem suas formas próprias de cultura, identidade, sendo tratados como objetos, seres não pensantes.

pesquisas que possam contribuir no rompimento do currículo engessado, eurocêntrico, abordando possibilidades outras por um diálogo Intercultural e descolonizado.

1.3.4 Reflexões a partir dos levantamentos realizados

Os dados apresentados com a elaboração dos levantamentos, apresentados anteriormente, nos chamam a atenção para reflexões, dentre elas, sobre as políticas públicas, a exemplo as Leis 10.639/03 e 11.645/08, fruto de reivindicações dos movimentos sociais negros e indígenas, que possibilitam pensar na inserção dos saberes das culturas dos povos negros e indígenas a estarem nos espaços escolas.

Ao falarmos dessas políticas refletimos sobre: como esses saberes estão sendo abordados nas escolas? Quais conhecimentos dos povos indígenas, negros e especificamente da cultura quilombola, estão sendo abordados? De que forma os educadores/as estão trabalhando tais saberes? Estão tendo alguma formação continuada sobre as discussões da Educação das Relações Étnico-Raciais, mesmo depois da implementação das Leis: 10.639/03 e 11.645/08? Os saberes trabalhados contribuem para a afirmação da identidade étnica dos educandos? Estas são apenas algumas indagações que perpassa essa discussão ao pensarmos uma Educação das Relações Étnico-Raciais.

Como podemos perceber as lutas dos movimentos negros vão além da elaboração das políticas públicas, mas da necessidade do acompanhamento, da efetivação da prática, pois só assim teremos a possibilidade de mais ações efetivas no combate aos preconceitos, discriminações e da valorização dos saberes das culturas outras a estarem nos espaços escolares. Assim, entendemos o quanto a função da escola e seus pares se inserem como papel fundamental por uma sociedade mais igualitária.

A educação para os povos negros foi um direito negado por muito tempo. Hoje, ainda continua por excluir estes povos, quando dissocia os saberes e a história das culturas negras do currículo das escolas. Por isso, a luta por uma educação de qualidade social é posta na luta dos quilombolas ao reivindicarem não só por uma educação no território de vivência, mas pela modalidade de Educação Escolar Quilombola.

Portanto, essa forma de educação está pautada na valorização dos saberes das culturas negras, da cultura local quilombola, na afirmação dos sujeitos enquanto pertencentes a essa ancestralidade. A educação pensada dessa forma é construída não só com os saberes do currículo escolar, mas com a pedagogia trabalhada das práticas das

comunidades a partir da oralidade, das religiões, das danças, das artes, dos modos de vida desses grupos em seus territórios.

Após as leituras realizadas com as pesquisas (mencionadas anteriormente), bem como da trajetória de atuação histórica social do Movimento Negro, pudemos perceber o quanto é importante o compromisso social de todos nós cidadãos com a luta contra os processos coloniais enraizados cotidianamente. Nesse sentido, como forma de organização e de ampliamos o diálogo nesta pesquisa, apresentamos, além da Introdução, os elementos que compõem esta pesquisa estruturados em 6 (seis) capítulos.

No primeiro capítulo abordamos compreensões sobre a abordagem teórico-metodológica que se constitui no Pensamento Decolonial com os autores: Grosfoguel (2007); Maldonado Torres (2007); Mignolo (2003, 2005, 2008); Quijano (2002, 2005); Torres (2013) e Walsh, (2006, 2008, 2010). Realizamos essa discussão relacionando também o diálogo com os Estudos das Relações Étnico-Raciais a partir dos atores: Ávila (2010); Gomes (2012); Hall (2003) e Munanga (2009).

No segundo capítulo abordamos um diálogo sobre questões históricas dos povos negros, especificamente sobre resistência, identidade negra e quilombola, território e cultura, dentre outras questões que nos possibilita pensarmos na luta por uma educação no território quilombola e no diálogo com os saberes tradicionais destes grupos. No terceiro capítulo realizamos um diálogo sobre a discussão de saberes, desmembrando reflexões do que tratamos por Saberes Tradicionais; Educação Quilombola; Educação Escolar Quilombola; como também sobre Políticas Públicas para Educação Escolar Quilombola.

No quarto capítulo apresentamos compreensões sobre Práticas e suas dimensões como, por exemplo: prática docente-discente, pedagógica, gestora, epistemológica e educativa. Para esse debate utilizamos os autores: Souza (2009); Melo (2014) e Silva (2019); dentre outros que nos possibilitam o diálogo sobre práticas.

O quinto capítulo corresponde ao percurso teórico-metodológico da pesquisa, em que abordamos a escolha da abordagem teórica, o campo empírico, os sujeitos da pesquisa e as etapas de análises, em que os métodos utilizados nos conduzem a caminhos que estão em constante construção, em movimento. Por fim, o sexto capítulo é composto por nossas análises sobre os dados coletados, seguidas de nossas reflexões na conclusão desta pesquisa.

2 DIÁLOGO SOBRE O PENSAMENTO DECOLONIAL E A DISCUSSÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

“Quando o leão aprender a escrever, as histórias de caçadas não mais serão contadas somente pelo caçador” (LOPES, 2005).

Neste capítulo, apresentamos compreensões sobre a abordagem teórico-epistemológica do Pensamento Decolonial a partir das leituras dos autores: Grosfoguel (2007); Mignolo (2003, 2005, 2008); Quijano (2002, 2005); e Walsh (2006, 2008, 2010), dentre outros, que nos possibilitam refletir e questionar o lugar que é posto na história e na sociedade sobre os povos negros, dentre eles os quilombolas.

Assim, nos filiamos ao Pensamento Decolonial por ser uma opção política-epistêmica que nos possibilita fortalecer nossa desobediência à lógica eurocêntrica, conduzindo um aprender a desaprender (MIGNOLO, 2008). Nesse sentido, após as leituras pudemos compreender as formas de dominação, subjugação e subalternização que são realizadas em favor da dominação de um povo sobre outro e que marcam a trajetória destes tidos como subalternos e do próprio contexto brasileiro.

Em conjunto com a abordagem adotada, dialogamos também com as discussões das Relações Étnico-Raciais, pois são estudos que valorizam os saberes daqueles que historicamente foram silenciados, reconhecendo-os como produtores de conhecimentos e de saberes válidos para a humanidade e no desenvolvimento desta.

O tema das Relações Étnico-Raciais vem sendo cada vez mais discutido no meio acadêmico e social. Acentuam-se ao debate as formas como os diferentes grupos se relacionam e estabelecem, por exemplo, com base na ideia de Raça, estereótipos que refletem exclusões e inferiorizações, dentre outras questões.

Nesse contexto, pensar a história dos povos negros no trajeto da colonização é nos posicionarmos sobre questões que são reflexo desse passado-presente colonial. Assim, ressaltamos que o Pensamento Decolonial nos oferece subsídios para questionarmos o processo de colonização e demais inferiorizações que permanecem nos dias atuais. Como também, contribui e valoriza as histórias contadas pelos próprios sujeitos, de suas vivências, experiências, memórias, tendo uma história não mais contada apenas por uma única visão de mundo, a dos colonizadores, mas pelos sujeitos que são protagonistas de suas memórias (LOPES, 2005).

Um desses mecanismos de dominação está presente na própria narrativa do “descobrimento”, quando descarta a contemporaneidade e coexistência dos povos que habitavam em Tawantisuyu, Anahuac e Abya-Yala, constituindo uma visão restrita, em que posiciona a Europa como centro do mundo (QUENTAL, 2012). Nesse sentido, entendemos que “a América nunca foi um continente que houvesse que descobrir e sim uma invenção forjada durante o processo da história colonial europeia e da consolidação e expansão das ideias e instituições ocidentais” (MIGNOLO, 2007, p.28-29).

Dessa forma, entendemos que o conceito de América surge como um projeto de estratégia de controle, demarcação e representa “uma visão de mundo provinciana e particular, específica à cosmologia cristã” (QUENTAL, 2012, p.52) que perpassa por questões políticas, econômicas e epistêmicas. Assim, o Pensamento Decolonial nos ajuda a entender a ideia de América a partir da compreensão da divisão do mundo antes do que a ideia de “descobrimento” e da invenção do continente (MIGNOLO, 2007).

Ressaltamos que a terminação América, antes conhecida pelos povos que aqui viviam, como: Abya-yala, Tawantinsuyu e Anahuac, dentre outras designações (QUENTAL, 2012) é questionada e interpretada a partir de outras visões de mundo. A terminação Abya-yala, por exemplo, é retomada, pois aborda um posicionamento político e pertinente na compreensão sobre as imposições que foram iniciadas aos povos que já constituíam suas histórias, modos de vida e culturas nessas terras (TORRES, 2013).

Desse modo, ao analisarmos o período colonial brasileiro compreendemos que os europeus impuseram seu sistema cultural: primeiro sobre os povos que foram denominados “índios” e que já habitavam em suas terras; segundo sobre os povos negros sequestrados de seu continente, decorrentes também da imposição da cultura europeia sobre o continente africano.

Nesse contexto, muitos dos africanos foram expulsos e sequestrados de suas terras e transportados em condições não humanas para o Brasil, sendo mantidos escravos e maltratados a serviço dos denominados senhores, foram desconsiderados como seres humanos. “O negro foi reduzido, humilhado e desumanizado desde o início, em todos os cantos em que houve confronto de culturas, numa relação de forças (escravidão x colonização) no continente africano e nas Américas” (MUNANGA, 2009, p.43).

Os povos que foram enquadrados como inferiores e possíveis de serem colonizados tiveram seus direitos negados pela afirmação do direito do colonizador. Logo, os povos negros foram considerados como: uma “raça” intelectualmente incapacitada para o convívio na “civilização” (ÁVILA, 2010) e condicionados as formas

violentas de trabalho escravo, como: braçal e sexual. Com o projeto de colonização os povos negros foram destituídos enquanto seres humanos, afetando não só o seu exterior, seu corpo, mas as condições afetivas, psicológicas, naturalizando as formas de negação a esses sujeitos, o que nos faz pensar que o projeto de colonização era instituído no viés corpo-mente.

Um elemento crucial no processo de colonização e colonialismo é a imposição e naturalização do conceito de Raça (um marco do poder global). Este passa a ser usado nas relações entre as classes sociais a fim de legitimar as formas de dominação e de submissão entre as classes como uma ferramenta para operacionalizar o pensamento dos colonizadores frente aos povos estabelecidos como Raças inferiores.

O autor Munanga (2009) ressalta que no mundo existe uma única Raça, a humana, em que todos nós fazemos parte dela, como também de que os marcadores genéticos de uma determinada Raça poderiam ser encontrados em outras. Assim, “mesmo que os patrimônios genéticos dos seres humanos se diferenciem as diferenças não são suficientes para classificá-los em raças” (SCHUCMAN, 2010, p.44). Nesse sentido, o termo Raça é um conceito cientificamente inoperante e não uma realidade biológica, como também ganha uma nova roupagem com a população negra: o sentido político frente às imposições político-sociais de poder.

O Movimento Negro do Brasil ressignifica e politiza a ideia de Raça, entendendo esta como instrumento de emancipação e não de regulação, como foi imposto pelo sistema colonial (GOMES, 2012). Esse novo sentido constrói novos caminhos por uma sociedade democrática, onde os sujeitos que são tidos como inferiores sejam reconhecidos em suas diferenças, ressaltando também os saberes que foram silenciados em nome do projeto Modernidade-Colonialidade. Nesse sentido, abordamos a compreensão da autora Gomes (2012, p.721), na qual ressalta que:

ao politizar a raça, esse movimento social desvela a sua construção no contexto das relações de poder, rompendo com visões distorcidas, negativas e naturalizadas sobre os negros, sua história, cultura, práticas e conhecimentos; retira a população negra do lugar da suposta inferioridade racial pregada pelo racismo e interpreta afirmativamente a raça como construção social; coloca em xeque o mito da democracia racial.

Essa ressignificação e politização da ideia de Raça enquanto categoria social, nos faz refletir o quanto este conceito envolve uma lógica, um discurso em torno do qual se

organiza um sistema de poder socioeconômico, epistêmico, de cor e gênero, que age naturalizando a justificativa da diferença social e cultural (HALL, 2003). O autor Quijano (2002), também ressalta sobre o conceito de Raça referindo-se a este como fundamento do padrão universal de classificação e de dominação social, em que:

essa ideia e a classificação social e baseada nela (ou “racista”) foram originadas há 500 anos junto com América, Europa e o capitalismo. São a mais profunda e perdurável expressão da dominação colonial e foram impostas sobre toda a população do planeta no curso da expansão do colonialismo europeu (p.4).

Desse modo, entendemos o conceito de Raça imbricado na discussão sobre colonização e colonialismo, pois foi a partir do processo de expansão colonial que surgiu também à necessidade de um modelo de sociedade que fosse submetida aos padrões eurocêntricos, onde os povos enquadrados a condição de Raça inferior eram conduzidos a produzir o modelo de desenvolvimento estabelecido pelos povos de poder.

Assim, tanto os massacres aos povos indígenas (no processo de colonização), quanto à submissão dos povos negros a violência nos processos colonização e colonialismo, são exemplos das formas de tentativas de extermínio das diferenças em prol da dominação. Embora, para o grupo dominante a colonização-colonialismo foi necessário e tido como uma missão civilizadora. Em diálogo sobre o conceito de colonialismo o autor Grosfoguel (2007, p.3) aborda que:

el colonialismo es la usurpación de la soberanía de un pueblo por otro pueblo por medio de la dominación político-militar de su territorio y población a través de la presencia de una administración colonial. Con el colonialismo un pueblo ejerce la dominación y explotación política, económica y cultural sobre otro pueblo.

O colonialismo, portanto, “era, inicialmente, uma relação política e econômica na qual a soberania de uma nação é subjugada por outra” (SILVA; FERREIRA e SILVA, 2013, p.254). Dessa forma, os povos negros por não fazerem parte desse sistema (tido padrão), foram destinados às condições de subalternização. Com essa classificação fica visível à finalidade do projeto de Colonialidade²⁵ que age alimentando os processos de exclusão, inclusive a noção de Raça superior e inferior.

²⁵A Colonialidade não se esgota no colonialismo, pois expressa “um conjunto de relações de poder mais profundo e duradouro que, mesmo com o fim do colonialismo, se mantém arraigado nos esquemas culturais e de pensamento dominantes, legitimando e naturalizando as posições assimétricas em que formas de

Com a ideia de Raça forjam-se dois pilares: a Racialização e a Racionalização. Este primeiro processo buscou a partir de explicações biológicas, justificar a soberania de um povo sobre outro, com isso os povos que se diferenciavam da classificação do homem europeu, branco, heterossexual, cristão e urbano seriam biologicamente inferiores (MIGNOLO, 2005), garantindo, assim, o sucesso do projeto de modernidade.

O segundo processo, a Racionalização, traduz o objetivo de naturalizar a condição de inferioridade, tornando única e válida apenas as epistemologias dos colonizadores, ou seja, os saberes dos sujeitos outros não tem valor científico, pois dita quem produz, onde produz e o conhecimento que pode circular.

A racionalização age não só sobre a questão do conhecimento, mas também com a determinação de quem produz cultura, identidade e memória. Ambos atuam nas formas de organização do trabalho, “justificando a segregação dos povos a partir da ideia de raça e da distribuição racial do trabalho: aos brancos, trabalho intelectual e assalariado; aos índios, trabalho servil e aos negros, trabalho escravo” (TORRES, 2013, p.31).

Ao refletirmos sobre a ação desses pilares, percebemos a presença na Racialização do trabalho quando, por exemplo, o trabalho desenvolvido nas Comunidades Quilombolas, com a agricultura familiar, não é valorizado como é socialmente a industrialização dos produtos fruto do agronegócio. Ressaltamos também a presença da Racionalização na medida em que, destitui os saberes quilombolas dos currículos escolares, a agricultura familiar, citado anteriormente, é um exemplo, de saber desvalorizado do contexto social e educacional, tendo, portanto, a presença de uma única cosmovisão, e esta, eurocêntrica.

Sobre essa discussão entendemos a existência da geopolítica do conhecimento, onde os saberes impostos como universal tem forma (eurocêntrica), território (urbano), cor (branca), gênero (masculino), sexualidade (heterossexual) e religião (cristã). Assim, entendemos “que os lugares de produção de conhecimento influenciam indistintivamente as verdades que são produzidas, bem como as pessoas que os produzem” (TORRES, 2013, p.27). Naturalizam esses enquadramentos hegemônicos com as tentativas de silenciamento e/ou subalternização das outras formas de conhecimentos. Nesse sistema os saberes dos quilombolas são enquadrados como senso comum, sem espaço no currículo.

trabalho, populações, subjetividades, conhecimentos e territórios, são localizadas no mundo contemporâneo” (QUENTAL, 2012, p.61-62).

Portanto, entendemos que a Racialização e a Racionalização são fundamentos do sistema de mundo capitalista e urbanocêntrico, que se expressam nas formas da Colonialidade. Segundo o autor Maldonado-Torres (2007, p.131), a Colonialidade:

se refiere a un patrón de poder que emergió como resultado del colonialismo moderno, pero que en vez de estar limitado a una relación formal de poder entre dos pueblos o naciones, más bien se refiere a la forma como el trabajo, el conocimiento, la autoridad y las relaciones intersubjetivas se articulan entre sí, a través del mercado capitalista mundial y de la idea de raza.

Após a independência das colônias e o “fim” do Colonialismo seu sistema não foi aniquilado. Seu padrão de poder eurocêntrico e suas relações políticas e econômicas de soberania foram ressignificadas, se estendendo com a Colonialidade. Este último sistema continuou com o poder de um povo sobre o outro, interferindo também nas formas de valorização do conhecimento e na divisão do trabalho.

Nesse viés, o autor Mignolo (2003), ao falar sobre Modernidade, ressalta a existência de um duplo processo histórico, onde a Modernidade é a parte visível e a Colonialidade a invisível, tendo, portanto, o Colonialismo como algo que foi necessário e serviu como um passo importante para a chegada da Modernidade, dando a ideia de que o Colonialismo acabou. A crítica a esse entendimento se insere na compreensão de que a Colonialidade foi uma extensão do colonialismo e, portanto, este permaneceu vigente. Assim, “uma das razões para só se ver metade da história é que esta, sempre foi contada do ponto de vista da modernidade” (MIGNOLO, 2003, p.639).

A Colonialidade continua sustentando as ideias de padrão hegemônico do Colonialismo, manipulando, justificando e naturalizando as condições de inferioridade postas aos povos outros²⁶. Logo, a autora Torres (2013, p.32) nos aborda que:

a Colonialidade e seus mecanismos de legitimação da eficiência do capitalismo, bem como da modernidade, alimentam o processo de exclusão das minorias, naturalizando a subalternidade através de aspectos como, por exemplo, a meritocracia, o individualismo, a lucratividade, a homogeneização cultural, dentre tantos outros, o que nos leva a indagar sobre o papel da educação quando a serviço da Colonialidade, em que ressignifica e dissemina esses aspectos ganhando cada vez mais espaço na distinção valorativa entre pessoas e lugares ditos capazes de produzir cultura e conhecimento válido.

²⁶Referentes aos povos negros, indígenas e demais grupos que não se enquadravam no sistema hegemônico estabelecido.

Compreendemos que a Colonialidade atua como novo padrão de dominação sobre várias dimensões do colonizado. Dentre essas, evidenciamos a Colonialidade do Poder, do Ser, do Saber (QUIJANO, 2005), e a da Mãe Natureza (WALSH, 2008). Estes eixos são formas de hierarquizações e inferiorizações sobre os povos colonizados, pois “atuam de maneira a afirmar e a celebrar os sucessos epistêmicos europeus, ao passo que silenciam, negam e rejeitam outras formas de racionalidade e de história” (SILVA; FERREIRA e SILVA, 2013, p.255).

Evidenciamos que o eixo da Colonialidade do Poder diz respeito ao estabelecimento de um sistema de classificação social baseada inicialmente na hierarquia racial, como também na formação e distribuição de identidades sociais, como: branco, mestiços, índios e negros (QUIJANO, 2000). Esses binarismos continuam se reiventando, como exemplo, na relação: campo-cidade; homem-mulher, dentre outros.

Com a Colonialidade do Poder, é imposto socialmente uma divisão racial do trabalho, em que “as novas identidades históricas produzidas sobre a ideia de raça foram associadas à natureza dos papéis e lugares, na nova estrutura global de controle do trabalho” (QUIJANO, 2005, p.108). Nessa estrutura, a população negra foi reduzida a escravidão, sendo submetida à condição de classe inferior pela afirmação da classe superior de Raça branca. Nesse contexto, Quijano (2002, p.13), também sinaliza que:

a colonialidade do poder, entretanto, esteve e está de todo modo ativa, pois faz parte do contexto global dentro do qual ocorrem os processos que afetam todos os espaços concretos de dominação. Porque a concentração dos processos de democratização e nacionalização dos Estados modernos na Europa ocidental, até o século XX, dá conta, precisamente, da imposição mundial da colonialidade do poder.

A Colonialidade do Poder afirma a noção de Raça como elemento central, pois com a invasão da Abya-Yala e com o objetivo de afirmar e sustentar sua hegemonia, foi utilizado o critério de Raça superior e inferior para a distribuição dos lugares e papéis aos povos outros que não faziam parte desse sistema eurocêntrico. Nesse projeto a população negra é condicionada ao patamar de inferioridade, subalternidade.

No eixo da Colonialidade do Saber ocorre à superioridade do que é dito como sendo válido, pois nega e silencia outras formas de produção de conhecimento, esta negação constitui o lugar em que é reservado para os povos colonizados no currículo, o de inferiorização, validando apenas os conhecimentos que favorecem o sistema branco-eurocêntrico.

Para a autora Walsh (2008), esse eixo expressa uma única perspectiva de conhecimento, o eurocentrismo, pois descarta os saberes e as racionalidades epistêmicas que não sejam a do padrão de homens brancos europeus ou europeizados, ou seja, de validação epistêmica. Em outras palavras, é “a repressão de outras formas de produção de conhecimento não europeias, que nega o legado intelectual e histórico de povos indígenas e africanos, reduzindo-os, por sua vez, à categoria de primitivos e irracionais, já que pertencem a outra raça” (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p.20).

Compreender esse eixo da Colonialidade é entendermos a razão pela qual os saberes dos povos negros, indígenas, ciganos, por exemplo, são silenciados/subalternizados no currículo, nos livros didáticos e no calendário escolar, refletindo na ação dos educadores/as, consequentemente na aprendizagem dos educandos. Desse modo, as histórias e culturas destes povos por serem tidas como inferiores não seriam referências para constituírem os currículos oficiais, na formação de uma identidade nacional que sanciona um padrão colonial estabelecido no eurocentrismo.

Nesse eixo, podemos observar que situada na geopolítica do conhecimento eurocêntrico é sustentada uma lógica, um padrão de poder que exige um saber para ser válido (QUIJANO, 2005). Com a negação de outras epistemologias é legitimado a afirmação de um saber planetária (MIGNOLO, 2003), ou seja, de um único saber a ser seguido. Mesmo quando o sistema eurocêntrico reconhece socialmente o conhecimento outro, que não faz parte do lócus epistêmico de poder, este saber é inferiorizado é tratado de forma funcional.

Essa maneira pode ser compreendida quando refletirmos sobre os lugares e papéis que são estabelecidos socialmente aos povos de cultura negra, onde os que não fazem parte do sistema eurocêntrico não fazem arte e sim artesanato? Ou de que produzem senso comum e não ciência? São questionamentos e reflexões sobre as formas de como o currículo e os reflexos da Colonialidade estão sendo disseminados. Compreendemos então a legitimação da Colonialidade do Saber na qual dita o conhecimento que é válido e exclui e/ou desvaloriza os sujeitos que não se enquadram no padrão estabelecido.

Assim, podemos observar como este eixo da Colonialidade se constitui, ao compreendermos os lugares e os papéis prescritos para os colonizados: o espaço do folclore, do artesanato, do subalterno e do escravo. Enquanto, os saberes e os papéis dos povos colonizadores possuem como lugar privilegiado: o espaço da cultura, da arte e da ciência. Desse modo, na Colonialidade do Saber as formas de inferiorização dos

conhecimentos outros e das justificativas do que é válido autodeclara socialmente a produção tida como universal a ser seguida.

Contudo, a posição de resistência do MN reafirma os povos negros enquanto sujeitos de direito contrapondo-se ao padrão hegemônico-branco. Este padrão que sob o eixo da Colonialidade do Ser impõe à Cultura Negra a condição de sujeitos servis e de favor. Neste caso, a Colonialidade do Ser não é somente a criação do estereótipo de inferior, mas o esforço de naturalizar tal condição para que haja sua aceitação passiva por parte dos povos negros. Sobre esta condição o autor Mignolo (2005, p.17) aborda que:

la colonización del ser consiste nada menos que en generar la idea de que ciertos pueblos no forman parte de la historia, de que no son seres. Así, enterrados bajo la historia europea del descubrimiento están las historias, las experiencias y los relatos conceptuales silenciados de los que quedaron fuera de las categorías de seres humanos, de actores históricos y de entes racionales.

Inserimos também que a Colonialidade do Ser introduz nos sujeitos historicamente inferiorizados uma condição de não ser ao implantar processos de naturalização da sua condição de inferioridade. Essa naturalização torna-se cada vez mais explícito no meio social tornando natural à aceitação e a condição de superioridade sobre os sujeitos tidos inferiores.

Esses elementos podem ser entendidos ao refletirmos sobre essas formas de naturalização, institucionais inclusive, onde para a garantia e/ou se sentirem aceitos nos padrões de poder estabelecidos é necessário à negação e/ou silenciar sua cultura. Um exemplo desses fatores pode ser percebido na negação das vestes e acessórios das culturas negras, ou até mesmo do próprio cabelo, quando passa pelo processo forçado de alisamento, instituindo um modo de ser e agir distanciando dos seus processos identitários.

Por fim, apresentamos também compreensões sobre o quarto eixo que trata da Colonialidade da Mãe Natureza. Esta se materializa na relação do homem sobre a natureza numa condição de invasão-dominação. Para Walsh (2008, p.138), a Colonialidade da Mãe Natureza se exprime:

encuentra su base en la división binaria naturaleza/sociedad, descartando lo mágico-espiritual-social, la relación milenaria entre mundos biofísicos, humanos y espirituales, incluyendo el de los ancestros, la que da sustento a los sistemas integrales de vida y a la humanidad misma.

Ao refletirmos sobre este eixo percebemos o quanto são descartadas as relações estabelecidas entre os povos que utilizam a terra apenas como meio de sobrevivência, respeitando as condições naturais desta, e não enquanto exploração. Nesse sentido, entendemos que a lógica da exploração do campo pelo agronegócio é justificada pela lucratividade de um grupo em relação, por exemplo, à agricultura familiar (realizada pelos povos do campo, entre eles os quilombolas) que é desvalorizada pela atribuição de ser irrelevante para o desenvolvimento do país (TORRES, 2013), pois não representam lucratividade para as elites.

Essa lógica pode ser compreendida, no cenário atual, com os altos índices de desmatamento nos últimos tempos, que vem sendo justificado pela necessidade de “desenvolvimento” em detrimento da relação ancestral dos sujeitos com a natureza. O que também reverbera na justificativa pelo poder centralizador da retirada de famílias quilombolas de seus territórios, desvalorizando memórias, vidas negras e a luta de grupos quilombolas por direitos de expressarem suas diferenças culturais, sua ancestralidade nos seus espaços de vivências.

Evidenciamos também que o processo da Colonialidade não se efetiva em sua totalidade, pois encontrou e encontra resistências por parte dos povos colonizados que reivindicam dentre outras questões, os currículos que sustentam a Herança Colonial. Como também evidencia as formas do padrão eurocêntrico fundado em uma única forma de ser, saber e de viver, estabelecendo o lugar e o papel para os grupos subalternos. Embora:

a Colonialidade se configurou, e ainda se configura, como forma eficaz de manutenção da organização sociopolítica, econômica e cultural, a partir das demandas do capitalismo mundial. Desta forma, o controle exercido pelo capitalismo, através da Colonialidade, reitera os processos de silenciamento e de subalternização dos povos inferiorizados desde a colonização, povos estes historicamente localizados, principalmente, nas áreas rurais e nas periferias urbanas (TORRES, 2013, p.35).

A presença da Herança Colonial estabelece uma única história e esta como universal, pois silencia e/ou subalterniza outras formas de memórias e de cultura mantendo a hegemonia de um único padrão: o europeu, o branco, o cristão, heterossexual, masculino e urbano.

Apesar da forte imposição da cultura europeia houve muitas resistências dos povos originários que se constituem na continuidade das lutas e reivindicações dos povos

colonizados até hoje. Uma vez que mesmo com essas imposições eurocêntricas a cultura dos colonizados não foi apagada, foi se reinventando e resistindo no período da colonização a todas as medidas que a cultura eurocêntrica impôs sobre os povos originários.

É a partir da resistência e, principalmente, da desobediência epistêmica que entendemos o quanto a diferença colonial feriu a existência do outro, pois se constituiu enquanto estratégia e com a classificação e hierarquização estabeleceu a Europa como referência e as demais como inferiores. Mignolo (2013, s/p) sinaliza sobre a diferença colonial, expondo que:

a América Latina não é apenas diferente da Europa; desde Buffon e Hegel, é uma zona inferior do mundo com suas populações e suas faunas, seus crocodilos e seus pântanos. E assim em tudo. Os asiáticos não são amarelos. Foram decretados amarelos por Lineu e hierarquizados por Kant. Os chineses sabem que foram classificados e hierarquizados amarelos e disso não se esquecem. Tampouco os japoneses, embora tenham outra estratégia.

Entendemos que a diferença colonial é fundamental para compreendermos quem dita às classificações e, conseqüentemente, quem controla o conhecimento. O que nos ajuda a refletir sobre as formas em que são ocultadas as memórias, culturas e saberes dos que geopoliticamente não estão entre as “referências”, como, por exemplo, os quilombolas. Estes, que estão (em sua maioria) localizados no território campesino, sofrem não só pela afirmação identitária, mas também por constituírem territorialidade tratada como: lugar atrasado, inferior, sem conhecimentos válidos e propício apenas a exploração.

Ao serem destituídos de direito, naturaliza também a não importância de condições para a sobrevivência dos quilombolas, onde são convencidos a negar sua identidade para unir-se ao conjunto tido como normais, como padrão civilizado, como modelo a ser seguido. A não aceitação em fazer parte dos “civilizados” implica em discriminações, preconceitos, exclusões e abandonos das escolas e comunidades por parte do poder público e da sociedade, por isso a resistência e as reivindicações são importantes elementos da cultura quilombola para a permanência de seus grupos.

O que implica também em tensões entre os territórios: campo e urbano; periferia e centro, ou seja, na desobediência dos classificados como inferiores ao buscarem com as reivindicações, seus direitos que foram negados pelo poder eurocêntrico. É nesse espaço

de tensão que faz surgir o pensamento de fronteira (MIGNOLO, 2003), o desejo de afirmar a diferença.

Outro elemento de tensão está presente também na não aceitação do que foi imposto aos povos negros, considerada por Mignolo (2008) de desobediência epistêmica. Os povos quilombolas desobedecem epistemicamente ao não aceitarem o conhecimento moderno como único saber, produzindo suas próprias referências. Desobedecer, nesse sentido, significa questionar, as formas e condições de inferiorização que socialmente foi e continua sendo posta aos povos negros pelo projeto de Modernidade-Colonialidade.

Por outro lado, esta condição de não aceitação não é unânime, pois o projeto de Modernidade-Colonialidade condiciona um olhar de naturalização da condição de inferioridade. Por isso, a importância de uma Educação Escolar Quilombola que possa contribuir na afirmação identitária dos sujeitos quilombolas e não reforçando as inferiorizações impostas aos grupos tradicionais.

Embora, quando ocorre essa ruptura, a desobediência epistêmica contribui, por exemplo, aos povos indígenas, camponeses, quilombolas, por ressignificarem a sua história, cultura, quando, não negam os conhecimentos tidos como universais, mas reivindicam uma educação específica e diferenciada, contemplando os saberes das culturas outras e os de seu povo.

Ressaltamos que “para os sujeitos coletivos subalternizados, desobedecer e transgredir a fronteira é articular as cosmovisões que sustentam suas raízes históricas e as Heranças Coloniais que ajudaram a tecer a genealogia da própria fronteira” (TORRES, 2013, p.37). A (re)politização do conceito de Raça é um exemplo desse aspecto, em que os povos negros ressignificam este conceito, desobedecendo a lógica eurocêntrica.

Esse movimento de desobediência epistêmica está presente na vida dos quilombolas, desde a luta pela liberdade dos povos negros, a reivindicação da posse da terra, até as condições de qualidade de vida e de educação. Essa postura de luta e resistência é entendida por Mignolo (2008) como opção Decolonial, não sendo um novo sistema, mas a condição de compreender a existência de outras formas de cultura, organização social, política e epistêmica entre os povos, sem hierarquização, negação, subordinação e inferiorização.

Um elemento importante sobre a opção Decolonial é a compreensão de dois seguimentos: política de identidade e identidade na política (MIGNOLO, 2008). O primeiro, corresponde a ideia de que essas identidades são homogêneas como, por exemplo: de que todos os quilombos são rurais e não tem suas especificidades, quando

na realidade existem formações diversas e distintas de acordo com os conhecimentos que cada quilombo foi adquirindo, saberes econômicos, culturais e políticos, dentre outros. Essa perspectiva cria e justifica com a política de identidade a condição de um povo atrelado a um espaço-tempo territorial geográfico para ser aceita na sociedade (TORRES, 2013).

O segundo seguimento corresponde à identidade na política, neste os sujeitos são protagonistas de suas próprias histórias, apresentando uma opção Decolonial, de enfrentamento aos preceitos do sistema eurocêntrico. Dessa forma:

a opção Decolonial, por sua vez, forja-se nessa força e faz o questionamento das leis que sustentam a hierarquia de poder e de saber, que durante muito tempo concedeu a uma minoria o direito de narrar histórias coletivas sem necessariamente ouvir, conhecer, viver esses coletivos. Para transgredir e propor outra forma de contar essas histórias, essas minorias lutam, primordialmente, para uma redistribuição/reorganização da geopolítica do conhecimento, pois se submetidas às leis estabelecidas pela geopolítica eurocentrada e colonial, correm o risco de serem submetidas aos mesmos processos de universalização que homogeneizaram o que hoje se conhece como história da humanidade (TORRES, 2013, p.37-38).

Nesse contexto, pensar a reivindicação dos saberes baseado na opção Decolonial, é compreender para além do mero reconhecimento das diferenças, mas do fortalecimento de suas histórias, direitos, sem os mecanismos que sustentam as bases da Colonialidade e que acolhe as diferenças apenas de forma funcional.

Os movimentos sociais são exemplos de como é possível pensarmos fora dessa lógica colonial, nos ensinam com os processos de resistência e com a forma respeitosa em que tratam os conhecimentos, a sua cultura, bem como a entendermos as relações humanas numa perspectiva contrária a que foi imposta pela Modernidade-Colonialidade.

Nesta direção, as diferenças culturais estão ligadas em um processo sócio histórico e em construção. De acordo com o autor Silva (2000, p.44-45):

em geral, utiliza-se o termo [diversidade] para advogar uma política de tolerância e respeito entre as diferentes culturas. Ele tem, entretanto, pouca relevância teórica, sobretudo por seu evidente essencialismo cultural, trazendo implícita a ideia de que a diversidade está dada, que ela preexiste aos processos sociais pelos quais numa outra perspectiva ela foi, antes de qualquer outra coisa, criada. Prefere-se, neste sentido, o conceito de “diferença”, por enfatizar o processo social de produção da diferença e da identidade, em suas conexões, sobretudo com relações de poder e autoridade.

A compreensão da existência de diferentes culturas não significa a valorização por igual de cada uma delas, por isso entendemos que esses diferentes coletivos contestam as formas de que são postas a Racialização e a Racionalização, pelo direito à diferença. O que, por sua vez, é um movimento, e este perpassa o reconhecimento e valorização da existência de formas outras de relações sociais, culturais, econômicas e políticas, entendido como Interculturalidade (WALSH, 2008).

Nessa perspectiva inserimos o diálogo sobre Interculturalidade compreendida como a relação entre as diversas culturas e por um movimento de resistência epistêmica e política que, segundo Walsh (2006, p.21) significa:

mais do que um simples conceito de inter-relação, a interculturalidade assinala e significa processos de construção de conhecimentos ‘outros’, de uma prática política ‘outra’, de um poder social ‘outro’, e de uma sociedade ‘outra’, formas diferentes de pensar e atuar em relação e contra a modernidade/Colonialidade, um paradigma que é pensado através da prática política.

Dessa forma, entendemos que a lógica do poder é determinada pelo Estado onde reconhece e acolhe as diferenças na tentativa de silenciamento das vozes, na pretensão de neutralizar a crítica ao modelo hegemônico, com isso não as ignora, mas a acolhida advém de forma Funcional. Assim, os povos outros passam a estarem nos currículos oficiais, mas de forma inadequada, como forma de apenas neutralizar as reivindicações dos movimentos sociais sobre o currículo oficial (TORRES, 2013).

Essa tentativa de silenciamento é evidenciada nas ideias homogeneizadoras de que, por exemplo, os povos negros, não são capazes de aprender e de produzir conhecimentos válidos. Um cenário onde se propaga lutas e reivindicações das majorias ao Estado que se insere alimentando as bases do sistema: europeu, capitalista, patriarcal, moderno, colonial, cristão, urbano, com isso tenta sustentar a ideia de reconhecimento das diferenças, conformando os sujeitos com essa nova forma de organização do sistema, com novos padrões de aceitação.

Inserimos assim, a importância de pensarmos a Educação para além do reconhecimento das culturas outras, mas com a possibilidade de romper com o silenciamento em que os povos subalternos foram submetidos através do processo (permanente) de colonização. Para tanto, se faz necessário uma Interculturalidade Crítica com um posicionamento crítico frente aos modelos eurocêntricos, ou seja, para além de

uma Interculturalidade Funcional de mero reconhecimento e oficialização das diferenças. A Interculturalidade Crítica estabelece a ruptura com as formas de subalternização, pois:

va mucho más allá del respeto, la tolerancia y el reconocimiento de la diversidad; señala y alienta, más bien, un proceso y proyecto social político dirigido a la construcción de sociedades, relaciones y condiciones de vida nuevas y distintas. Aquí me refiero no sólo a las condiciones económicas sino también a ellas que tienen que ver con la cosmología de la vida en general, incluyendo los conocimientos y saberes, la memoria ancestral, y la relación con la madre naturaleza y la espiritualidad, entre otras (WALSH, 2008, p.140).

Já na Interculturalidade Funcional os saberes dos povos negros são acolhidos superficialmente, pois objetiva silenciar os movimentos populares, fazendo com que as diferentes culturas apenas sejam integradas ao modelo social/educacional vigente não questionando as estruturas do projeto de Colonialidade (TORRES, 2013). Na educação essa forma de Interculturalidade pode ser compreendida quando esta insere nas escolas campesinas, quilombolas, indígenas e nas demais, conteúdos descontextualizados com a realidade dos povos inseridos nessas instituições.

Diante disso, a Educação Intercultural reconhece os povos negros como produtores de conhecimentos, de culturas, viabilizando as vozes que foram negadas no processo da Colonialidade. Logo, a Educação Intercultural:

debe ser entendida como designio y propuesta de sociedad, como proyecto político, social, epistémico y ético dirigido a la transformación estructural y socio-histórica, asentado en la construcción entre todos de una sociedad radicalmente distinta. Una transformación y construcción que no quedan en el enunciado, el discurso o la pura imaginación; por el contrario, requieren de un accionar en cada instancia social, política, educativa y humana (WALSH, 2010, p. 79).

De acordo com Oliveira e Candau (2010), uma Educação firmada na Interculturalidade Crítica abre espaço para o diálogo na perspectiva da Pedagogia Decolonial que contribui buscando criar projetos pedagógicos de valorização, e reconhecimento na inserção das culturas negras, indígenas, etc.

Nesse entendimento a modalidade de Educação Escolar Quilombola é de fato uma educação específica e diferenciada quando as unidades de ensino valorizam os saberes locais, geográficos, históricos, culturais na qual a escola está inserida, criando o diálogo entre comunidade e escola. Diante do exposto, compreendemos que a educação firmada

na Pedagogia Decolonial proporciona o diálogo a partir das experiências-vivências e saberes dos sujeitos que foram historicamente inferiorizados para a construção e materialização de um projeto educativo outro.

A resistência desses sujeitos outros e a desobediência epistêmica, são fatores cruciais na luta por outras formas de pensar a educação, por isso a necessidade desse trato específico e de estudos que apontem essas resistências/desobediências, memórias e narrativas desses sujeitos que foram desconsiderados como produtores de saberes e de culturas, reverberando diretamente nas propostas e modelos educacionais que sustentam uma única narrativa de conhecimento, eurocêntrica.

A prática docente firmada nessa perspectiva contribui com reflexões e compreensões que possa romper com os moldes da Herança Colonial abordando outras formas de conhecimento que não seja apenas os firmados no padrão eurocêntrico, mas reconhecendo os sujeitos outros como sujeitos epistêmicos. Ao inserir esses saberes a escola passa a ser uma extensão da comunidade e a prática docente nesse compromisso, respeitando os sujeitos em suas singularidades, em suas diferenças, contribuindo para afirmação e identidade étnica dos seus educandos.

3 UM DIÁLOGO SOBRE EPISTEMOLOGIAS OUTRAS

Ninguém chega à parte alguma só, muito menos ao exílio. Nem mesmo os que chegam desacompanhados de sua família, de sua mulher, de seus filhos, de seus pais, de seus irmãos. Ninguém deixa seu mundo, adentrado por suas raízes, com o corpo vazio ou seco. Carregamos conosco a memória de muitas tramas, o corpo molhado de nossa história, de nossa cultura (FREIRE, 2009, p.32).

Neste capítulo abordamos compreensões sobre os povos negros tendo como objetivo refletirmos sobre a história, as lutas, as resistências e reivindicações destes povos que lutaram por sua liberdade e hoje, continuam lutando por condições dignas de vida e por uma Educação Escolar Quilombola. São sujeitos que carregam, identidades, ancestralidade, saberes tradicionais que expressam suas especificidades, raízes que se inter cruzam com outras memórias de muitas tramas como aborda Freire (2009).

Desse modo, como forma de organização, dividimos este capítulo em 3 (três) seções: I) compreensões históricas sobre os povos negros; II) A existência dos quilombos como resistência negra; III) um diálogo sobre identidade, identidade negra, quilombola, território e cultura. Estas discussões nos ajudam a compreender o quanto os sujeitos outros foram postos pelo projeto de Modernidade-Colonialidade como povos sem culturas, sem conhecimentos não válidos a estarem nas propostas e modelos educacionais, o que reverberou diretamente, tanto nos currículos prescritos quanto nas práticas docentes. Por isso, frisamos a necessidade desse debate como forma desobedecermos às lógicas eurocêntricas.

3.1 Um olhar sobre a história dos povos negros

A história dos povos negros no Brasil é marcada pelo processo de desumanização ao qual foram submetidos pelo sistema colonial. Sequestrados em condições desumanas para nosso país eram violentados e destituídos como não seres tratados como objeto nas mãos dos colonizadores e separados do seu grupo linguístico e cultural para dificultar qualquer tentativa de comunicação. Segundo Munanga, esse processo se perpetuou de maneira que “o negro foi reduzido, humilhado e desumanizado desde o início, em todos os cantos em que houve confronto de culturas, numa relação de forças (escravidão x colonização) no continente africano e nas Américas” (2009, p.43).

Esse modo de sequestro se configura como uma das tentativas de massacre contra a existência dos povos negros, mesmo depois de todo o processo de colonização e desumanização, muitos destes resistiram constituindo também a povoação brasileira juntamente com os povos indígenas, que também sofreram com os processos de imposições do sistema colonial.

Nesse diálogo temos a presença da Racialização do Ser, na medida em que ao destituir todos os direitos com a escravização, os povos negros foram tratados como objeto de trabalho, de venda e troca, tendo também em posse a dominação do ventre, onde filho de escravo era uma “mercadoria” a mais para os senhores. Amaral (2011, p.13) nos aborda que: “a coisificação jurídica do escravizado fazia parte de uma estratégia de dominação que buscava desumanizar os escravizados”.

Tais condições de controle de poder estabelecido na sociedade naturalizavam a condição de Raça superior e Raça inferior como elemento chave das ideologias de subalternidade. Logo, entendermos que no andamento da colonização as condições de poder dos colonizadores instituíam, cada vez mais, os brancos como senhores (se privilegiando com os altos e médios postos de poder) negando os direitos dos colonizados pela afirmação do direito do colonizador.

Assim, pensar a história dos povos negros no trajeto da colonização é refletirmos e nos posicionarmos sobre questões que são reflexo desse passado-presente colonial na sociedade como: o conceito de Raça, racismo²⁷, preconceito²⁸, discriminação²⁹ dentre outras. Nesse sentido, no processo de colonização-colonialismo à discussão de Raça passa a ser usado nas relações entre classes sociais a fim de legitimar as formas de dominação e de submissão entre as classes.

Dessa maneira, o racismo surge como uma ideologia criada para justificar a escravidão, inserindo o escravo como negro e como algo a ser explorado, já que este não fazia parte do padrão estabelecido como “ideal” de homem europeu, branco, heterossexual, cristão e urbano (MIGNOLO, 2005). Por isso, a luta e resistência estão

²⁷O racismo pode se manifestar tanto em nível individual, como em nível institucional, através de políticas como a escravidão, o apartheid, o holocausto, o colonialismo, o imperialismo, dentre outros. Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/racismo/>. Acesso em: 23-01-2019

²⁸Corrigir as desigualdades é fundamental por uma sociedade mais justa. Isso requer um compromisso de rompermos com estruturas que alimentam o projeto de Modernidade-Colonialidade, dentre essas formas está o preconceito. Este tem por significado “um juízo pré-concebido, que se manifesta numa atitude discriminatória perante pessoas, crenças”, etc. disponível em: <https://www.significados.com.br/preconceito/>. Acesso em: 23-01-2020.

²⁹Discriminação é um substantivo feminino que significa distinguir ou diferenciar. No entanto, o sentido mais comum desta palavra aborda a discriminação como fenômeno sociológico. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/significado-de-discriminacao/>. Acesso em: 23-01-2019.

desde o momento da imposição do sistema colonialista aos povos negros, até hoje por igualdade de direitos. Portanto, cada passo de luta, de questionamento e enfrentamento ao sistema escravocrata era um elemento de conquista e resistência dos povos negros.

Embora, tenhamos na história a alforria, por exemplo, como elemento de liberdade, tal forma era apenas mais um sinônimo de estratégia do sistema, pois quando a alforria era cedida pelos senhores, afirmava uma fictícia benevolência senhorial, tal condição, em sua maioria, era apenas uma forma de domínio, para obter a gratidão e fidelidade ao seu senhor. Para Amaral (2011, p.17):

também chamada de manumissão, a alforria era um instrumento jurídico que permitia ao senhor libertar um escravo, a partir do que o escravo assumia, em tese, uma nova personalidade civil, abandonando o estado de escravizado para retornar ao seu estado natural de liberdade.

É importante ressaltarmos que a condição de liberdade pela alforria não garantia uma vida digna como exemplifica sua própria conceituação: como grau de independência legítimo (AMARAL, 2011), pois ainda existia um caminho longo para que os povos negros encontrassem melhores condições de vida. No entanto, a alforria poderia também ser paga pelo escravo o que significava que nem todos iam conseguir juntar a quantia necessária, pois essa “facilidade” ia a depender da função que o mesmo exercia como, por exemplo, os negros de ganho, ou podia ser também gratuita, condicional ou incondicional. Nesse sentido, Amaral (2011, p.17-18) explicita que:

as alforrias condicionais eram como o próprio nome já diz - condicionadas ao exercício de algum tipo de obrigação após a libertação. Esta poderia ser exigida por um tempo determinado, alguns anos, ou até mesmo por toda a vida de um escravizado. (...) As alforrias gratuitas em geral eram dadas àqueles escravos considerados pelos senhores como fiéis e obedientes, ou ainda como agradecimento a algum tipo de serviço prestado. O problema é que a maior parte das alforrias gratuitas era condicional, o que mostra que mais do que ser benevolente com o escravo, o senhor poderia estar querendo garantir sua fidelidade até o fim da vida.

Ressaltamos também que no período escravocrata tivemos pessoas negras que desempenhavam funções fora do seu local de domínio senhorial, como era o caso dos escravizados que trabalhavam no transporte e venda de alimentos. Como também aqueles

que saiam à noite e aos finais de semana, tendo indícios de liberdade³⁰ (ALBUQUERQUE, 2006).

Essas formas de liberdade também contribuíram nas relações sociais entre os povos negros e para as estratégias de fugas. Pois, ao saírem dos seus locais de domínio senhorial por terem indícios de liberdade, algumas pessoas negras não voltavam, dentre outros que mesmo não gozando dessa forma “livre” enfrentavam o sistema com a fuga, seja pela não aceitação da escravidão, ou pela pressão em fazer com que o seu dono os vendesse na expectativa de outro lugar, outro senhor que fosse melhor (AMARAL, 2011). Em suma, entendemos que:

ao longo dos quase quatro séculos em que existiu a escravidão negra no Brasil, se formara uma classe de libertos e de seus descendentes nascidos livres que desempenharam papéis fundamentais na preservação e recriação da cultura africana, na formação de uma rede de solidariedade entre a população negra e na busca da liberdade de amigos e parentes que permaneciam no cativeiro (AMARAL, 2011, p.18).

Portanto, nem mesmo a vigilância em que eram submetidos, nem os castigos severos para quem desobedecesse a ordem eram suficientes, prova de que havia resistência à escravidão. Assim, mesmo presos há uma violência ideológica, física e psicológica, estes resistiam e buscavam forças a partir dos fatores culturais com suas danças, cânticos, línguas e religiosidades para enfrentar o sistema e lutar pela liberdade.

Entendemos que a fuga representava muito mais do que a oportunidade de não ser escravo, mas a tentativa de permanecer existencialmente, ou seja, a luta pela permanência de suas expressões culturais, etc. É nessa perspectiva que entendemos o início das formações de comunidades negras, dentre elas os quilombos que foram se constituindo como possibilidade para as pessoas negras expressarem sua existência, sua ancestralidade, seus modos de vida.

Entendemos que os processos de inferiorização aos povos que não pertencem ao padrão do sistema Moderno-Colonial continuaram se estendendo na sociedade, mesmo depois da Lei Áurea, com o “fim” da escravidão, a partir das exclusões, preconceitos e discriminações. Estes elementos refletem um país onde as pessoas foram/são impostas de forma naturalizada a seguir o padrão dito como ideal, seja de beleza, de cor de pele, de

³⁰Utilizamos os termos indícios de liberdade ou formas de liberdade nos referindo as pessoas negras que eram escravos, mas que não trabalhavam totalmente vigiados.

gênero e de classe social. Assim, entendemos que os demais grupos que não se enquadram nesses elementos “tidos como ideais” se não tiverem sua identidade construída/fortalecida podem sofrer com a condição de não ser, da negação e/ou silenciamento de sua própria identidade étnica.

Esse reflexo é compreendido quando analisamos os dados do censo (IBGE, 2010)³¹ onde temos uma composição formada de 47,7% de brancos, 43,1% de pardos, 7,6% de pretos, 1,1% de amarelos e 0,4% de indígenas. Observamos que somada a quantidade de pardos e de pretos o índice é maior que o total de pessoas que se declaram como brancas.

Tais dados pressupõem que o processo de reconhecimento é lento, porém não impossível, bem como do trabalho artesanal feito desde as políticas públicas, sua implementação, até as práticas dos educadores/as com a inserção da história e das culturas dos povos outros numa perspectiva de Interculturalidade Crítica e em contexto amplo, das lutas dos movimentos sociais.

Apesar de pardos e pretos constituírem maioria da população brasileira, estes aparecem em minoria nos espaços de poder e mídia, por exemplo: nas instituições que definem os rumos da política, nos cargos de prestígio dentro do sistema, nos comerciais, nas novelas, nas passarelas. Na educação, também não é diferente, a exemplo: os livros didáticos, um dos meios de comunicação e saber, um texto curricular, tem apresentado os povos negros de forma inferiorizada.

Este cenário pode ser compreendido a partir da leitura de pesquisas que utilizam os livros didáticos como fontes de pesquisas, refletindo sobre temas que enfrentam as amaras do sistema eurocêntrico, tais como: a) Patriarcalização e Despatriarcalização nas imagens de mulheres nos livros didáticos da Educação do Campo do Brasil e da Colômbia, da autora Santos (2017); b) As marcas da memória hegemônica e da memória vivida nas imagens da mulher negra nos livros didáticos do território campestre do Brasil e da Colômbia: um olhar através dos Estudos Pós-Coloniais e do Feminismo Negro Latino-Americano, da autora Silva (2018); e c) Etnia negra nos livros didáticos do ensino fundamental: transposição didática e suas implicações para o ensino das ciências, autora: Silva (2013).

³¹Fonte: https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com_mediaibge/arquivos/17eac9b7a875c68c1b2d1a98c80414c9.pdf. Revista do IBGE: SOMOS TODOS IGUAIS? O QUE DIZEM AS ESTATÍSTICAS? Nº 11, MAIO 2018.

Dessa maneira, compreendemos que a Herança Colonial que é perpassada nos currículos oficiais escolares, silencia os povos de culturas étnico-raciais, quando os negros, quilombolas, índios, por exemplo, são apresentados de forma funcional, por mera oficialização da diversidade. A Herança Colonial perpetuou uma única história como sendo válida a ser ensinada, mesmo sabendo que os povos negros tinham saberes diversos, como nos aponta os autores Ferreira e Silva (2018, p.79-80):

o currículo tratou de apagar/esconder, passando uma imagem do Continente Africano em tom de mistério e proibições. A assepsia feita no currículo através da racialização que silencia a existência de civilizações africanas, ameríndias, entre outras, está articulada com a racionalização do artefato cultural curricular.

Estes saberes estão presentes, no manuseio da agricultura, na mineração, nas artes, dentre outros que foram explorados no processo de Colonização-Colonialismo e silenciados nos currículos oficiais das escolas. Desse modo, o processo de escravização foi além de um trabalho braçal, mas uma exploração de corpo-mente e isso não pode ser silenciado e nem amenizado.

3.2 A existência dos quilombos como resistência negra

Entender a história dos povos negros frente a todos os processos de Colonização-Colonialismo e Colonialidade é entender que houve também processos de resistência. No livro *Quilombo nas Américas: articulação de comunidades afro-rurais* (BRASÍLIA, 2012)³², pudemos perceber que a formação dos quilombos constitui uma das principais ações de resistência ao sistema escravocrata.

Estas comunidades tradicionais compartilham saberes, memórias, ancestralidade, modos de vida próprios construídos e reconstruídos pelos sujeitos em suas territorialidades, bem como formas de resistência aos preconceitos e discriminações presentes socialmente. Hoje, também se destacam pelas lutas aos direitos a posse da terra e condições de continuidade de sua cultura, políticas públicas que assegure educação e saúde nos territórios de vivência. Embora, esse cenário representa um processo lento, pois

³²Retrata um projeto de experiência dos governos, organizações internacionais e comunitárias para a afirmação da importância das comunidades afro-rurais no desenvolvimento que visa ao aperfeiçoamento de políticas públicas.

ainda hoje temos comunidades negras que não possuem a titulação de quilombolas, continuando invisibilizadas e tendo seus direitos silenciados.

Vale ressaltarmos também, a compreensão de quilombo apresentada no portal do INCRA (2017, p.4)³³, considerado como:

uma categoria jurídica usada pelo Estado brasileiro a partir da Promulgação da Constituição Federal de 1988, visando assegurar a propriedade definitiva às comunidades negras rurais dotadas de uma trajetória histórica própria e relações territoriais específicas, bem como ancestralidade negra relacionada com o período escravocrata. Nesse sentido, há outras terminologias para o termo quilombo, como Terras de Preto, Terras de Santo, Mocambo, Terra de Pobre, entre outros.

A formação dos quilombos foi se constituindo de indígenas, pessoas livres e mestiços, mas sua maioria foi composta pelos povos de culturas negras escravizados. Suas formações eram, em sua maioria, distantes, escondidas nas matas, em lugares preferencialmente inacessíveis (BRASIL, 2013). Nestes territórios foram constituindo família e criando uma nova maneira de sociedade, desenvolvendo modos coletivos de vivência, experiência e luta.

No entanto, o projeto de Modernidade-Colonialidade naturalizou um imaginário da associação de quilombo a algo histórico do passado e que teria desaparecido, mas a verdade é que temos comunidades que resistiram e resistem até hoje, ressignificando sua cultura e lutando contra os processos de poder, existindo em praticamente todos os Estados brasileiros³⁴.

Salientamos também o conceito de Comunidade Quilombola expresso no Guia de Políticas Públicas para os quilombos apresentando que: “são grupos étnico-raciais segundo critérios de autoatribuição, com trajetória histórica própria, dotadas de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência a opressão histórica sofrida” (BRASIL, 2013, p.14).

Dessa maneira, entendemos que as Comunidades Quilombolas compõem em sua trajetória elementos que fazem parte de uma identidade coletiva como: a religião, os modos de vida e de culturas compartilhados coletivamente. São comunidades que

³³Portal do INCRA Atualizado em 13/04/2017. Disponível em: <http://www.incra.gov.br/sites/default/files/incra-perguntasrespostas-a4.pdf>. Acesso em: 19- 03-2019.

³⁴Palmares Fundação Cultural. Disponível em: <http://www.palmares.gov.br/?p=3041>. Acesso em: 12-11-2018.

desenvolveram e desenvolvem processos de resistência para manterem vivas suas tradições, ancestralidades e memórias.

Ainda hoje uma das lutas dos quilombolas é pelo reconhecimento de fato do Estado pela demarcação das terras para manter viva a história de seu povo, que marca também a história da escravidão no Brasil, sendo este reconhecimento necessário para as Comunidades Quilombolas. Nesse sentido, cabe ao “Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) titular os territórios quilombolas localizados em terras públicas federais ou que incidem em áreas de particulares (Decreto 4887/2003)” (INCRA, 2017, p.9).

Vale ressaltar que o Programa Brasil Quilombola (PBQ), coordenado pela Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) foi responsável pela política quilombola, lançado em 2004, tendo por objetivo:

consolidar os marcos da política de Estado para as áreas quilombolas, e como desdobramento foi instituída a Agenda Social Quilombola (Decreto 6261/2007), que agrupa as ações de diversos ministérios voltadas às comunidades em quatro eixos principais, quais sejam: 1) Acesso a Terra; 2) Infraestrutura e Qualidade de Vida; 3) Inclusão Produtiva e Desenvolvimento Local; e 4) Direitos e Cidadania. O Incra é responsável apenas pelo primeiro eixo (Acesso à Terra), restando os demais eixos da política quilombola sob a responsabilidade de outros órgãos e ministérios. Cabe ainda aos Estados e Municípios a devida participação nessa política, conforme sua legislação e atribuições específicas (INCRA, 2017, p.9).

A discussão sobre terras quilombolas está posto no Artigo 2º do Decreto 4.887/2003, sinalizando que são consideradas terras ocupadas pelos quilombos as utilizadas para a garantia de sua reprodução física, social, econômica e cultural. Embora, para que de fato as comunidades tenham esse direito assegurado, alguns fatores apresentados pelo documento do INCRA (2017), são essenciais, tais como: o acesso às políticas públicas; a autoidentificação; o pertencimento ao território étnico e o uso coletivo deste.

Além desses fatores, outros elementos necessários e essenciais também são as etapas do processo da política de reconhecimento e da certificação do território quilombola. O INCRA nomeia um grupo técnico interdisciplinar³⁵ responsável por identificar e delimitar o território reivindicado pelos quilombolas para realizar os

³⁵Composto por agrônomo, antropólogo, cartógrafo, técnico de cadastro e servidores com outras habilitações.

trabalhos do RTID (Relatório Técnico de Identificação e Delimitação). O RTID “aborda informações cartográficas, fundiárias, agronômicas, ecológicas, geográficas, socioeconômicas, históricas e antropológicas, obtidas em campo e junto a instituições públicas e privadas³⁶” (INCRA, 2017, p.12). Além desta primeira etapa temos a recepção, análise e julgamento de eventuais contestações, em que:

uma vez concluído o RTID, publica-se edital (resumo) no Diário Oficial da União e no Diário Oficial do Estado, por duas vezes, e afixa-se na sede da prefeitura municipal onde está situado o território identificado. O Edital deverá conter informações gerais do processo, localização do território identificado e matrículas de registro de imóveis incidentes (INCRA, 2017, p.13).

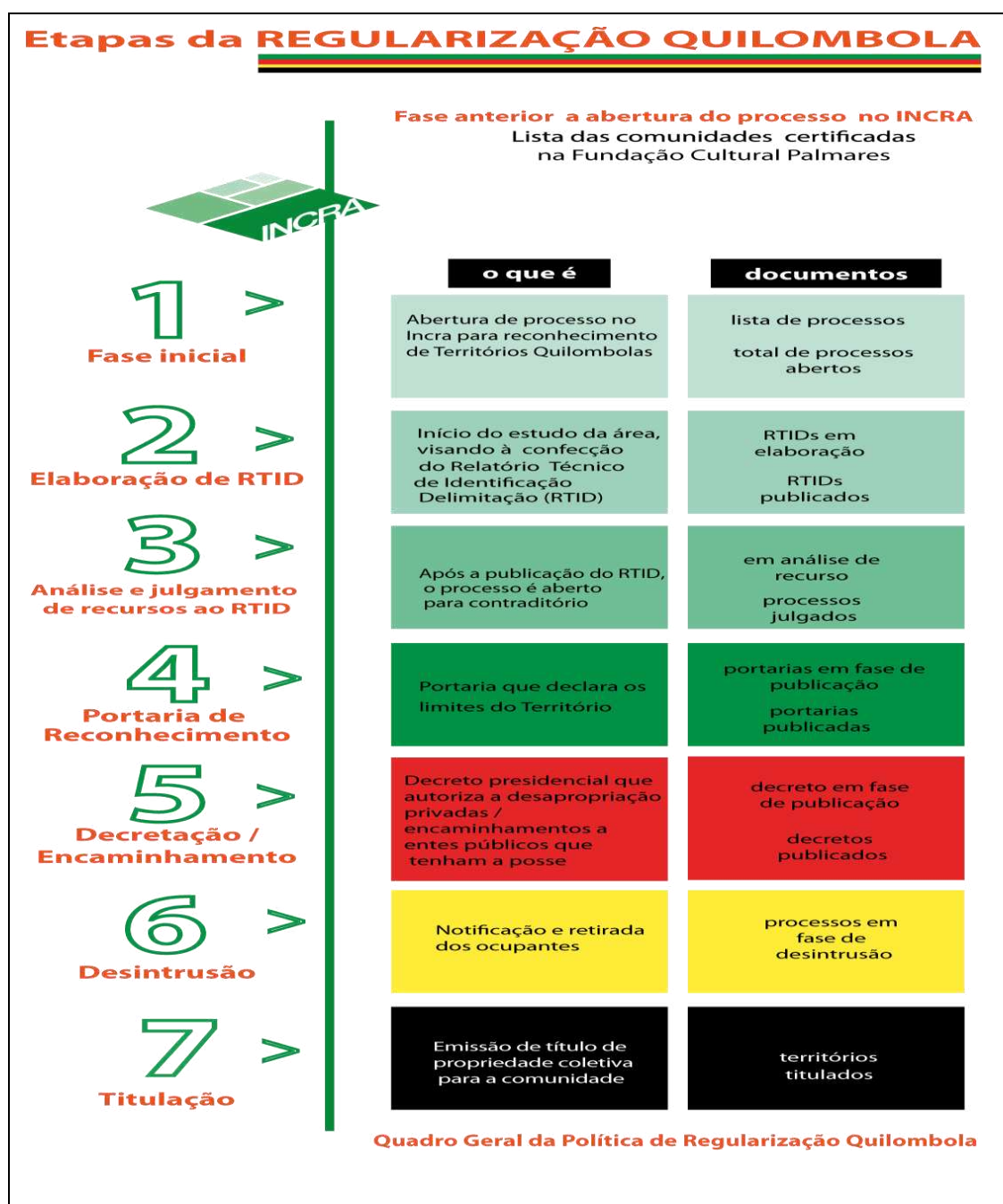
Depois da fase de julgamento das contestações e dos recursos apresentados temos a fase de conciliação de interesses com outros órgãos. Encerrada as fases do processo, a presidência do INCRA publica a Portaria reconhecendo e declarando os limites do território quilombola contendo o memorial descritivo do perímetro do território quilombola em vias de regularização. Vale ressaltarmos que o título expedido pelo INCRA:

é coletivo, pró indiviso e em nome das associações que legalmente representem as comunidades quilombolas. Não há ônus financeiro para as comunidades e obriga-se a inserção de cláusula de inalienabilidade, imprescritibilidade e de impenhorabilidade no título, o qual deverá ser registrado no Serviço Registral da Comarca de localização do território (2017, p.16).

Tais etapas estão organizadas na Figura 1, como podemos observar a seguir:

³⁶O relatório antropológico, além de caracterizar a comunidade e a região em que essa se encontra, deve se concentrar no levantamento das relações da comunidade em três eixos: o processo histórico da comunidade, sua organização social e os usos produtivos e culturais que a mesma faz de seu ambiente. O foco final de tal peça técnica é no levantamento e análise das relações territoriais da comunidade, o que embasa a identificação do território proposto à titulação (INCRA, 2017, p.12).

Figura 1 - Etapas da regularização quilombola



Fonte: Figura disponível em: <http://www.incra.gov.br/estrutura-fundiaria/quilombolas>.

Na lista de regularização de territórios quilombolas no Brasil, publicada em junho de 2015, são certificadas 2.607 Comunidades Quilombolas. Entre os anos de 2005 e 2015 o Incra publicou 208 Relatórios (RTID) de terras quilombolas; 107 portarias de reconhecimento; 77 decretos de desapropriação e 29 títulos de propriedade, contemplando cerca de 28 mil famílias em todo o país. Desses dados, foram 32 RTID, 12

Portarias de reconhecimento e 14 Decretos Declaratórios de Interesse Social, publicados em 2015.

Foram emitidos, ainda em 2015, 16 Contratos de Concessão de Direitos Real de Uso (CCDRU), correspondentes a aproximadamente 17 mil hectares; e entregues 16 Títulos Definitivos de Reconhecimento de Domínio, no total de 7 mil hectares, beneficiando 1.984 famílias em 7 Comunidades Quilombolas dos Estados de Goiás, Pernambuco, Rio Grande do Norte, Rio de Janeiro e Sergipe³⁷. Como podemos perceber no período de 10 anos tivemos 2.607 certidões e outras etapas de processo em andamento sobre a regulamentação do território quilombola.

Como forma de reparação histórica a titulação das Comunidades Quilombolas é importante no reconhecimento desses grupos, pois como vimos anteriormente é a partir da política de regulamentação fundiária do território, em que estão localizados os quilombolas, que oportuniza a garantia de um dos seus direitos: a terra. Esta se configura um dos elementos da cultura negra, fazendo parte da memória e da contribuição na afirmação étnica destes sujeitos, sendo um dos meios de sobrevivência para os quilombos.

Desse modo, compreendemos que quilombo é uma categoria usada para determinar a constituição de comunidades negras, dotadas de grupos étnicos com trajetória própria e de relações territoriais específicas, como por exemplo: sua ligação com a ancestralidade negra e o período de resistência à escravidão. Portanto, o quilombo é compreendido como território para a garantia da reprodução física, social, econômica e cultural dos povos de culturas negras, abordando o universo de características dos valores, práticas, memória e cultura dessas comunidades.

Assim, falar sobre quilombolas é compreender toda a trajetória dos antepassados dos povos negros e entender como se deu o processo de resistência negra frente aos padrões coloniais que instituiu o ser negro como objeto, como algo a ser inferior a ser dominado e mantido a serviço do padrão de poder de colonização. Uma das formas de entendermos a história de resistência dos povos negros é refletindo e reforçando a importância do próprio percurso histórico de luta desses povos e seus resultados. Nesse diálogo, apresentarmos, a seguir, alguns documentos, de âmbito internacional e nacional sobre a discussão étnica, ou seja, que dialoga e contribui no combate à discriminação racial.

³⁷Outras informações disponíveis em: <http://www.seppir.gov.br/central-de-conteudos/noticias/2016/03-marco/regularizacao-de-territorios-quilombolas-no-brasil>.

Quadro 5 - Principais marcos do regime internacional de combate à discriminação racial
no âmbito das nações unidas

ANO	REGIMENTO	FINALIDADE
1958	Decreto	Convenção nº 111 sobre a Discriminação em Matéria de Emprego e Profissão da OIT.1 Promulgada no Brasil pelo Decreto no 62.150, de 19/1/1968.
1960	Decreto	Convenção Relativa à Luta Contra a Discriminação no Campo do Ensino da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco). Promulgada no Brasil pelo Decreto no 63.223, de 6/9/1968.
1963	Resolução	Declaração das Nações Unidas sobre Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial. Resolução nº 1.904 da AGNU, de 1963.
1965	Resolução	Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial. Resolução nº 2.106 da AGNU de 1965.3 Promulgada no Brasil pelo Decreto no 65.810, de 8/12/1969
1966	Resolução	Vinte e um de março foi proclamado como o dia internacional para a eliminação da discriminação racial. Resolução no 2.506 da AGNU, de 1966
1971	Resolução	Ano internacional para ações de combate ao racismo e à discriminação racial. Resolução nº 2.544 da AGNU, de 1969.
1973	Resolução	Primeira década de combate ao racismo e à discriminação racial (1973-1982). Resolução nº 3.057 da AGNU, de 1973.
1978	Conferência	I Conferência Mundial Contra o Racismo em Genebra, Suíça.
1983	Resolução	Segunda década para a ação de combate ao racismo e à discriminação (1983-1992). Resolução nº 38/14 da AGNU, de 1983.
1983	Conferência	II Conferência Mundial Contra o Racismo em Genebra, Suíça.
1989	Convenção	Convenção nº 169 sobre Povos Indígenas e Tribais da OIT em Genebra.
1993	Conferência	II Conferência Mundial sobre os Direitos Humanos, em Viena.
1993	Resolução	Nº 48/134 da AGNU apontou o papel dos organismos nacionais no combate à discriminação, preeminentemente a discriminação racial.
1993	Resolução	Terceira década para a ação de combate ao racismo e à discriminação (1993-2003). Resolução nº 48/91 da AGNU, de 1993.
2001	Conferência	III Conferência Mundial Contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata em Durban, África do Sul.
2009	Resolução	Ano Internacional dos Afrodescendentes - Resolução nº 64/169 (ONU)
2011	Resolução	Ano internacional dos afrodescendentes. Resolução nº 64/169 da AGNU
2011	Convenção	Convenção nº 189 sobre Trabalho Decente para as Trabalhadoras e os Trabalhadores Domésticos (OIT).

Fonte: A autora (2020).

Nota: Quadro construído a partir dos dados contidos nos textos: a) Quilombo nas Américas: Articulação de comunidades afro-rurais (BRASÍLIA, 2012); e b) O regime internacional de combate ao racismo e a discriminação racial (GOES e SILVA, 2013).

No Quadro 5 pudemos observar que apesar das lutas e reivindicações sobre o combate à discriminação racial resultando nas Conferências, Decretos e Resoluções, ainda temos um cenário lento de efetivação nesse combate. No entanto, compreendemos que tais elementos foram importantes na história, principalmente na década de 1960, no

combate ao racismo onde foram aprovados nesse período instrumentos no combate à discriminação racial.

Ressaltamos também que a partir da criação das Nações Unidas a discussão sobre discriminação racial ganha destaque, expressando em sua Carta a defesa em respeito aos direitos humanos sem distinção de raça, sexo, língua ou religião, pois “a discriminação racial é vista como limitador do exercício pleno dos direitos humanos” (GOES; SILVA, 2013, p.10), pois reafirma a igualdade entre homens e mulheres e a prática da tolerância.

Outro instrumento com caráter geral relacionado à temática dos direitos humanos foi a Declaração Universal de Direitos Humanos (DNU, 1948). No artigo 2º da Declaração, difundem-se o direito e as liberdades sem qualquer discriminação. Assim, as autoras Goes e Silva (2013, p.15) evidenciam que:

por meio desta declaração, a AGNU reafirma alguns preceitos da Resolução nº 134/1960, pois condena o colonialismo, assim como todas as formas de segregação e de discriminação associadas à colonização, e não admite qualquer doutrina de diferenciação ou de superioridade racial, considerando-as cientificamente falsas.

Percebemos que a declaração condena as questões que podem indicar qualquer ato de discriminação racial e aponta a necessidade de eliminação desta, afirmando a importância de adotar medidas internacionais e nacionais, principalmente no âmbito educacional para conseguir atingir de fato a eliminação das formas de discriminação racial. Embora, passados mais de cinco décadas continuamos lutando para que de fato as políticas públicas tenham sua efetivação nas escolas e socialmente.

Desse modo, entendemos que com a I Conferência Mundial de Combate ao Racismo e à Discriminação Racial, realizada em 1978, finalizou os trabalhos da primeira década de combate ao racismo, onde percebemos que um dos principais objetivos durante a primeira década, foi o combate ao regime do apartheid.

Com a Resolução nº 38/14 de 1983 declarou a segunda década de combate ao racismo e à discriminação racial, finalizando em 1993. “No entanto, as atividades a serem incorporadas foram alvo de demasiado atraso (...) (GOES; SILVA, 2013, p.19). Contudo, há segunda década foi período de aprofundamento das ações contra o regime do apartheid (Idem, 2013).

Foi no período da segunda década que foi estabelecida a Convenção nº 169 da OIT sobre Povos Indígenas e Tribais em Países Independentes, onde reconhece o direito de propriedade e de posse sobre as terras que tradicionalmente ocupam. Nesta convenção

percebemos o direcionamento as Comunidades Quilombolas, no entanto estes são tratados ainda na convenção como tribais.

Em 1993, destaca-se a II conferência realizada em Viena sobre os Direitos Humanos e a Resolução nº 48/134 da AGNU, apontando o papel dos organismos nacionais no combate à discriminação, dentre elas a discriminação racial. No ano seguinte da Conferência e da Resolução, tivemos o fim do apartheid e a posse presidencial de Nelson Mandela³⁸, encerrando os trabalhos de combate à discriminação racial na segunda década.

Na terceira década de combate ao racismo e à discriminação racial, de 1993 a 2003, destacamos o que é apresentado por meio da Resolução nº 48/91, que aborda:

os objetivos de liberdade e paz para todos, há também a indicação de medidas como aquelas destinadas para assegurar a transição pacífica do apartheid para a democracia, num regime não racial na África do Sul, para remediar as disparidades do legado cultural, econômico e social, resquícios do apartheid. O plano determina as ações em nível internacional, regional e nacional, bem como especifica a necessidade de pesquisa e estudos, e por fim insere o sistema anual de consultas (GOES; SILVA, 2013, p.20).

Durante a terceira década, os trabalhos direcionaram-se para à promoção de ações voltadas à igualdade racial, abordando esta discussão na III Conferência Mundial contra o racismo, a discriminação racial, a xenofobia e as formas conexas de intolerância realizada em 2001, na África do Sul, em Durban. Esse momento foi considerado um dos mais significativos para o desenvolvimento do regime internacional de combate ao racismo (GOES; SILVA, 2013).

Passados três Décadas de contexto sobre os direitos humanos seguida da discussão sobre discriminação racial, tivemos em 2009 o Ano Internacional dos Afrodescendentes, onde destaca-se em Salvador- Bahia o encontro Ibero-americano do Ano Internacional dos Afrodescendentes, Afro XXI. Com esse encontro tivemos dois documentos: A Declaração de Salvador e a Carta de Salvador, além de proporem criações dos Centros de Memória e do Foro Global dos Afrodescendentes.

Como podemos observar, apesar de termos ao longo de décadas efetuado discussões e ações efetivas sobre a discriminação racial, que perpassa toda a trajetória dos povos negros depois da colonização. Observamos também a necessidade de intensificar

³⁸Um fato histórico que marca a história do mundo e da comunidade negra.

os esforços no combate efetivo do racismo e da discriminação racial, pois como demonstrado no Quadro 5 não temos avançado em Leis sobre esse tema (no período analisado), apenas Conferências, Decretos e Resoluções. Desse modo, após observamos avanços em âmbito global, apresentamos a seguir as ações nacionais, focando sobre a discussão quilombola.

Quadro 6- Ações nacionais: avanços legais a partir da Constituição Federal (CF/1998)

ANO	REGIMENTO	FINALIDADE
2003	Decreto	Com base na CF/1998, em 2003, instituiu-se o Decreto no 4.887, que trata da regularização e titulação de territórios quilombolas.
2004	Programa	O Programa Brasil Quilombola, lançado em março de 2004, com o objetivo de consolidar os marcos da política de Estado para as áreas quilombolas.
2007	Decreto	Em 2007, foi instituída a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável para Povos e Comunidades Tradicionais, por meio do Decreto no 6.040.
2007	Decreto	Em 2007, foi instituída a Agenda Social Quilombola, por meio do Decreto no 6.261.
2010	Lei	Em 2010, foi promulgado o Estatuto da Igualdade Racial, Lei no 12.288, de 20 de julho de 2010, que referencia as comunidades quilombolas em seu: Artigo 8º, determinando incentivos específicos para a garantia do direito à saúde destas populações e estimulando o acesso à terra. Artigo 31. Aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos. Artigo 32. O Poder Executivo federal elaborará e desenvolverá políticas públicas especiais voltadas para o desenvolvimento sustentável dos remanescentes das comunidades dos quilombos, respeitando as tradições de proteção ambiental das comunidades. Artigo 33. Para fins de política agrícola, os remanescentes das comunidades dos quilombos receberão dos órgãos competentes tratamento especial diferenciado, assistência técnica e linhas especiais de financiamento público, destinados à realização de suas atividades produtivas e de infraestrutura. Artigo 33. Para fins de política agrícola, os remanescentes das comunidades dos quilombos receberão dos órgãos competentes tratamento especial diferenciado, assistência técnica e linhas especiais de financiamento público, destinados à realização de suas atividades produtivas e de infraestrutura.

Fonte: A autora (2020).

Nota: Quadro construído a partir dos dados contidos no texto: Quilombo nas Américas: Articulação de comunidades Afro-rurais (BRASÍLIA, 2012).

Entendemos que o reconhecimento da regularização e titulação foi um passo importante na conquista de uns dos direitos dos quilombolas. Embora, também

observamos o quanto essa conquista ocorre de forma tardia, e ainda hoje é elemento de tensão entre os quilombolas, fazendeiros e até mesmo o Estado.

Além da luta e conquista da terra, os quilombolas expressam elementos individuais e coletivos que são fundantes para a permanência e fortalecimento de seus grupos, como: o pertencimento a identidade negra e quilombola, ao território e as formas culturais expressas nos seus variados fios condutores. Assim, ressaltamos a seguir, compressões sobre esses seguimentos.

3.3 Um diálogo sobre identidade, território e cultura

Nesta seção, abordamos compreensões sobre os conceitos de identidade, identidade negra e quilombola, território e cultura, elementos esses que são fundamentais quando dialogamos sobre Comunidades Quilombolas. Desse modo, iniciamos nossa organização teórica a partir do conceito de: I) identidade; seguida de II) reflexões sobre identidade negra e quilombola; III) compreensões sobre território; por fim, IV) apresentamos um diálogo sobre o conceito de cultura.

3.3.1 *Identidade: resistência, território, cultura e memória*

Nesta subseção ressaltamos compreensões sobre o conceito de identidade, entendendo este como elemento central na cultura dos povos negros, pois refletimos sobre identidade como resistência, como ligação ao território, à cultura, à memória individual e coletiva da ancestralidade negra.

Contudo, não temos a pretensão de mostrar um conceito pronto, fechado sobre a discussão de identidade, mas dialogar junto com os teóricos sobre este tema e o quanto este perpassa outras dimensões importantes no debate étnico, ou seja, para se pensar em uma identidade não como um conceito fixo, mas como processo construtivo.

O conceito de identidade é apresentado socialmente em diferentes áreas, de acordo com compreensões de teóricos da sociologia, psicologia, antropologia, dentre outros autores do cenário educacional (HALL, 2006). No livro: A identidade cultural da pós-modernidade, o autor Stuart Hall nos apresenta reflexões sobre este tema onde afirma que o próprio conceito de “identidade” é demasiadamente complexo.

A ideia de identidade é apresentada por Hall (2006) em três concepções diferente, são elas: identidade do sujeito do iluminismo, identidade do sujeito sociológico e

identidade do sujeito pós-moderno. A identidade, na perspectiva do iluminismo, era vista como uma noção individualista do sujeito, totalmente centrado, unificado. O indivíduo nessa concepção tinha uma identidade única que não se modificava, permanecendo o mesmo por toda vida.

Em seguida, passando para uma concepção sociológica, a identidade era compreendida na interação do sujeito com o outro, com a sociedade, abandonando a ideia de um sujeito fechado em si. O sujeito permanece com seu eu, mas este é influenciado nas relações externas, numa relação de reciprocidade (HALL, 2006).

A noção de individualidade e valorização da racionalidade contribui no nascimento do sujeito sociológico, racional, onde o homem liberta-se dos preceitos da igreja, passando a ser o centro do universo, “mas ainda vinculado a uma essência imanente e inalterável, da mesma forma que o sujeito iluminista” (SOUZA, 2014, p.92).

Após o descentramento dessas ideias surge o sujeito pós-moderno e a noção de identidade como um processo, não mais como algo fixo. Nesta terceira concepção, a identidade do sujeito é caracterizada pela composição de várias identidades, por isso não é fixa, essencial, permanente elas vão sendo tecidas, não sendo uma questão biológica. O sujeito que antes era dotado de uma identidade unificada e estável é desintegrado e se torna fragmentado, tendo uma identidade, algumas vezes contraditória e não resolvidas (HALL, 2006).

Com tais mudanças na percepção do sujeito a discussão sobre identidade se intensifica nas Ciências Humanas e Sociais. A identidade passa a ser entendida não mais como algo completo, acabado, mas confrontada pelas descobertas, pelos processos de interação. Para explicar e compreender a noção pós-moderna, Hall (2006), nos apresenta um percurso de cinco acontecimentos que resultou no descentramento do sujeito, alargando a compreensão do sujeito sobre si mesmo.

O primeiro acontecimento vem da abordagem de Karl Marx sobre as relações sociais, em seguida, a descoberta do inconsciente de Sigmund Freud, depois a contribuição de Ferdinand Saussure por rebater a ideia de que o indivíduo é o centro do sistema social, revelando a importância do indivíduo diante do código linguístico. Próxima contribuição foi de Michel Foucault com suas teorias sobre um novo tipo de poder, o chamado poder disciplinar.

Por fim, o movimento feminista que apresentava questões sociais que eram inquestionáveis perante a sociedade. Seus questionamentos iam desde as discussões referentes à política, sexualidade, e os papéis postos no mercado de trabalho até as

questões familiares, contestando as divisões domésticas como: o lugar “destinado” apenas para as mulheres, como cuidadoras do lar e das crianças. Com esses questionamentos eram postos no meio social o enfrentamento de como eram produzidas as identidades de homens e mulheres.

Após esse último movimento, percebemos que as questões de classe, gênero, sexualidade, etnia, Raça e a racionalidade deixam de serem referências sólidas para as identidades pós-modernas, tendo seus referentes identitários abalados (HALL, 2006). Com esses fatores, a identidade passa a ser compreendida como processo pelo qual o sujeito passa, pois está apta a mudanças. É por considerarmos que a identidade é construída que esta não poderia ser do nascimento até a morte, pois as transformações ocorridas no meio social também contribuem por mudanças no indivíduo. Nessa lógica, Hall (2006, p.21) nos aponta que:

uma vez que a identidade muda de acordo com a forma como o sujeito é interpelado ou representado, a identificação não é automática, mas pode ser ganhada ou perdida. Ela tornou-se politizada. Esse processo é, às vezes, descrito como constituindo uma mudança de uma política de identidade (de classe) para uma política de diferença.

O indivíduo na perspectiva de HALL (2006) é moldado diante da diferença, por isso a identidade pode ser compreendida como movimento e não como algo estável. Nesse sentido, a velha identidade, antes estabilizada está se decompondo. Assim, entendemos que a sociedade atual é caracterizada pelos processos de mudanças que foram ocorrendo, e com essas mudanças as questões sobre identidade e diferença cultural, ficam mais evidentes.

No livro *Identidade e Diferença* do autor Tomaz Tadeu da Silva (2000), é realizada uma discussão sobre identidade indissociada do tema sobre diferença, pois segundo Silva (2000, p.76):

além de serem interdependentes, identidade e diferença partilham uma importante característica: elas são o resultado de atos de criação linguística. Dizer que são o resultado de atos de criação significa dizer que não são "elementos" da natureza, que não são essências, que não são coisas que estejam simplesmente aí, à espera de serem reveladas ou descobertas, respeitadas ou toleradas. A identidade e a diferença têm que ser ativamente produzidas. Elas não são criaturas do mundo natural ou de um mundo transcendental, mas do mundo cultural e social. Somos nós que as fabricamos, no contexto de relações culturais e sociais. A identidade e a diferença são criações sociais e culturais.

Podemos entender que para os autores Silva (2000) e Hall (2006), a identidade está atrelada ao movimento de construção. E esta, assim como a diferença, são produzidas. Nesse sentido, um elemento que ocorre na sociedade é a disputa de identidade, aquelas aceitas e valorizadas socialmente, pois mediante a hierarquização de classes posta no mundo a partir do projeto de colonização, houve também o poder de demarcar a diferença, ou seja, de impor uma identidade nacional que seria superior as demais. O que segundo Silva (2000), revela o poder de querer garantir o acesso aos bens sociais.

Desse modo, podemos inserir que onde existe identidade e diferença existe poder e este, pode negar e subordinar outras identidades pela diferença cultural que os diferenciem. A diferença que revela, por exemplo, ser brasileiro/a de outras nacionalidades, também revela a sua identificação cultural, como: ser indígena, quilombola, campesino, cigano, dentre outras identificações identitárias.

Como podemos observar, com as mudanças que foram ocorrendo na perspectiva do que é identidade, também foram sendo colocadas, em debate, outras questões em torno desse tema, tais como: identidade relacionada ao pertencimento de um povo, de gênero e de raça. Nesse viés, apresentamos outras discussões sobre esse tema, tais como: identidade negra e quilombola.

3.3.2 Identidade negra e quilombola: um ato de resistência

Iniciamos na subseção anterior o diálogo sobre o conceito de identidade, vimos que este é um tema complexo e que precisa ser mais abordado socialmente, pois passado mais de 500 anos, onde os povos negros ajudaram a escrever a história do nosso país, ainda continuam a ter suas identidades excluídas, silenciadas, pelo projeto de Modernidade-Colonialidade, não recebendo seu devido reconhecimento na sociedade.

A escola, nesse sentido, não deveria permanecer reproduzindo discursos que negam a existência dessas identidades, transmitindo uma neutralidade em seus conteúdos curriculares (CARRIL, 2017). É nessa perspectiva que frisamos o diálogo sobre identidade negra e quilombola, entendendo estas como fundamentais, principalmente no fortalecimento da cultura quilombola e da necessidade desse diálogo nos espaços escolares.

Salientamos que a identidade está relacionada à identificação cultural que abrange fatores como: a memória, a língua, os costumes, o modo de ser, de se vestir, características

que diferencia um grupo de outro. Assim, entender a identidade como diferença é compreender os elementos constituintes da relação cultural de um povo.

Ao falarmos de identidade negra não podemos dissociá-la de seu processo histórico, como nos aponta Gomes (1995, p.44): “o resgate da cultura, a defesa da igualdade social, econômica e educacional, com respeito às diferenças, só podem ser realizados e acompanhados da devida contextualização histórica desse grupo étnico/racial e da construção da memória”.

A identidade como produto da ação do eu com a sociedade numa relação de movimento, construção, nos revela que além da dimensão pessoal temos a social e coletiva, onde “a dimensão social da identidade pode ser compreendida como um posicionamento coletivo, em que estão compreendidas as dimensões pessoais de cada sujeito no grupo” (FURTADO; PEDROZA e ALVES, 2014, p.108).

Nesse contexto, entendemos a presença de um coletivo nacional como, por exemplo, de ser brasileiro/a, e a compreensão de identidade de grupo, onde o sujeito faz parte de um coletivo mediante as características que os unem a exemplo: a cultura negra. Assim, entendemos que:

a identidade coletiva não deve ser entendida como uma anulação do sujeito que destituído da possibilidade de uma identidade individual, é absorvido pelo grupo. A identidade é um fenômeno marcado pela fluidez e pela flexibilidade. É importante, portanto, que quilombolas tenham espaço simbólico e subjetivo para transitarem entre uma identidade que remonta ao passado, mas que também se projeta sobre um futuro (FURTADO; PEDROZA e ALVES, 2014, p.113).

A identidade construída coletivamente é uma via de mão dupla, onde cada um/a tem algo a dar e a receber (SANTOS, 2014), são experiências que vão sendo construídas criando e recriando as ações e significados do eu e do coletivo, em que estes estão interligados. Portanto, consideramos por identidade negra a junção dessas características que unem a dimensão pessoal e a identificação coletiva de um grupo, pois “nos projetamos em nossas identidades culturais, ao mesmo tempo em que observamos seus significados e valores, tornando-os parte de nós mesmos” (FURTADO; PEDROZA e ALVES, 2014, p.108).

Diante desse debate, entendemos que os aspectos como território, resistência, cultura e memória estão ligados ao conceito de identidade quilombola, pois estes são elementos que fazem parte de uma luta individual e coletiva dos sujeitos que

historicamente se opuseram ao sistema hegemônico, imposto aos povos tidos como inferiores. Com a formação dos quilombos nasce também uma identidade de resistência, composta pelos sujeitos que sofriam com os processos coloniais.

Esse coletivo era/é formado, principalmente, por pessoas negras que carregam consigo suas culturas, suas religiosidades, ancestralidade negra, portanto, compartilham ideais que se inter cruzavam. Como também, “o ato de identificar-se e de compartilhar com um grupo determinado conjunto simbólico envolve a percepção dos indivíduos enquanto sujeitos no mundo e na relação afetiva com ele” (FURTADO; PEDROZA e ALVES, 2014, p.113).

Desse modo, falar em identidade quilombola é compreender que esta faz parte de uma construção, fruto de lutas e resistências: antes, contra a escravização, contra os processos coloniais de imposição de cultura; hoje, contra a negação, a invisibilidade que perpassa a cultura quilombola. Nesse sentido, reparar os silêncios, as inferiorizações que continuam sendo postas aos povos negros é romper com uma única história tida como válida socialmente. Assim, lutar pelo fortalecimento dessas identidades outras é reafirmar um legado de culturas, de produções de conhecimentos, de memórias que importam.

A formação dos quilombos enfatiza elementos culturais de uma identidade negra, de uma formação política, de um passado histórico e social, o que propicia um posicionamento do sujeito em reconhecer-se enquanto pertencente a um passado-presente quilombola. Com a identificação e participação dos quilombolas individual e/ou coletivamente temos a troca de conteúdo, compartilhando saberes, envolvendo os sujeitos numa relação de reciprocidade.

Na relação desses saberes compartilhados estão ligadas a cultura, a resistência, a memória e ao território que são construídos na ressignificação do passado para a construção do presente. A resistência constitui um dos elementos da cultura dos povos negros, pois era/é uma forma de reivindicar a não aceitação da imposição colonial que estabeleceu aos africanos como pessoas a serem exploradas, desumanizadas.

Nesse diálogo, entendemos também a resistência como fator preponderante na sobrevivência das culturas negras, bem como na luta por uma educação antirracista, que compreende a necessidade do diálogo sobre as diferenças culturais, contribuindo para a descolonização de saberes e para que os sujeitos outros se percebam enquanto protagonistas, produtores de culturas e de epistemes.

A memória atrelada ao pertencimento étnico do sujeito contribui na afirmação de sua identidade, por isso a importância das lutas dos povos negros no que diz respeito aos

saberes e de suas memórias serem valorizadas e não invalidadas como foi historicamente. A identidade é memória, compreendida não apenas na perspectiva do eu, mas também do coletivo, ou seja, está atrelada à sua ancestralidade, uma herança ética-coletiva de experiência de seus antepassados em conjunto com suas próprias experiências e ressignificações (CANDAU, 2006).

Dessa forma, “pensar a memória a partir de um pensamento étnico é validar a memória coletiva de um povo (...), pois memória é acima de tudo, uma reconstrução continuamente atualizada do passado” (CANDAU, 2006, p.9). A memória ela representa conhecimento, cultura e formas de criar e recriar saberes coletivos em uma comunidade.

a memória é, então, um processo de seleção e escolha, e cada um recorda aquilo que considera importante para a coletividade, fazendo emergir uma formação identitária a partir dessas experiências coletivas. Aí surge, portanto, uma forma simbólica de identidade cultural. A memória pode representar, assim, a consciência de um sentimento de identidade, permitindo identificar os grupos e suas tantas distinções e pontos de encontro (OLIVEIRA, 2015, p.24).

Entendemos que o reconhecimento de um grupo ou de um sujeito pertencente a este é essencial na manutenção, valorização da cultura de um povo, como também se constitui como símbolo de luta, pois é a partir do reconhecimento que um grupo étnico tem de si e de sua comunidade que estes podem se reconhecer enquanto: quilombolas.

Contudo, ressaltamos que o processo de reconhecimento não é algo simples, requer alguns fatores como, por exemplo, políticas públicas que assegure o fortalecimento da identidade negra, para que haja a possibilidade de as crianças crescerem e se identificarem com a cultura negra a qual fazem parte. Pensar nessa luta, bem como no fortalecimento das identidades negras é compreender o quanto foi perverso o sistema de colonização que manteve/ mantém formas de inferiorização com tentativas de negação a existência identitária-cultural do outro por não se enquadrar no que foi imposto como “padrão de modelo” a ser seguido: nas escolas, no currículo oficial e nas práticas docentes.

Atrelado a estes seguimentos está também o território, pois “o território é o elemento de construção da identidade étnica que é o ponto mais importante da estrutura social” (LIRA; RIBEIRO NETO, 2016, p.47). Assim, quando discutimos identidade quilombola entendemos a relação conjunta também com a discussão de território, e estes como produto de ações coletivas.

O território contempla uma relação de memória coletiva de seu povo, passado e presente, onde “a identidade étnica dá-se através do sentimento de pertencimento para um determinado grupo e no caso, dos quilombos, esse sentimento está atrelado ao território em que vivem” (LIRA; RIBEIRO NETO, 2016, p.50). O lugar de vivência das Comunidades Quilombolas contribui na relação mútua de construção e reprodução identitária do sujeito.

3.3.3 *Um diálogo sobre território para além de um espaço geográfico*

Como já mencionado nesse capítulo, a discussão sobre território é indissociável no diálogo sobre Comunidades Quilombolas, pois uma das lutas desses grupos é a oficialização das terras onde estão inseridos, para garantia de moradia e a continuidade das relações que são produzidas pelos sujeitos em suas comunidades. Assim, utilizamos a compreensão de território nesta pesquisa para além de um espaço geográfico, mas uma relação econômica, social, política, cultural e identitária, uma territorialidade produtora de conhecimentos (FERNANDES, 2005, p.6), pois:

os territórios se movimentam e se fixam sobre o espaço geográfico. O espaço geográfico de uma nação é o seu território. E no interior deste espaço há diferentes territórios, constituindo suas multiterritorialidades. São as relações sociais que transformam o espaço em território e vice e versa, sendo o espaço um a priori e o território um a posteriori.

Embasados nessa compreensão, enfatizamos que território é mais do que uma área de extensão de terra, ou seja, “pode-se afirmar com certeza que todo território é um espaço (nem sempre geográfico, pode ser social, político, cultural, cibernético etc.)” (FERRNADES, 2005, p.6). Desse modo, entendemos que território também é um espaço, mas nem todo espaço é território, pois este último transcende outros elementos como: as relações sociais que são produzidas.

O território pode ser compreendido como resistência, onde as Comunidades Quilombolas expressam suas relações sociais, de liberdade, possui uma intencionalidade, um projeto de vida, de cultura. Como também, uma memória passada e vivida de grupos que produzem diariamente relações no lugar de vivência. Para Fernandes (2005, p.6) o território é também:

espaço apropriado por uma determinada relação social que o produz e o mantém a partir de uma forma de poder. (...) Exatamente porque o território possui limites, possui fronteiras, é um espaço de conflitualidades. (...) A partir desse princípio, é essencial enfatizar que o território imaterial é também um espaço político, abstrato.

Nesse sentido, ressaltamos que nas Comunidades Quilombolas são produzidos saberes outros interligados à territorialidade onde estão inseridas, por isso entendemos o conceito de território não como algo fechado, mas no sentido amplo, um produto histórico-cultural de processos sociais e políticos. Esse entendimento nos aproxima do conceito de território abordado também pelos autores Perafán e Oliveira (2013, p.8):

os territórios vão além de um espaço geográfico delimitado por regras político-administrativas e representam nosso espaço de vida. Ele é um espaço construído pelas relações que estabelecemos e a partir das quais é possível alcançar nossos objetivos, assim como contribuir com os objetivos dos outros.

Entendemos que o conceito de território está ligado a disputas de poder, quando este é utilizado como controle social para subordinar comunidades em diferentes esferas pelas transnacionais do agronegócio. Uma dessas esferas, por exemplo, são as disputas entre comunidades tradicionais, principalmente os povos indígenas, povos do campo e os grupos quilombolas, com os empresários que sustentam uma lógica de exclusão, de posse sobre terras tradicionais, entendendo esses territórios apenas como lugar de onde se extrai o lucro. Nesse sentido, Fernandes (2005, p.7) ressalta que:

para a Geografia o território é uma totalidade, portanto é multidimensional. Para outras ciências o território pode ser compreendido apenas como uma dimensão. Alguns economistas tratam o território como uma dimensão do desenvolvimento, reduzindo o território a uma determinada relação social. Assim como o desenvolvimento, o território é multidimensional, portanto, não existe uma dimensão territorial do desenvolvimento. A compreensão do território como espaço unidimensional trata-o como um setor, chamando-o equivocadamente de território. Essa é uma prática muito comum na implantação dos denominados projetos de “desenvolvimento territorial”. No espaço as relações sociais se materializam e se reproduzem, produzindo espaços e territórios em movimentos desiguais, contraditórios e conflitivos. Denominamos esses movimentos de processos geográficos³⁹.

³⁹Os processos geográficos são também processos sociais. As relações sociais a partir de suas intencionalidades produzem espaços, lugares, territórios, regiões e paisagens. Ao produzirem seus espaços e neles se realizarem, as relações sociais também são produzidas pelos espaços. Essa indissociabilidade

É por isso, que a legalização da posse das terras em Comunidades Quilombolas é uma forma de garantia da continuidade das representações culturais, políticas e a memória dos sujeitos e da territorialidade onde estão localizados os quilombos. Para as comunidades tradicionais a exploração do território é feita de forma respeitosa, um movimento recíproco de adição de saberes, aprendendo e reaprendendo com o próprio meio.

Nesse diálogo, o território também é compreendido como identidade, pois as identidades são “produto da formação de cada território, contextualizadas nas relações sociais com o ambiente externo à sociedade” (PICHETH; CHAGAS, 2018, p.788). O território como elemento identitário pode ser potencializado a partir das práticas que são desenvolvidas nas suas formas próprias, coletivas, de culturas visando também sua preservação. Dessa maneira, entendemos o quanto o diálogo sobre território é necessário, sendo possível ao logo dessa discussão compreender a relação direta do território com os sujeitos quilombolas, que nessa junção proporciona entender o território não só como espaço de vivência, mas também na produção de saberes de culturas e memórias.

3.3.4 Refletindo sobre o conceito de cultura

Nesta subseção, apresentamos compreensões sobre o conceito de cultura, destacando aproximações segundo: Forquin (1993); Castillo e Mallet (1997) e ampliando este debate com os autores: Fanon (1956, 1968) e Hall (2003). Apresentarmos também um diálogo sobre o conceito de cultura negra, destacando-o não como um conceito fechado, mas ampliando o olhar a partir dos autores: Oliveira (2003) e Silva (2019).

No entanto, ressaltamos questionamentos que nos faz refletir e avançar em compreensões para desconstruirmos o movimento hegemônico que naturalizou na sociedade a existência de uma única forma de cultura como sendo válida, baseando-se em estruturas do poder eurocêntrico. Tais questionamentos são: o que é cultura? A qual cultura pertencemos? Existe uma única forma de classificar cultura? Quem dita o que faz parte de uma cultura estabelecida como superior ou inferior? E por quê? O que é considerado cultura nacional? E porquê?

promove os movimentos dos espaços sociais e dos territórios nos espaços geográficos. Nesses movimentos as propriedades dos espaços e dos territórios são manifestadas em ações, relações e expressões, materiais e imateriais (FERNANDES, 2005, p.7).

No andamento do presente texto, pudemos compreender que a cultura da classe dominante “historicamente difundiu a ideia de que sua cultura era superior à dos povos indígenas e a dos descendentes de africanos que teriam uma cultura inferior, primitiva, pouco desenvolvida” (ANDRADE, 2006, p.38). Essa compreensão dos sentidos de supremacia dos colonizadores sobre os colonizados impôs, segundo Fanon (1956): exploração, torturas, racismo, liquidações coletivas que se revezavam a níveis diferentes fazendo dos colonos um objeto explorado nas mãos dos colonizadores.

Salientamos que a violência colonial colocada historicamente sobre os colonizados, estabeleceu várias formas de liquidar as tradições e a cultura dos subalternos, entre eles os quilombolas. Impôs aos colonizados a perversão de uma lógica, baseada nos interesses dos colonizadores e a uma tarefa de desvalorização do passado do oprimido para que estes não tenham referências, histórias, impondo o aniquilamento de suas tradições (FANON, 1956).

Assim, por meio de uma estrutura de poder, do projeto Modernidade-Colonialidade, naturalizou na sociedade que cultura era produzida pelos que pertenciam à elite, sendo as outras manifestações culturais tidas como inferiores nesse processo, ou seja, descartadas. Nesse diálogo, compreendemos que existem diferenças culturais e estas apresentam estruturas que se diferenciam uma das outras não pelo sentido de superioridade e inferioridade como foi posto desde a colonização, mas pelo pertencimento de cada povo a suas formas identitárias e culturais (SILVA, 2016).

Dessa forma, entendemos que cultura representa as manifestações artísticas e os conhecimentos adquiridos e construídos coletivamente. Esse entendimento nos aproxima de Forquin (1993) quando se refere à cultura como um patrimônio composto de conhecimento e de competências, de valores e símbolos constituídos ao longo de gerações. Desse modo, o conceito de culturas, por sua vez, não tem uma definição única, pois não há uma única forma de cultura e sim diferentes formas culturais (SILVA, 2016).

Para os autores Castillo e Mallet as Culturas são como “los modos de vivir o los modos de ser compartidos por seres humanos” (1997, p.4). Cultura representa um conhecimento que é perpassado ao longo de trajetórias e memórias compartilhadas coletivamente, desvelando saberes e práticas. É um resultado obtido através do próprio processo de viver, individual e coletivo (FORQUIN, 1993).

Após tais compreensões ressaltamos que: cultura faz parte de uma série de fatores: sociais, políticos, econômicos, históricos e linguísticos, mas para que esses sejam considerados é necessário um diálogo Intercultural e crítico, com a possibilidade de não

apenas reconhecer a existência de outras manifestações culturais, mas de reconhecê-las, legitimá-las e valorizá-las, dando condições para o diálogo sobre culturas.

Ampliamos este debate ressaltando que: o conceito de culturas na perspectiva de Fanon (1956) pode ser compreendido quando o mesmo se refere à discussão de cultura nacional. Termo este, que expressa os saberes considerados válidos no processo de afirmação *versus* negação de culturas. Este conceito nos faz refletir e questionar a naturalização do que é tido como nacional que exclui outros saberes existentes tornando-os não válidos perante a sociedade (SILVA, 2016), refletindo o sentido de uma cultura nacional a ser seguida, consequentemente, as demais são subalternizadas.

É importante destacar que na educação validar a compreensão de uma única cultura reverbera diretamente nos processos de exclusão, negação das identidades outras. Condiciona a existência de pedagogias racistas que ferem a existência do outro, contribui para a reprodução e materialização dos padrões do sistema eurocêntrico.

A compreensão da noção de cultura nacional, ou uma única cultura válida socialmente, por exemplo, exaltada nas escolas, especificamente nas localizadas em Comunidades Quilombolas, contribui para o aprisionamento das memórias, das identidades, da negação dos saberes desses sujeitos. Por isso, a necessidade de práticas pedagógicas que atuam na descolonização dos saberes.

Dessa maneira, salientamos a importância das lutas dos povos negros e o papel destes na sociedade, destacando que: o negro é descendente de Africanos e não de escravizados que o subalterno antes de tudo é ser humano social e cultural. Esse pensamento nos faz refletir que a cultura nacional em que Fanon (1956) põe em debate é uma cultura que nega esse processo de ser humano social e cultural, não reconhece de fato (para além de sua existência) o pertencimento dos sujeitos outros com suas ancestralidades e como válida suas formas culturais.

Após as leituras realizadas sobre o conceito de cultura aderimos à compreensão também de que: cultura não é apenas uma viagem de retorno, de redescoberta, não é uma arqueologia, mas sim uma produção (HALL, 2003). E como produção a mesma não está paralisada, mas em movimento em ação onde se busca no passado, mas se renova no presente.

Falar sobre Culturas Negras é pensar também na territorialização dos povos negros no Brasil, pois “o território afro-brasileiro não é o espaço físico africano, mas a forma como os povos negros brasileiros singularizam o território nacional. O espaço físico reterritorializado é um símbolo-cultural” (OLIVEIRA, 2003, p.83). Desse modo,

entendemos que culturas negras representa as manifestações de pertencimento, de identidade de um povo, modos de ser e de agir, de religiosidade.

Salientamos também a compreensão de culturas negras a partir do que a autora Silva (2016, p.44) põe em debate:

quando falamos de cultura negra estamos falando da ação política e ideológica de um grupo para construir uma única identidade mobilizadora, capaz de contrapor a ideia da inferioridade negra construída pelo grupo branco, elevando a autoestima e promovendo a dignidade do povo negro. A cultura negra é a força vital que dá sentido a existência da população negra, a torna pessoas, seres humanos e, por esse motivo, afirma a sua identidade.

Nesse diálogo, falar sobre culturas negras também é compreender as diversas formas de ligação do pertencimento da origem Afro que perpassa não só a dimensão territorial, mas a esfera religiosa e muitos outros fatores como: do esporte, da música, da literatura, da dança, das artes, da economia, da política, das organizações da família e de comunidade (OLIVEIRA, 2003). Nessa conjuntura compreendemos que os elementos constitutivos das culturas negras estão desde os aspectos de uma cultura material como também imaterial.

4 SABERES OUTROS

“A luta do movimento negro pelo combate ao racismo e por uma educação antirracista é a luta pelo reconhecimento da condição de ser humano da população negra” (SILVA, 2016, p.59).

Neste capítulo, abordamos compreensões sobre: I) saberes tradicionais; II) Educação quilombola; III) Educação Escolar Quilombola; e IV) políticas públicas para Educação Escolar Quilombola, discussões estas, necessárias para entendermos o que estamos chamando de saberes tradicionais e o conjunto de elementos que compõem a Educação nos territórios quilombolas, bem como sobre a modalidade da Educação Escolar Quilombola.

4.1 Saberes tradicionais

Quando tratamos sobre saberes logo nos vem à mente o que sócio historicamente nos foi posto como saber: o científico, o que é repassado nos livros didáticos, nas escolas, nas universidades. E os saberes dos povos tradicionais como, por exemplo, os quilombolas, com suas técnicas de manuseio da terra, das plantas, das frutas, da leitura feita pela observação e experiência, do clima, da região, do solo, são tidos como senso comum. Um saber, muitas vezes, explorado pelas indústrias, mas não reconhecido como fonte de epistemologias válidas a estarem nos currículos e para além do reconhecimento funcional (TORRES, 2013).

Abordamos nessa discussão o conceito de saberes tradicionais, em que o termo tradicional⁴⁰ expressa tradição, uma transmissão de conhecimentos, mitos, crenças, culturas, de uma geração para a outra. Nesse sentido, ampliamos esta discussão entendendo que o tradicional não é algo estagnado, mas uma relação intrínseca com as formas de culturas desenvolvidas de maneira individual e coletiva dos sujeitos. Como também, pode ser entendido como um conjunto de informações que são tecidas nas vivências e experiências dos sujeitos, transmitidos, na maioria das vezes, de forma oral e na observação de suas práticas.

⁴⁰Mais informação disponível em: <https://www.significados.com.br/tradicional/> Acesso em: 18-01-2019.

Em Comunidades Quilombolas podemos compreender que o tradicional é o conjunto de saberes ancestrais presente na memória, nas práticas desenvolvidas e transmitidas de forma individual e coletiva, transcendendo gerações, mas também está presente na contemporaneidade, na forma como estes sujeitos ressignificam seus modos próprios de ser, de pensar e de conhecimento. Reconhecer, valorizar e não negligenciar essas fontes de saberes é uma forma de trabalhar pela Interculturalidade, pelo direito às diferenças (ALMEIDA, 2010).

Nesse sentido, frisamos que os saberes tradicionais são os conhecimentos construídos pelas experiências, vivências, criado e perpassado pelos sujeitos no coletivo das comunidades que são tidas como tradicionais como, por exemplo, os povos indígenas, ribeirinhos, do campo e quilombolas. Nas comunidades tradicionais os saberes criados são dialogados a partir das formas próprias de desenvolvimento local, com suas pedagogias e práticas. É um saber independente, com autonomia em relação ao saber que é socialmente tido como científico, moderno (ALMEIDA, 2010).

Tais conhecimentos são resultado da observação minuciosa que estes sujeitos fazem da natureza, em suas diferentes territorialidades, da fauna, flora, dos rios, da floresta, de todos os fenômenos naturais, internos e externos com que as diferentes comunidades tradicionais vivenciam e enfrentam cotidianamente.

Assim, um dos exemplos dessa utilização do saber tradicional está presente no manuseio das plantas, o conhecimento medicinal, que é encontrado como uma alternativa na contribuição da saúde dos povos em comunidades tradicionais. A pesca, por exemplo, reproduz uma forma de relação do homem com a natureza, já que por meio da observação e da experiência, esses sujeitos adquirem um conhecimento específico sobre essa ação como: o tempo certo da pesca, horário, a movimentação sutil da água e dos peixes. Nesse contexto, ressaltamos que:

a universalização das teorias e dos conceitos permitiu, por um lado, a acumulação da ciência, mas por outro, aprisionou elementos e conhecimentos que estavam na corrente contrária. Somos levados a crer que a ciência é a única linguagem capaz de explicar os fenômenos da natureza, e ao reduzirmos todo conhecimento à ciência, afirmamos a visão de neutralidade e objetividade como critérios de validação e demarcação entre os diversos saberes (ALMEIDA, 2010, p.822).

Entendemos que historicamente fomos levados a compreender e a achar natural esse aprisionamento do conhecimento, considerando válidos e importantes apenas os

conhecimentos tidos como ciência, a linguagem que tem respostas para todos os fenômenos naturais. Por outro lado, os saberes das práticas de vivência, experiência e de ancestralidade dos grupos e povos tradicionais foram enquadrados nesse aprisionamento, desconsiderados e tidos socialmente como saberes intuitivos, do senso comum.

Entendemos que esses conhecimentos tecidos desde o manuseio com a terra, com as plantas, a pesca, a caça, as artes, até mesmo as técnicas de espiritualidade que os povos tradicionais possuem, são desenvolvidos há milênios, perpassados e aperfeiçoados por cada geração. Cada comunidade tradicional adquiriu conhecimentos próprios que são conectados com os sujeitos e seus coletivos e tecidos de acordo com suas especificidades.

Os saberes estão ligados com a memória afetiva, coletiva e com a ancestralidade, são conhecimentos que expressam uma identidade, valores culturais, sociais e políticos, onde os saberes são fonte de comunicação. E como o saber é uma forma de conhecimento ele também expressa poder, por isso as comunidades tradicionais sofrem com os preconceitos e as imposições do sistema eurocêntrico, com as formas de inferiorização que indicam esses saberes como não válidos e inferiores.

Nesse diálogo, entendemos que o currículo escolar, se utilizado de forma hegemônica, pode representar o poder de um grupo sobre a sociedade, definindo a política de conhecimento oficial a ser ensinada. Portanto, entendemos por necessário ampliarmos esse debate, agora sobre Educação Quilombola, entendida como as práticas que são desenvolvidas nas comunidades e que expressam os saberes e as especificidades desses grupos que precisam ser contextualizadas nos espaços escolares, principalmente nas escolas quilombolas.

4.2 Educação Quilombola: identidade e resistência

Como vimos anteriormente, os quilombolas são grupos étnicos, predominantemente constituídos por pessoas negras e localizados, em sua maioria, em áreas campesinas. Sua formação representa uma das formas de resistência e de combate à escravidão e aos processos coloniais sofridos historicamente.

Falar sobre quilombo é pensar este, mais que um espaço territorial, pois ele representou a reconstituição da identidade dos povos negros enquanto povo, uma recuperação do vínculo rompido quando da sua captura na África para serem transportados para terras desconhecidas (LUZ, 2000). Hoje, continua por representar uma

raiz com a ancestralidade e pertencimento da identidade negra, representa lugar de cultura, memória e afirmação étnica.

Com a formação dos quilombos podemos perceber também a busca pelos direitos que foram negados a estes coletivos historicamente, um desses direitos pode ser destacado com o reconhecimento da identidade quilombola como comunidades pertencentes de culturas e produtores de conhecimentos. Nesse segmento, enfatizamos que nas Comunidades Quilombolas existem formas próprias de organização, desenvolvidas com os rituais, recuperação de sua história, memória, a valorização da identidade e com os modos de organização comunitária, desenvolvidas em cada quilombo (campesino ou urbano) de acordo com suas especificidades.

Outro elemento, diz respeito à educação, pois historicamente a escolarização das pessoas negras no Brasil foi marcada por exclusões, desigualdades, elementos estes que se perpetuam a partir das Heranças Coloniais que reflete uma sociedade racista e desigual. Nesse sentido, entendemos que a luta por uma educação antirracista é acima de tudo um direito, onde todos os sujeitos indiferentemente de sua etnia, sua religião, sua cultura, tenha direito a uma educação de qualidade sem exclusões, por isso se faz necessário desobedecer a ordem e lutar por uma educação igualitária, antirracista.

Ressaltamos que nas Comunidades Quilombolas temos uma identidade negra com sua ancestralidade, história e cultura dos povos negros, mas também a resignificação do espaço de vivência que corresponde às variáveis formas culturais que se expressam de maneira diferente em cada quilombo. Esses elementos constituem as ações educativas que foram sendo apreendidos no espaço-tempo da luta pela sobrevivência, contribuindo para a resistência aos processos coloniais, conseqüentemente se fortalecendo como processo educativo, como “retroalimentação entre experiência, processos educativos e resistência” (LARCHERT, 2013, p.10).

Portanto, nos referimos à Educação Quilombola às práticas desenvolvidas nos espaços de vivência dos quilombolas, que expressam memória, ancestralidade, identidade negra e quilombola, dentre outros elementos contribuintes na luta de sua história-memória e permanência desses grupos. A prática de resistência, por exemplo:

é o esforço contínuo de existir na situação concreta de vida, neste esforço são muitos os processos educativos que legitimam a existência de um povo. Na construção da educação de um povo, a produção dos seus saberes não está separada dos seus fazeres cotidianos, saber e fazer se justapõem, dialeticamente, produzindo seus processos educativos (LARCHERT, 2013, p.10).

Nesse Sentido, enfatizamos que Educação Quilombola é aquela originária, “marcada pela liberdade de ser de um povo” (FERREIRA; CASTILHO, 2014, p.14). É pensando sobre tais necessidades de reconhecimento, que a Educação Quilombola adquiriu sentido mais amplo, pois procura integrar os saberes de sua comunidade na escola. Tal necessidade se insere tendo em vista, que a escola perpassa saberes eurocêntricos, pautados nos processos coloniais, muitas vezes, distante do seu cotidiano.

Assim, as escolas no Brasil, principalmente as localizadas em movimentos sociais como: Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), comunidades indígenas e quilombolas, terão que enfrentar e discutir a descolonização do currículo escolar, analisar as possibilidades de mudança epistemológica e política, abordando saberes pautados nas discussões da Educação das Relações Étnico-Raciais no cotidiano da sala de aula (GOMES, 2012). Essa junção de parcerias e trocas de conhecimentos e diálogos nas escolas localizadas em território quilombola se configuram em um dos fatores que possibilita uma Educação Escolar Quilombola.

4.3 Educação Escolar Quilombola: um espaço de saber e de direito

Após as compreensões sobre Educação Quilombola, inserimos nesta seção o diálogo sobre o tema Educação Escolar quilombola a fim de refletirmos sobre essa modalidade que é recente, mas que sofre com os enraizamentos das Heranças Coloniais que perpassa não só os currículos escolares, mas os discursos introduzidos nas práticas docentes.

A educação geralmente ofertada aos povos do campo, antes educação rural, apresenta em seu contexto histórico mudanças após as lutas e reivindicações dos movimentos sociais a exemplo: movimentos sociais do/no campo, o MST, as Comunidades Quilombolas, indígenas, ribeirinhas, dentre outros. Embora, mesmo depois de conquistas com a elaboração das políticas de ações afirmativas, a educação do campo anda em passos lentos, pois é alvo de ações políticas para o fechamento de escolas, consequentemente ocasionando a exclusão de um dos direitos dos povos do campo, o de estudar o mais próximo de sua residência.

É por isso, que se faz necessário e presente as reivindicações dos movimentos sociais pelo direito ao acesso à educação, bem como por esta ser específica e diferenciada. Desse modo, ao falar sobre Educação Escolar Quilombola não podemos dissociar esta das práticas educacionais que são desenvolvidas nas comunidades e que representam a

possibilidade de manifestação dos saberes locais da comunidade presentes no currículo escolar.

A Educação Escolar Quilombola é uma modalidade recente, parte de uma educação que compreende a necessidade dos saberes das culturas negras, especificadamente da cultura quilombola a fazerem parte dos segmentos escolares. Estes vão desde o projeto político pedagógico específico, até as mudanças nos livros didáticos, nos discursos dos profissionais da educação, ou seja, da composição dos elementos necessários para um diálogo Intercultural, valorizando os saberes e culturas locais de cada comunidade.

A construção de uma política específica na área da educação para os quilombolas representa uma forma de reparação histórica, “uma maneira de reconhecer e compensar no âmbito educacional o absoluto ocultamento e a invisibilidade histórica de um grupo étnico excluído da pauta dos projetos educacionais nacionais” (EDMARA, 2012, p.77).

No entanto, entendemos que mesmo as políticas públicas sendo um avanço na conquista por uma educação mais igualitária, ainda são perpassados socialmente velhos argumentos de que essas políticas são desnecessárias. Assim, aparentemente, vivemos uma falsa democracia racial, onde as desigualdades sociais não são compreendidas pelo fundamento racial, que agem de maneira decisiva nos indicadores básicos como: renda familiar, educação de qualidade, saúde, esporte, lazer, dentre outros.

Nesse diálogo, a Educação Escolar Quilombola, como política pública afirmativa, visa também contribuir por uma educação de reparar e superar as expressões perversas impostas socialmente e historicamente pelo projeto eurocêntrico de poder, mas principalmente, busca contribuir com o processo de libertação do sujeito, uma educação pensante, reflexiva-crítica. Como também, “tal política afirmativa deve garantir que os alunos quilombolas não tenham apenas o acesso à escola, mas que consigam permanecer nela e obter êxitos, e que essa Escola tenha sentido para suas vidas” (EDMARA, 2012, p.78).

No entanto, entendemos que apesar da modalidade da Educação Escolar Quilombola ser uma política pública afirmativa e de direito, apresenta alguns dilemas, dentre eles, a divergência sobre a quantidade de escolas quilombolas de acordo com a quantidade de Comunidades Quilombolas. A pesquisa de Silva (2018) reflete sobre essas questões anunciando que os dados do IPEA (2015) apresentam um quantitativo de 90 escolas em Pernambuco, no entanto:

se confrontado com os dados emitidos pela Fundação Cultural Palmares, gera incertezas sobre a presença da instituição escolar em muitas comunidades, ainda que os dados tenham sido levantados em anos diferentes. Em 2017, verificamos o reconhecimento 151 comunidades quilombolas, quantidade que ultrapassa em uma escala ampla o número de escolas no ano de 2015 (90 escolas) (SILVA, 2018, p.80).

Os dados apresentados por Silva (2018) já demonstram que muitas comunidades ainda não têm esse direito garantido, pois a quantidades de quilombos reconhecidos é maior do que a oferta de escolas nessas localidades. Atualmente, se comparado a quantidade de comunidades, emitidos pela Fundação Cultural Palmares (2020), que chega a ser 195 (quilombos reconhecidos) a quantidades de escolas⁴¹ difere ainda mais, ou seja, percebemos que esse distanciamento da garantia de direito é ainda maior. Essas indefinições nos fazem refletir também sobre as fragilidades que ainda perpassam essa nova modalidade, apesar das ampliações das lutas, reivindicações e construção de políticas públicas sobre os quilombolas.

A modalidade de Educação Escolar Quilombola pauta-se em contraposição à visão de mundo que não comporta as cercas de um currículo como grade, nem permite propostas pedagógicas que insiste em reproduzir os saberes europeus como únicos a serem ensinados. Esta forma educacional compreende a educação como acesso para diversas leituras, dialogando sobre as vivências e experiências dos sujeitos e as especificidades que permeiam a comunidade, que refletem os saberes e as raízes de seu povo.

Dessa forma, o currículo das escolas quilombolas, deverá corresponder às necessidades, especificidades e a inclusão dos saberes locais da comunidade onde a escola está inserida, pois a Educação Escolar Quilombola demanda uma organização curricular em consonância com as formas culturais, identitárias e políticas da comunidade. Embora, seja preciso frisar também que:

reconhecer e positivar a história/cultura quilombola não significa abandonar ou desqualificar a história de outros grupos étnicos que

⁴¹Não encontramos dados posteriores de 2015 sobre a quantidade de escolas em Pernambuco, apenas referente a quantidade de matrículas (parcial e integral), como por exemplo, o ensino Regular (educação infantil e ensino fundamental anos iniciais) que somados chegam a: 8.491 matrículas (rede: estadual, municipal e privada, nas áreas campesinas e urbanas). Disponível em: https://inepdata.inep.gov.br/analytics/saw.dll?Dashboard&PortalPath=%2Fshared%2FIntegra%C3%A7%C3%A3o%20-%20Consulta%20Matr%C3%ADcula%2F_portal%2FConsulta%20Matr%C3%ADcula&Page=Quilombola%20Regular. Acesso: 16-07-2020.

também frequentam essa mesma Escola, portanto, torna-se imperioso produzir uma cartografia da diversidade, onde as coordenadas sejam as linhas das diferenças que se cruzam, se respeitam se solidarizam e vão forjando a identidade de cada sujeito (EDMARA, 2012, p.83).

A Educação Escolar Quilombola desenvolvida em instituições de ensino nos territórios quilombolas, mesmo seguindo a base nacional comum curricular e os princípios que orientam a Educação Básica brasileira, requer uma educação antirracista e específica/diferenciada em respeito às especificidades de cada comunidade.

Assim, salientamos que uma educação antirracista é aquela que proporciona a descolonização das Heranças Coloniais, entendendo os sujeitos outros como protagonistas, como produtores de saberes e de culturas. Entendemos que não se trata apenas de uma mera alfabetização, mas de uma aprendizagem outra, em que os educandos que frequentem a escola possam se sentir parte do processo de ensino e aprendizagem e não excluídos-silenciados, mas que haja o diálogo com a pedagogia da Comunidade Quilombola onde a escola está inserida.

Para que isto seja possível é importante não só o diálogo com as lideranças de uma Quilombolas, mas da própria comunidade fazer parte da proposta de educação. Como nos aborda a autora Silva (2011) ao falar sobre a importância da formação para os profissionais que atuam em comunidade tradicionais: “formar não apenas para obedecer às normas do sistema de educação, mas formar educadores/as que fossem capazes de dar conta de uma educação que atendesse ao que a comunidade compreendia ser o necessário” (p.10). Desse modo, a escola é compreendida como uma extensão da comunidade, onde precisa dialogar com o coletivo onde a escola está inserida.

Nesse diálogo, entendemos o quanto é importante às lutas e reivindicações dos quilombolas e o engajamento da comunidade, construindo de forma coletiva uma proposta de Educação Escolar Quilombola, que tenha currículo próprio, que contribua na formação étnica dos estudantes, na valorização e não exclusão da cultura quilombola, como é a oferta de educação eurocêntrica.

Nesse cenário, a autora Larchert (2013, p.13) expõe que “o currículo escolar representa uma força epistemológica contrária ao movimento dialético da resistência quilombola”, sendo esta, uma realidade onde os saberes quilombolas inexistem, em grande parte, nos currículos escolares, nos projetos políticos pedagógicos e na escola como um todo. Por isso, inserimos como fundante o diálogo sobre essa modalidade, pela necessidade de rompermos com as Heranças Coloniais e valorizarmos essas outras formas

de conhecimento produzidos nas comunidades tradicionais, como por exemplo, nas Comunidades Quilombolas.

É pensando assim que frisamos a luta dos quilombolas pela educação compreendendo esta, numa perspectiva coletiva e emancipatória. Como exemplo, temos a educação desenvolvida em Conceição das Crioulas, em que:

a perspectiva de educação em Conceição das Crioulas não é vista como algo à parte a comunidade e sim como um elo que liga a vida da comunidade aos aspectos do dia-a-dia. É entendida também como suporte das políticas públicas como forma de garantir uma vida digna a todas as pessoas que ali residem, sem perder de vista o contexto maior da luta quilombola, para assegurar na sua plenitude seus direitos e de forma particular, o direito de pertencer a um território livre (SILVA, 2011, p.13).

Podemos entender que a oralidade, as festas, as danças, as músicas, as artes são representações simbólicas, são fontes de aprendizado, onde as vivências, experiências dos mais velhos são saberes que possibilitam um outro olhar curricular, de aprendizagens significativas nas práticas desenvolvidas nas escolas quilombolas. Trata-se de um saber que é construído coletivamente, de um currículo relevante na contribuição da formação de identidades dos povos de ancestralidade negra, são práticas trabalhadas em conjunto.

Desse modo, consideramos como importante nesse debate refletirmos sobre dois fatores: primeiro de que é “preciso que a escola se reconheça quilombola e entenda que a comunidade aprende e ensina o sentido do ser quilombola no território e fora dele” (LARCHERT, 2013, p.14). O segundo fator corresponde à necessidade de as escolas urbanas/do campo e quilombolas estarem pautadas na perspectiva da Interculturalidade Crítica, e não de uma inclusão-excludente, pois as práticas docentes, muitas vezes, são de exclusão, fazendo com que estes educandos não se sintam parte do processo de ensino-aprendizagem.

É necessário refletirmos sobre esse último seguimento, pois grande parte das escolas campesinas, dentre estas, escolas quilombolas (localizadas no campo), não contemplam todos os níveis educacionais, com isso os educandos precisam se deslocar de suas territorialidades e encontram uma trajetória de tensões que difere das práticas educativas geradas em suas comunidades.

Ressaltamos que a proposta curricular das escolas dos centros urbanos e até mesmo das escolas campesinas, geralmente é baseada nos valores eurocêntricos:

com mecanismo de exclusão criado para silenciar as diferenças sociais e culturais, que constrange cada vez mais essas crianças e esses jovens negros em formação, a renegarem suas pessoas enquanto seres culturais na sua essência, com ancestralidade e modos de viver próprios (FERNANDES, 2012, p.8).

O que implica entendermos a luta também pela extensão dos saberes étnicos estarem presentes em todas as escolas, urbanas, campesinas, quilombolas, abordando saberes da Educação das Relações Étnico-Raciais numa perspectiva de Interculturalidade Crítica. Desse modo, esse movimento de desconstrução das amarras coloniais se faz necessário, tendo em vista que “faz parte da construção indenitária e da memória valorizada social e culturalmente o apagamento de qualquer referência a outros grupos étnicos” (PEREZ, 2011, p.1), a exemplo, os povos indígenas e os povos negros escravizados.

Por isso, frisamos a importância da luta dos grupos quilombolas para além do acesso à escolarização, pois “quando falamos de Comunidades Quilombolas devemos compreender que a posse da terra, a cultura e a educação desses grupos estão intimamente relacionadas” (PEREZ, 2011, p.3). A escola e os saberes Étnico-Raciais presentes nela, se configuram em uma extensão da comunidade, uma conexão de saber que possibilita a afirmação étnica dos educandos e fortalecimento do povo como um todo.

4.4 O que dizem as Políticas Educacionais sobre Educação Escolar Quilombola

O cenário educacional no nosso país se materializa de diferentes maneiras, no que diz respeito às escolas localizadas em território campesino, o descaso, a precarização, e outros problemas regionais possibilitam, também, a desvalorização de um campo de saber, corroborando no fechamento de escolas (que teriam, muitas vezes, condições de permanência) e até mesmo para a não implementação delas quando reivindicada. Dessa forma, quando falamos em Educação Escolar em Comunidades Quilombolas, entendemos também que:

o acesso à escola para as crianças é difícil, os meios de transporte são insuficientes e inadequados, e o currículo escolar está longe da realidade destes meninos e meninas. Raramente os alunos quilombolas veem sua história, sua cultura e as particularidades de sua vida nos programas de aula e nos materiais pedagógicos. Somam-se a essas dificuldades o fato de que os (as) professores (as) não são capacitados adequadamente e o seu número é insuficiente. Poucas comunidades

possuem unidades educacionais com o Ensino Fundamental completo (BRASIL, 2009, p.57).

Nesse diálogo, ressaltamos que os povos de culturas negras, dentre eles os quilombolas em seu contexto histórico de luta e reivindicações contemplam não só o direito à posse da terra, mas também o acesso à educação que seja o mais próximo possível do território de vivência. Assim, pensar a luta pela implantação da modalidade de Educação Escolar Quilombola se insere também na luta por melhores condições nas escolas localizadas no contexto campestre⁴², bem como na reivindicação de uma escola específica e diferenciada.

As reivindicações dos movimentos sociais, dentre eles o Movimento Negro, pela garantia de acesso à educação incidiram sobre a democratização da educação, o que também contribuiu nas denúncias sobre exclusão dos povos que não se enquadravam no padrão eurocêntrico de poder e sobre:

o papel da educação escolar na expressão, repercussão e reprodução do racismo e do sexismo, o que contribuiu para descortinar mecanismos cotidianos de discriminação contidos na organização curricular, nos livros didáticos e em outros dispositivos. De forma parcial e fragmentada, identificaram-se os embates desse período na legislação educacional desde os anos 1990 (MIRANDA, 2012, p.371).

A reforma educacional iniciada na década de 1990 no Brasil, tem como marco representativo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, Lei 9.394 de 1996), mesmo que de forma tímida aborda questões relativas à cultura e à formação do povo brasileiro no ensino de história. Expressa em seu Artigo 26, inciso 4º da respectiva legislação, que: “o ensino da História do Brasil deve levar em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia” (BRASIL, 1996). O que nos possibilita entender uma brecha importante na construção de uma política de educação para as Relações Étnico-Raciais.

Vale ressaltar que é no governo de Luiz Inácio Lula da Silva que é introduzido no debate político (de forma mais efetiva) ações sobre a discussão das Relações Étnico-Raciais na educação. É no período desse governo que temos a criação de duas secretarias: a) Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), criada em março de 2003; e a b) Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

⁴²Que também se faz presente na luta dos movimentos sociais dos povos do campo, a exemplo: o MST e os povos indígenas que tem comunidades localizadas em território campestre.

(SECAD/MEC), criada em 2004. Ambas se destacam como estratégias para formulação e implementação de políticas de ações afirmativas a população negra, como também contribuem mesmo que indiretamente no debate sobre Educação Escolar Quilombola.

Fruto das reivindicações dos povos negros, algumas conquistas se materializaram em políticas educacionais como, por exemplo: a Lei Federal 10.639 de 2003, que torna obrigatório o ensino da História e da Cultura Africana e Afro-brasileira em todas as escolas do país, seguida da Lei 11.645/08 que acrescenta a cultura e história dos povos indígenas. “Estas iniciativas, junto a outras ações e circunstâncias, possibilitaram a ampliação do debate público e acadêmico acerca da educação em comunidades quilombolas” (MAROUN; OLIVEIRA, CARVALHO, 2013, p.2).

A Lei 10.639/03, que altera a LDB 9.394/96, foi a primeira Lei aprovada no primeiro mandato do governo Lula. Apesar da alteração, esta não faz referência aos quilombos, mas contribui, mesmo que de forma indireta na possibilidade de inserção dos saberes da cultura quilombola a estarem presentes no contexto educacional, quando esta torna obrigatório os saberes da história e cultura africana e afro-brasileira a estarem presentes nas escolas públicas e privadas.

É no ano seguinte, da publicação da Lei 10.639/03, com o texto das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004), que a discussão sobre quilombos aparece de forma direta. No trato sobre Ações Educativas de Combate ao Racismo e as Discriminações (BRASIL, 2004) é ressaltado cinco questões sobre quilombos, tais como:

o ensino de História Afro-Brasileira abrangerá, entre outros conteúdos, iniciativas e organizações negras, incluindo a história dos quilombos, a começar pelo de Palmares, e de remanescentes de quilombos, que têm contribuído para o desenvolvimento de comunidades, bairros, localidades, municípios, regiões (exemplos: associações negras recreativas, culturais, educativas, artísticas, de assistência, de pesquisa, irmandades religiosas, grupos do Movimento Negro). Será dado destaque a acontecimentos e realizações próprios de cada região e localidade (p.21);

registro da história não contada dos negros brasileiros, tais como em remanescentes de quilombos, comunidades e territórios negros urbanos e rurais (p.23);

divulgação, pelos sistemas de ensino e mantenedoras, com o apoio dos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros, de uma bibliografia afro-brasileira e de outros materiais como mapas da diáspora, da África, de quilombos brasileiros, fotografias de territórios negros urbanos e rurais,

reprodução de obras de arte afro-brasileira e africana a serem distribuídos nas escolas da rede, com vistas à formação de professores e alunos para o combate à discriminação e ao racismo (p.25);

oferta de Educação Fundamental em áreas de remanescentes de quilombos, contando as escolas com professores e pessoal administrativo que se disponham a conhecer física e culturalmente, a comunidade e a formar-se para trabalhar com suas especificidades (p.25).

Podemos compreender que, apesar de avançarmos no reconhecimento sobre a importância de os conhecimentos dos quilombolas estarem presentes nos espaços escolares, estes sujeitos produtores de conhecimentos ainda são tratados como remanescentes⁴³, termo este que desmerece a cultura quilombola.

Diante da ausência de uma abordagem específica sobre a discussão da Educação Escolar em Comunidades Quilombolas, tornou-se necessário a continuação das lutas e reivindicações dos quilombolas por avanços na política educacional, que contemplasse tal temática. Em análise no que se refere ao tratamento da discussão quilombola observamos que após as Diretrizes (2004), o Ministério da Educação por meio da SECAD publicou em 2006, um guia de orientação para implementação da Lei: 10.639/03.

Nesse viés, com a proposta abordada no Guia é ressaltado que: “no texto de cada grupo de trabalho se dirige a diversos agentes do cotidiano escolar, particularmente, os (as) professores/as, trazendo, para cada nível ou modalidade de ensino, um histórico da educação brasileira e a conjunção com a temática étnico-racial” (BRASIL, 2006, p.13). O que contribui na possibilidade da Educação das Relações Étnico-Raciais está presente no campo educacional de forma mais efetiva, com perspectiva de ação, reconhecendo ser um instrumento para a construção de uma sociedade antirracista, embora ainda apresenta os quilombolas como remanescentes.

Nesse Guia, consta a Educação Quilombola como um item específico, com a coordenação de Georgina Helena Lima Nunes, referindo-se no texto ao conteúdo sobre Educação Quilombola às escolas situadas em áreas de quilombos, quanto àquelas que recebem quilombolas. Passa de uma introdução histórica ao tema e ao termo quilombo, para o vínculo entre Educação Quilombola e Relações Étnico-Raciais, chegando a descortinar um campo de ações (BRASIL, 2006).

⁴³Aquilo que remanesce, que sobra ou resta; substantivo masculino: resto, sobra. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/remanescente/>

Em 2009 tivemos a elaboração do Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Neste, é abordado um tópico específico sobre educação em áreas de quilombos, foi construído “como um documento pedagógico que possa orientar e balizar os sistemas de ensino e as instituições educacionais na implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08” (BRASIL, 2009, p.16).

Neste Plano é exposto nove ações para a Educação em Áreas de Quilombos (BRASIL, 2009, p.58-59):

- a) Apoiar a capacitação de gestores locais para o adequado atendimento da educação nas áreas de quilombos;
- b) Mapear as condições estruturais e práticas pedagógicas das escolas localizadas em áreas de remanescentes de quilombos e sobre o grau de inserção das crianças, jovens e adultos no sistema escolar;
- c) Garantir direito à educação básica para crianças e adolescentes das comunidades remanescentes de quilombos, assim como as modalidades de EJA e AJA;
- d) Ampliar e melhorar a rede física escolar por meio de construção, ampliação, reforma e equipamento de unidades escolares;
- e) Promover formação continuada de professores da educação básica que atuam em escolas localizadas em comunidades remanescentes de quilombos, atendendo ao que dispõe o Parecer 03/2004 do CNE e considerando o processo histórico das comunidades e seu patrimônio cultural;
- f) Editar e distribuir materiais didáticos conforme o que dispõe o Parecer CNE/CP nº 03/2004 e considerando o processo histórico das comunidades e seu patrimônio cultural;
- g) Produzir materiais didáticos específicos para EJA em Comunidades Quilombolas;
- h) Incentivar a relação escola/comunidade no intuito de proporcionar maior interação da população com a educação, fazendo com que o espaço escolar passe a ser fator de integração comunitária;
- i) Aumentar a oferta de Ensino Médio das Comunidades Quilombolas para que possamos possibilitar a formação de gestores e profissionais da educação das próprias comunidades.

Esses princípios nos conduzem a pensar em possibilidades na garantia de uma educação respeitando a história e as práticas culturais dos povos negros, pressuposto

fundamental para uma educação antirracista, considerando “as especificidades desses territórios, para que as ações recomendadas nesse Plano possam ter qualidade e especificidade na sua execução” (BRASIL, 2009, p.57). Embora, completando uma década de sua elaboração avançamos pouco, pois encontramos um país onde as questões de discriminação, exclusão, silenciamento sobre a história e cultura dos quilombolas ainda continuam fortes, sem falar que mais uma vez, os quilombolas são tratados como remanescentes.

No ano seguinte, em maio de 2010, ocorreu a Conferência Nacional de Educação (CONAE, 2010), evidenciando a necessidade de formulações específicas na educação que atendesse às demandas das Comunidades Quilombolas, visto que a Lei 10.639/03 e suas respectivas diretrizes não tratavam das especificidades da Educação Quilombola. Visto essa necessidade, tivemos o Parecer CNE/CEB 07/2010 e a Resolução Nº 4/2010, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, onde institucionaliza a Educação Escolar Quilombola como modalidade de educação, abordando em seu Artigo 41, a seguinte definição:

a Educação Escolar Quilombola é desenvolvida em unidades educacionais inscritas em suas terras e cultura, requerendo pedagogia própria em respeito à especificidade étnico-cultural de cada comunidade e formação específica de seu quadro docente, observados os princípios constitucionais, a base nacional comum e os princípios que orientam a Educação Básica brasileira. Parágrafo único. Na estruturação e no funcionamento das escolas quilombolas, bem como nas demais, deve ser reconhecida e valorizada a diversidade cultural (Seção VII, Resolução nº 4, CEB/CNE, 2010).

Outras questões relevantes à Educação Escolar Quilombola foram postas também com a publicação da Resolução da CEB/CNE, nº 7/2010 que atribui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos. Neste documento inclui as especificidades da Educação Escolar Quilombola em seu Art. 39 A, quando ressalta que:

Educação Escolar Indígena e a Educação Escolar Quilombola são, respectivamente, oferecidas em unidades educacionais inscritas em suas terras e culturas e, para essas populações, estão assegurados direitos específicos na Constituição Federal que lhes permitem valorizar e preservar as suas culturas e reafirmar o seu pertencimento étnico. § 2º O detalhamento da Educação Escolar Quilombola deverá ser definido pelo Conselho Nacional de Educação por meio de Diretrizes Curriculares Nacionais específicas (BRASIL, 2010, p.11).

Com tais deliberações a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação institui uma Comissão responsável pela elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. “Estas foram construídas a partir de consultas públicas oficiais que foram realizadas pelo CNE/MEC nos Estados do Maranhão, Bahia e Brasília, assim como de consultas públicas em outros Estados, a partir de iniciativas locais e autônomas” (MAROUN; OLIVEIRA e CARVALHO, 2013, p.5-6). Assim, com a homologação feita pelo Ministro da Educação em novembro de 2012, temos a Resolução Nº8/2012 que Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica.

Nesta Diretrizes (2012), é abordado de forma detalhada as orientações para os sistemas de ensino para que eles possam implementar a Educação Escolar Quilombola, abordando as especificidades que permeia a realidade da cultura quilombola, mantendo um diálogo com as lideranças das comunidades. Apresenta não só o conceito de quilombo, mas contempla também o reconhecimento sobre a existência de Comunidades Quilombolas no território urbano, bem como de que estes são grupos culturalmente diferenciados, possuem formas próprias de organização social.

Com o reconhecimento da diferença, os princípios que regem a Educação Escolar Quilombola, nos apresenta também a definição desta, vista como: “I - escolas quilombolas; II - escolas que atendem estudantes oriundos de territórios quilombolas. Parágrafo Único: Entende-se por escola quilombola aquela localizada em território quilombola” (BRASIL, 2012, p.6-7).

Portanto, temos nitidamente um período de efetivações em políticas educacionais entre 2003 a 2012 que indiretamente e diretamente tem contribuído na discussão de uma Educação voltada aos quilombolas, em seus territórios de vivência, valorizando as questões educacionais, políticas e culturais desses povos, ou seja, com reconhecimento as suas especificidades e particularidades no contexto geográfico, histórico e cultural.

Nesse diálogo, após compreensões referentes as políticas educacionais sobre a Educação Escolar Quilombola e os avanços após as lutas dos movimentos negros no campo das legislações e demais conquistas, enfatizamos a necessidade de discorrermos sobre o campo da prática docente.

No âmbito escolar a prática docente cumpre papel imprescindível na construção da aprendizagem dos educandos, por isso, requer desta um olhar para o combate ao racismo e as demais desigualdades raciais existentes na sociedade, bem como para o reconhecimento dos saberes tradicionais como válidos a estarem nos currículos escolares.

Desse modo, apresentamos no próximo capítulo compreensões outras sobre a prática docente e sua importância para a construção de uma educação antirracista.

5 PRÁTICA DOCENTE: UM DIÁLOGO OUTRO POR UM CAMINHO DE DESCOLONIZAÇÃO DOS SABERES

A descolonização, que se propõe a mudar a ordem do mundo, é, como se vê, um programa de desordem absoluta. Mas ela não pode ser o resultado de uma operação mágica, de um abalo natural ou de um atendimento amigável (...). Ela só pode ser compreendida, só tem a sua inteligibilidade, só se torna translúcida para si mesma na exata medida em que se discerne o movimento historicizante que lhe dá forma e conteúdo (...), a descolonização é verdadeiramente a criação de homens novos (FANON, 2005, p.52-53).

Neste capítulo, apresentamos uma discussão sobre o conceito de prática entendendo esta a partir de algumas dimensões, tais como: prática pedagógica, docente, discente, gestora, gnosiológica e/ou epistemológica. Para isto, utilizamos as reflexões dos autores: Souza (2009); Melo (2014) e Silva (2019), dentre outros, que nos possibilitaram o diálogo sobre práticas. O debate sobre esses conceitos é necessário para entendermos qual prática estamos nos referindo, bem como em resposta também à questão problema desta pesquisa, que trata sobre: quais as relações entre os saberes tradicionais e os saberes da prática docente nas escolas quilombolas de Pau Ferrado e do Cavuco?

Desse modo, ressaltamos inicialmente compreensões sobre a definição do termo prática entendida como “aquilo que é real e não apenas teórico, indicando assim qualquer atividade realizada”⁴⁴. No entanto, na área da educação, como citado anteriormente, esse conceito abarca algumas dimensões que se inter cruzam, mas que compõem especificidades diferentes, como a prática pedagógica, docente e educativa, por exemplo.

Nesse diálogo, entendemos que a prática educativa diz respeito “a práticas que ocorrem para a concretização de processos educacionais” (FRANCO, 2012, p.152). Na prática educativa é preciso considerar o conhecimento outro como processo formativo, necessário a atividade humana (MELO, 2019). Assim, enfatizamos nesta pesquisa a prática educativa referente:

a uma prática que se desenvolve com a função de educar os sujeitos. Estamos lidando então, com uma prática educativa que historicamente se desenvolvia no seio das comunidades, sem muita sistematicidade e que, no decorrer da história civilizatória, passou a ser desenvolvida em ambientes institucionais, chamados de escolas (MELO, 2019, p.62).

⁴⁴Disponível em: <https://duvidas.dicio.com.br/pratica-ou-pratica/>. Acesso em: 25-01-2020.

A prática educativa está presente nas igrejas, nos movimentos sociais, bem como, nas práticas desenvolvidas nas Comunidades Quilombolas. Assim, mesmo a prática educativa não tendo intencionalidades, ela passa a ser importante nos espaços escolares nas práticas pedagógicas que tem intencionalidades, pois os saberes das culturas dos povos outros, precisam ser dialogados, valorizados. Para Zabala (1998) a prática educativa “obedece à múltiplos determinantes, tem sua justificação em parâmetros institucionais, organizativos, tradições metodológicas, possibilidades reais dos professores, dos meios e condições físicas existentes, etc” (ZABALA, 1998, p.16).

Além de tais discussões abordamos o debate sobre prática docente e prática pedagógica, principalmente porque ambas apresentam sentidos vinculados à ação docente. Embora, veremos ao longo do texto que o sentido de prática docente e prática pedagógica se relacionam, mas apresentam também diferenças entre si.

Para o autor Souza (2009) no campo da educação a expressão prática pedagógica tem sido usada como sinônimo da prática docente. No entanto, esta última, é apenas uma das dimensões da prática pedagógica que é uma prática formativa composta por muitas outras práticas: organizativas, discursivas, de ensino, de aprendizagem, avaliativas e relacionais (SILVA, 2019). O que torna inadequado reduzir a prática pedagógica a docente.

A prática pedagógica é pautada no coletivo, pois é uma prática que “acontece no cotidiano das relações que são desenvolvidas numa instituição educativa e se estrutura no desenvolvimento das ações cotidianas dos sujeitos” (SILVA, 2019, p.69). A prática pedagógica se constitui enquanto prática que tem intencionalidades, coletiva e institucional, compondo processos de organização “para alcançar objetivos específicos; dinâmica, manifesta-se como gesto, atitude e comportamento reflexivo e criativo” (SILVA, 2019, p.69). Nesse diálogo, a prática pedagógica:

trata de uma ação coletiva institucional, portanto, ação de todos os seus sujeitos (discentes, docentes e gestores), permeada pela afetividade, na construção de conhecimentos ou de conteúdos pedagógicos (educacionais, instrumentais e operativos) que garanta condições subjetivas e objetivas do crescimento humano de todos os seus sujeitos (SOUZA, 2009, p.30-31).

Essas ações coletivas e institucionais se inter cruzam com as diversidades dos sujeitos sociais que a compõem, como: os docentes, discentes, e os gestores das instituições e de suas respectivas práticas. E “a inter-relação entre esses sujeitos dar-se-á

para garantir o quarto polo da complexidade que são os conhecimentos, os conteúdos a serem construídos ou trabalhados por meio de programas, planos e projetos determinados institucionalmente” (SILVA, 2019, p.71).

Nesse diálogo, Souza (2009) aborda a prática pedagógica como práxis, a chamada práxis pedagógica que congrega uma ação institucional coletivizada, sistematizada e não se reduz às ações do educador/a. A práxis pedagógica é uma ação formadora em um conjunto, segundo Imbert (2003), esta práxis também visa o imbricamento entre o que o/a aluno/a aprende entre as quatro paredes da sala de aula e o seu mundo social, de modo a viabilizar a autonomia destes no processo de ensino-aprendizagem. Assim, entendemos também:

a práxis pedagógica enquanto ações coletivas institucionais, formalmente organizadas, num determinado contexto cultural, perseguindo determinada finalidade e vários objetivos (intencionais), bem como avaliadas e repensadas- por isso será mais adequado referir-se a ela como práxis (KOSIK, 1976) para não se pensar que estamos a nos referir a quaisquer tipos de prática-, é conformada pelas interações de seus diferentes sujeitos (docentes, discentes e gestores) na construção de conhecimentos ou no trabalho dos/com conteúdo pedagógicos (prática epistemológica ou gnosiológica), contribuindo para a formação humana de sujeitos sociais, na qual se inclui também, mais nem sempre, a formação profissional (SOUZA, 2009, p.11).

Desse modo, ressaltamos que, para Souza (2009) a prática pedagógica pode ser considerada como práxis, por entender esta, como ação coletiva, em que a práxis pedagógica são processos educativos e em realização, que segue uma organização, ou seja, é “um lócus de confrontos no qual se realiza a educação de maneira coletiva, organizada com intencionalidades explícitas (finalidade e objetivos) de forma escolar ou não escolar” (SOUZA, 2009, p.34).

Nesse sentido, a práxis pedagógica se estabelece nas relações e ações entre os sujeitos e suas práticas docentes-discentes, são essas que proporcionam no âmbito do currículo a construção de saberes, uma prática considerada epistemológica (SOUZA, 2009). Após tais compreensões, entendemos a importância do ensino enquanto reflexão da ação, onde na prática docente dos educadores/as (na relação teoria e prática) não haja exclusão dos educandos.

Salientamos também que a formação de qualquer profissional é resultado de uma práxis pedagógica, resultante de várias instituições, pois:

a formação escolar de um sujeito social, no nível básico ou superior, nunca resulta apenas da prática dos docentes, mesmo legalmente. É resultante de um conjunto de práticas que se realizam na escola de Educação Básica e/ou de Educação Superior, naturalmente da prática docente, mas também da própria prática discente e da prática gestora, bem como da prática epistemológica. E, certamente, ainda influenciam, nessa formação, outras práticas sob as quais o formando vive sua experiência, quais sejam as práticas especificamente econômicas, políticas, institucionais, juvenis e sociais, numa expressão, suas experiências culturais (SOUZA, 2009, p.10-11).

Dentre as dimensões da práxis pedagógica, focaremos na discussão sobre a prática docente, não esquecendo de que para uma educação antirracista a dimensão da práxis pedagógica também está interligada, já que está presente desde a formação docente, possibilitando possíveis aprendizagens descolonizadas.

Esse olhar desde a práxis pedagógica até chegar nas outras dimensões, como é o caso da prática docente é necessário, para que haja uma educação contextualizada, contribuindo pela restituição dos saberes que foram silenciados pela opressão e dominação, sofridos pelos grupos subalternizados, justificados pelo sistema de dominação a partir dos estereótipos da Racialização (GROSFOGUEL, 2010).

Nesse sentido, salientamos que a prática docente corresponde ao conjunto de elementos desde a atividade do ato de ensinar, como também está presente nas relações do coletivo, como: educandos, educadores/as, instituição, ou seja, não é construída de forma solitária. Segundo Melo (2014, p.42):

a prática docente diz respeito ao fazer do professor, em sua função específica que é ensinar. Ela, que é ao mesmo tempo ação subjetiva, se faz também coletivamente na socialização entre os professores, entre professores e alunos, e entre professores e instituições nas quais se inserem. É, pois, no entrelugar do subjetivo e do coletivo que a prática docente se constrói, não sendo tão somente produto das vivências individuais do professor com o exercício profissional e nem tão somente resultado das relações deste com o contexto.

Assim, entendemos que a função da prática docente do educador/a está relacionada ao ato de ensinar e este ato, configura-se a especialidade de fazer aprender alguma coisa a alguém, numa relação de ensino e aprendizagem, onde assume também outra dimensão, o de não apenas transmitir o saber, mas o diálogo recíproco, entre educadores/as e educandos (FREIRE, 1996), onde aja ação-reflexão do próprio ato de ensinar.

Consideramos que a prática docente ela pode ser tecida de forma reflexiva, pedagogicamente, no viés da práxis, ou de forma mecânica. É nesse contexto que entendemos o quanto a função do educador/a está em constante transformação, pois “se o ensino pode se transformar, então a prática docente que é concernente à função do professor de ensinar igualmente se altera, principalmente a partir do envolvimento do professor em processos reflexivos sobre si mesmo” (MELO, 2014, p.42).

A prática docente, nesse movimento, não é estática, pois os educadores também aprendem no ato do processo de ensino, sendo necessário um olhar reflexivo para pensar-repensar sua prática docente, o que pode gerar mudanças significativas no seu exercício e no processo de ensino-aprendizagem.

Desse modo, quando falamos em prática docente nos referimos ao fazer do professor que se contextualiza em um fazer subjetivo, envolvido no diálogo com o outro, com o coletivo. É uma ação que abarca também os elementos: da sala de aula (teoria-prática), o acompanhamento dos processos de ensino e aprendizagem e a avaliação (que envolve a reflexão do professor nos procedimentos utilizados), ou seja, no sentido de contribuir para a resignificação do fazer docente (MELO, 2014).

A prática docente envolve o conjunto de atividades que os educadores/as utilizam em consonância com a dimensão de saberes científicos que o mesmo constrói em sua formação. Assim, a educação tem como principal função a construção humana do sujeito humano socialmente, em que a formação seja em quaisquer níveis, não é resultado de uma prática docente, mas resultante de um conjunto de práticas (SOUZA, 2006), como já abordamos anteriormente. No entanto, a educação que temos hoje em nosso país ainda perpassa processos de exclusões, inferiorizações, se contrapondo a uma forma de educação que respeite as diferenças socioculturais. Franco (2012, p.171) nos chama a atenção de que:

caberá à Didática adentrar a complexidade, superar sua tradição normativa e renova-se com as cores do novo mundo. É preciso haver um espaço para que as diferentes culturas se sintam acolhidas e trabalhadas didaticamente; é preciso que as diferentes classes sociais e culturais se sintam incluídas, tendo suas diferenças respeitadas; é preciso que os diferentes *timings* de aprender sejam respeitados e valorizados.

A sala de aula é um espaço onde o professor no decorrer de sua prática docente se depara com as diferenças culturais, com isso é preciso em suas ações contemplar de forma reflexiva esse debate, para que seus alunos se sintam acolhidos, incluídos, respeitados e

valorizados. Com isso, o ato de planejar, pesquisar e conhecer o espaço-comunidade onde a escola está inserida é uma forma de ação educativa do coletivo da instituição de proporcionar situações de ensino aprendizagem que atendam as especificidades dos educandos.

Após essas compreensões salientamos a importância de uma prática docente nas escolas quilombolas que estejam compromissadas em incluir esses grupos tradicionais, respeitando seus processos outros de experiência, vivência e saberes que carregam mediante também sua identidade negra e quilombola.

Além do compromisso social, a educação nas escolas quilombolas ao estarem pautadas em práxis pedagógicas cujo currículo, o fazer pedagógico da prática docente tenha como objetivo a eliminação de qualquer prática de racismo, seja ele de etnia, de gênero, epistemológico, dentre outros. Nesse contexto, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, no artigo 34, no inciso 1º e 2º, já aborda a necessidade de um currículo outro:

§ 1º Os currículos da Educação Básica na Educação Escolar Quilombola devem ser construídos a partir dos valores e interesses das comunidades quilombolas em relação aos seus projetos de sociedade e de escola, definidos nos projetos político-pedagógicos. § 2º O currículo deve considerar, na sua organização e prática, os contextos socioculturais, regionais e territoriais das comunidades quilombolas em seus projetos de Educação Escolar Quilombola (BRASIL, 2012, p.13).

Entendemos que o a proposta curricular presente na Educação Escolar Quilombola precisa articular os saberes locais e específicos das comunidades tradicionais, onde as escolas estão inseridas. Nesse contexto, as práticas inseridas nas escolas quilombolas, pautadas numa perspectiva Intercultural crítica-reflexiva, são práxis pedagógicas voltadas ao resgate histórico e cultural ligadas diretamente à vivência dos sujeitos e ao respeito as suas tradições.

O artigo 35 das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, aborda que todas as etapas e modalidades da educação básica deverão:

I - garantir ao educando o direito a conhecer o conceito, a história dos quilombos no Brasil, o protagonismo do movimento quilombola e do movimento negro, assim como o seu histórico de lutas; II - implementar a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, nos termos da Lei nº 9.394/96, na

redação dada pela Lei nº 10.639/2003, e da Resolução CNE/CP nº 1/2004; III - reconhecer a história e a cultura afro-brasileira como elementos estruturantes do processo civilizatório nacional, considerando as mudanças, as recriações e as ressignificações históricas e socioculturais que estruturam as concepções de vida dos afro-brasileiros na diáspora africana; IV - promover o fortalecimento da identidade étnico-racial, da história e cultura afro-brasileira e africana ressignificada, recriada e reterritorializada nos territórios quilombolas; V - garantir as discussões sobre a identidade, a cultura e a linguagem, como importantes eixos norteadores do currículo; VI - considerar a liberdade religiosa como princípio jurídico, pedagógico e político atuando de forma a: a) superar preconceitos em relação às práticas religiosas e culturais das comunidades quilombolas, quer sejam elas religiões de matriz africana ou não; b) proibir toda e qualquer prática de proselitismo religioso nas escolas (BRASIL, 2012, p.13-14).

Dessa forma, o currículo e as práxis pedagógicas numa relação intrínseca proporcionam significados que podem ou não contribuir para a afirmação étnica de seus estudantes, por isso a relação da comunidade com todos da escola é importante para a conscientização e diálogo com os saberes que são produzidos fora e dentro da escola para a compreensão de fato do que é uma Educação Escolar Quilombola.

Esse movimento pode ser condicionado a partir da participação do coletivo escolar e da comunidade, principalmente das lideranças desses territórios. Para isto, é fundamental a compreensão abordada na Resolução Nº 8, no artigo 38, parágrafo I e II, que Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, de que:

I - o conhecimento das especificidades das escolas quilombolas e das escolas que atendem estudantes oriundos dos territórios quilombolas quanto à sua história e às suas formas de organização; II - a flexibilidade na organização curricular, no que se refere à articulação entre a base nacional comum e a parte diversificada, a fim de garantir a indissociabilidade entre o conhecimento escolar e os conhecimentos tradicionais produzidos pelas comunidades quilombolas (BRASIL, 2012, p.14).

Visto dessa maneira, a Educação Escolar Quilombola não pode ser enquadrada em um currículo excludente, baseado no modelo eurocêntrico, que silencia os saberes, as identidades, mas no reconhecimento das diferenças culturais, com um currículo baseado nos documentos oficiais de valorização dos saberes específicos das comunidades. Documentos estes, que foram desenvolvidos por intermédio das lutas do Movimento Negro, dos quilombolas, de pensadores-pesquisados e defensores na área da educação

sobre a discussão quilombola, evidenciando assim a importância dos saberes locais, geográficos, culturais, religiosos, políticos que a comunidade desenvolve e estarem presentes na sala de aula.

Um diálogo que possa ser mediado pelas lideranças para com o coletivo institucional e os educandos, pois a escola é vista como espaço tempo formador dos próprios docentes (GOMES, 2012), o diálogo entre escola e comunidade pode ser um elemento formador para os sujeitos, comunidade, educadores e educandos. Assim, com a realização desta pesquisa poderemos compreender o lugar, o tempo e a forma que os saberes tracionais das Comunidades de Pau Ferrado e do Cavuco são trabalhados na prática docente das professoras que lecionam nas escolas localizadas nestas territorialidades.

6 PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA

“Pesquisar é um processo de criação e não de mera constatação” (COSTA, 2002, p.152).

Neste capítulo apresentamos compreensões sobre os procedimentos a serem utilizados no percurso teórico-metodológico desta pesquisa, tais como: a escolha da abordagem teórica, o campo de pesquisa, os sujeitos, instrumentos e etapas de análises. A construção do caminho metodológico se constitui enquanto parte fundamental da pesquisa, pois é nesse processo que vamos tecendo o objeto em estudo, por isso os métodos a serem utilizados nos conduzem a caminhos que estão em constante movimento.

No entanto, enfatizamos inicialmente breves considerações sobre a pesquisa no campo das ciências humanas, em especial na educação, o que nos move a pensar também: quais os procedimentos que precisamos considerar na elaboração metodológica de uma pesquisa? Quais os cuidados que precisamos ter na elaboração desta? Qual o método seguir na construção da pesquisa?

As questões enunciadas nos conduzem a refletirmos sobre e não apontarmos respostas prontas, até porque os caminhos trilhados (com as leituras realizadas) indicam que não encontramos respostas prontas, o que não é ruim, mas o desejo investigativo de sermos detetives no ato de pesquisar (COSTA, 2002).

Ressaltamos que o ato de pesquisar requer alguns cuidados, pois se configura, dentre outros elementos, como um ato artesanal, uma tarefa minuciosa que requer reflexão, ética, rigor (que não quer dizer rigidez, engessamento). Em um processo de fazer pesquisa não podemos apresentar o que eu acho puramente, mas o que está se apresentando, sendo, portanto, um exercício de escrita, em que é possível expressar nossas singularidades na produção sem deixar de atender ao rigor exigido. Cada etapa tem que ser realizada com muita atenção, seguindo critérios definidos para que a pesquisa possa apresentar confiabilidade.

O que também se configura no próprio ato de estudar que exige de quem o faz uma postura crítica (FREIRE, 1978), adquirindo o hábito científico do ser pesquisador/a, refletindo no despertar do desejo investigativo, de aprofundamento sobre o que se pesquisa, o que requer método, dedicação, humildade e ousadia, um trabalho minucioso (COSTA, 2002).

Os métodos a serem trabalhados não correspondem só a passos e etapas, não é uma receita pronta, não aponta um caminho, mas os caminhos a serem trilhados, e estes, em diálogo com a natureza do objeto. Para Gatti (2007, p.63), “o método não é um roteiro fixo, é referência. Ele de fato é construído na prática, no exercício do fazer a pesquisa”. Nesse sentido, trilhamos o ponto de partida, sem nos aprisionarmos em um único ponto de chegada, mas aos caminhos que nos proporcionam formas de pensar, refletir e de fazer no transcorrer a própria pesquisa. Em diálogo com Gamboa (2013, p.96-97), entendemos que:

a validade de uma pesquisa não depende das técnicas, mas da construção lógica empregada. Não é possível reduzir o conjunto dos enfoques a diferenças técnicas ou a uma questão de procedimentos. Cada enfoque tem uma lógica própria que se identifica com uma visão de mundo e com os interesses que comandam o processo cognitivo (...).

Dessa forma, entendemos que os procedimentos utilizados não são a partir do que o pesquisador/a quer, mas o que o objeto nos indica para melhor concretização dos objetivos propostos. Embora, toda pesquisa apresenta limites e possibilidades, cabe ao pesquisador/a estar atento para não se limitar a instrumentos fechados, mas estar aberto às possibilidades que tendem a surgir no decorrer da pesquisa, sem perder o rigor científico (GAMBOA, 2013).

Nesse sentido, retomamos a questão problema desta pesquisa que se configura enquanto elemento problematizador na discussão do que envolve o objeto de pesquisa, ou seja, em entender: Quais as relações entre os saberes tradicionais e saberes escolares da prática docente nas Comunidades Quilombolas de Pau Ferrado e do Cavuco? A construção da questão problema é necessária na pesquisa, pois:

entendo que a pesquisa começa com a localização dos problemas. Com base nas situações-problema se explicitam as dúvidas, as suspeitas, as indagações e as questões. Essas questões devem ser qualificadas até serem transformadas em perguntas, claras e concretas. Dessa forma, essas perguntas, que considero os pontos de partida da pesquisa, terão a possibilidade de serem respondidas (GAMBOA, 2003, p.397).

Nessa linha de raciocínio, elencamos também os objetivos, são estes: compreender a relação entre os saberes tradicionais e saberes escolares da prática docente nas Comunidades Quilombolas de Pau Ferrado e do Cavuco. Os objetivos específicos evidenciam: I) identificar e caracterizar os saberes tradicionais das Comunidades

Quilombolas de Pau Ferrado e do Cavuco; II) identificar e caracterizar os saberes tradicionais que foram escolarizados presentes na prática docente das escolas pesquisadas; e III) analisar o lugar, o tempo e a forma que os saberes tradicionais são trabalhados.

A partir da realização desses objetivos buscamos ir além do que apresentar respostas prontas, mas dialogar sobre elementos que emergem no decorrer da pesquisa entendendo o campo não apenas como local empírico de coleta, mas como um espaço de vivências, experiências e aprendizagens. É nesse movimento do fazer pesquisa que apresentamos, a seguir, a escolha da abordagem teórica-metodológica, instrumentos e etapas de análises, o campo de pesquisa, seguida dos os sujeitos colaboradores.

6.1 Abordagem teórica-metodológica e os instrumentos e procedimentos da pesquisa

Nesta seção enfatizamos a escolha teórica-metodológica do pensamento Decolonial, com os autores: Grosfoguel (2007); Mignolo (2003, 2005, 2008); Quijano (2002, 2005); e Walsh (2006, 2008, 2010), dentre outros, por dialogar com o objeto de pesquisa e contribuir com reflexões sobre o padrão imposto socialmente pelo projeto de Modernidade-Colonialidade e a evidenciarmos de forma crítica elementos necessários na pesquisa social. Apresentamos também, o campo de pesquisa, os instrumentos e procedimentos utilizados e os sujeitos colaboradores.

A atividade de pesquisa implica uma posição política, crítica e reflexiva, onde não podemos negar outras possibilidades de se conceber o conhecimento, mesmo atendendo ao rigor científico, como nos explicita Torres (2013, p.48):

a exacerbação desses métodos no processo de “criação” de verdades universais não foi/é uma postura neutra. Ao determinar um modo específico de se fazer ciência, se cria a dualidade entre o que é conhecimento e o que é senso comum, negando epistemologias e legitimando os lugares, os sujeitos e os grupos sociais capazes de produzi-los.

O Pensamento Decolonial contribui enquanto uma lente de estudos crítico-reflexivo, pois nos ajuda a compreender os moldes dos processos eurocêntricos, que historicamente e ainda vem mantendo uma Herança Colonial, com tentativas de subalternizações aos povos outros. Utilizamos esta abordagem enquanto opção política e epistêmica, pois evidencia e valoriza as epistemologias que sofreram/sofrem com as

tentativas de extermínio pelo projeto de Sociedade-Modernidade-Colonialidade, contribuindo com o rompimento dos padrões dessa Herança Colonial.

A abordagem adotada do Pensamento Decolonial também contribuiu para a escolha dos campos de pesquisa, pois como relatado na Introdução, foi a partir do acesso às leituras dessa abordagem que ficou mais forte o sentimento e a necessidade de desconstrução epistêmica das Heranças Coloniais que nos faz presente, principalmente, no campo educacional.

Por isso, destacamos a relevância de realizarmos esta pesquisa nas Comunidades Quilombolas, localizadas no município de Lagoa dos Gatos, como forma de evidenciar outras fontes de produção de conhecimento para além dos processos coloniais. Ressaltamos que a escolha por essas comunidades se dá pelo fato de serem territórios de saberes, de produções que no seu espaço-tempo-histórico tiveram suas identidades silenciadas.

Nesse contexto, também evidenciamos que as pesquisas em escolas quilombolas não podem ser distanciadas das especificidades das comunidades e dos sujeitos que fazem parte dessas territorialidades. Por isso, buscamos com a realização desta pesquisa dialogar sobre os saberes das Comunidades Quilombolas de Pau Ferrado e do Cavuco, afim de não apenas apresentar conhecimentos dessas comunidades, mas valorizar os sujeitos produtores desses saberes e suas lutas em prol da permanência de suas culturas.

Além da abordagem adotada, elencamos os instrumentos e procedimentos que o objeto nos indica para esta pesquisa, pois dentre as formas do fazer ciência, nos aproximamos de uma técnica que é a realização do questionário. Este, segundo Severino (2010, p.125-126) deve obedecer a algumas regras como:

conjunto de questões, sistematicamente articuladas, que se destinam a levantar informações escritas por parte dos sujeitos pesquisados, com vistas a conhecer a opinião dos mesmos sobre os assuntos em estudo. As questões devem ser pertinentes ao objeto e claramente formuladas, de modo a serem bem compreendidas pelos sujeitos. As questões devem ser pertinentes ao objeto e claramente formuladas, de modo a serem bem compreendidas pelos sujeitos. As questões devem ser objetivas, de modo a suscitar respostas igualmente objetivas, evitando provocar dúvidas, ambiguidades e respostas lacônicas. Podem ser questões fechadas ou questões abertas. No primeiro caso, as respostas serão escolhidas dentre as opções predefinidas pelo pesquisador; no segundo, o sujeito pode elaborar as respostas, com suas próprias palavras, a partir de sua elaboração pessoal.

O questionário foi utilizado para seguirmos algumas etapas da pesquisa na coleta de dados, tais como: caracterização das Comunidades Quilombolas de Pau Ferrado e do Cavuco e na busca de dados sobre o sistema educacional. Desse modo, foi possível identificamos quais escolas estão localizadas em território quilombola e em seguida identificarmos os/as educadores/as que lecionam nestas escolas.

O próximo passo metodológico foi à realização da entrevista, uma fonte de coleta de dados que contribui para seguirmos a lógica do que foi traçado pelos objetivos na pesquisa. Este método de investigação na ciência vai além da técnica, pois é um instrumento de interação entre o pesquisador-pesquisado e teóricos. E como toda técnica apresenta suas limitações, como aborda Fraser e Gondim (2004, p.151), “a própria escolha do objeto de estudo de pesquisa já requer um recorte da realidade a ser investigada”.

A entrevista possibilita privilegiar a fala dos atores sociais, permitindo compreensões sobre a realidade humana, sendo uma forma de interação, um veículo privilegiado da comunicação humana (FRASER; GONDIM, 2004). Esta permite uma maior compreensão dos valores e significados dos/as autores/as sociais acerca de suas vivências e experiências.

Dentre as formas de entrevista, utilizamos a entrevista semiestruturada para a coleta dos dados junto às lideranças e professoras identificadas. Com sua realização foi possível compreender quais e como são trabalhados os conteúdos sobre os saberes quilombolas, o lugar, o tempo e as referências que são utilizadas desses saberes. Sobre entrevista semiestruturada destacamos a compreensão dos autores.

favorece a relação intersubjetiva do entrevistador com o entrevistado, e, por meio das trocas verbais e não verbais que se estabelecem neste contexto de interação, permitir uma melhor compreensão dos significados, dos valores e das opiniões dos atores sociais a respeito de situações e vivências pessoais (FRASER; GONDIM, 2004, p.140).

Com essa técnica temos a possibilidade de uma cobertura maior, mais profunda sobre determinado assunto, pois contribui na interação entre o entrevistador e o entrevistado. A entrevista semiestruturada também favorece por respostas espontâneas o que proporciona uma troca mais efetiva entre o entrevistador e o entrevistado.

Entendermos que na utilização da entrevista semiestruturada as respostas coletadas, são muito mais do que uma resposta, elas carregam uma dimensão histórica, ancestral, vivências, experiências desses sujeitos colaboradores. Na utilização desse

procedimento metodológico, realizamos um roteiro inicial de entrevista que nos permitiu nortear o caminho do diálogo com os sujeitos colaborados, que posteriormente foram divididas em eixos para melhor organização dos dados.

A partir de compreensões sobre o uso da entrevista semiestruturada foi possível coletar dados para responder aos objetivos da pesquisa, embora sem pretensão de repostas fechadas, mas na possibilidade de ampliarmos as compreensões iniciais em outros fios condutores, pois pesquisar é uma tarefa social (COSTA, 2002). Ressaltamos a necessidade de termos cuidado com os dados apresentados, para não elucidarmos compreensões que não correspondem aos ditos pelos sujeitos, ou seja, nas interpretações feitas pelo pesquisador/a.

A entrevista semiestruturada foi realizada com 3 (três) professoras, em que 2 (duas) atuam na escola localizada na Comunidade Pau Ferrado e 1 (uma) que atua no Quilombo do Cavuco. Realizamos a entrevista também com 2 (duas) lideranças, uma de cada comunidade e com mais 1 (uma) quilombola da Comunidade de Pau Ferrado (indicada pelo líder da associação) explanadas posteriormente em seção própria, totalizando 6 (seis) pessoas/colaboradoras para esta pesquisa.

Nesse sentido, apresentamos os próximos passos estabelecidos, em que o objeto nos indica a necessidade de realização da análise documental (para o tratamento das fontes documentais). Segundo Oliveira, a análise documental “caracteriza-se pela busca de informações em documentos que não receberam nenhum tratamento científico” (2007, p.69), sendo as entrevistas semiestruturadas fontes propícias a análises.

Ressaltamos também que fizemos uso do resultado do projeto de pesquisa realizado⁴⁵ na Comunidade de Pau Ferrado “**contos que me contam**” que aborda narrativas dos sujeitos deste quilombo, sobre experiências e memórias de fatos que são considerados como mitos e contos, material indicado pelo líder da associação da Comunidade de Pau Ferrado. Essas narrativas foram transcritas e compõem hoje, junto a outras histórias de grupos tradicionais, um material didático disponível como forma de manter vivo esses saberes.

A partir do contato com os campos de pesquisa, retomamos aos procedimentos metodológicos acrescentando a observação em campo, conhecida como observação

⁴⁵Um projeto realizado pelos incentivos do Fundo Pernambucano de incentivo à cultura - FUNCULTURA; fundo do Patrimônio Histórico e Artístico de Pernambuco- FUNDARPE; Secretaria de Cultura e Governo do Estado de Pernambuco, Recife, 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=laGqVTsHc9U>. Acesso: 16-04-2020.

participante. Essa técnica de investigação foi importante, pois no período de ida a campo pudemos observar os territórios quilombolas e as escolas para inserirmos compreensões sobre a caracterização destes espaços. No entanto, essa técnica é considerada participante quando o observador se integra num grupo, se envolve com os sujeitos.

Evidenciamos que durante a ida a campo participamos, a convite das professoras e das lideranças da associação das comunidades, no engajamento da organização da festividade em comemoração ao dia 20 de novembro dia da Consciência Negra, realizado em 2019. Esse momento (em ambas as comunidades) foi crucial na pesquisa, pois pude entender de perto a organização da associação, de cada comunidade e da escola em prol não só da comemoração referente a Consciência Negra, mas de reafirmar a luta e identidade negra e quilombola.

Nesse sentido, ressaltamos que a “pesquisa participante é aquela que se desenvolve a partir da interação entre pesquisadores e membros das situações investigadas” (SILVA; MENEZES, 2005, p.22): Assim, entendemos que durante a pesquisa a observação participante estava acompanhada de critérios, como: definição clara do que precisava ser observado; forma utilizada para efetuar o registro dessas observações. Neste caso, utilizamos os registros fotográficos das comunidades, das escolas, a escrita de registros presenciados/vividos na comunidade, utilizados para garantir a validade das observações (MARCONDES; CASTROS, 2013).

Para o tratamento dos dados utilizamos a Análise de Conteúdo via Análise Temática que nos possibilita ir além da mera verificação, mas de avançarmos nas interpretações, como também acessar os núcleos de sentidos que constituem o objeto desta pesquisa (BARDIN, 1977).

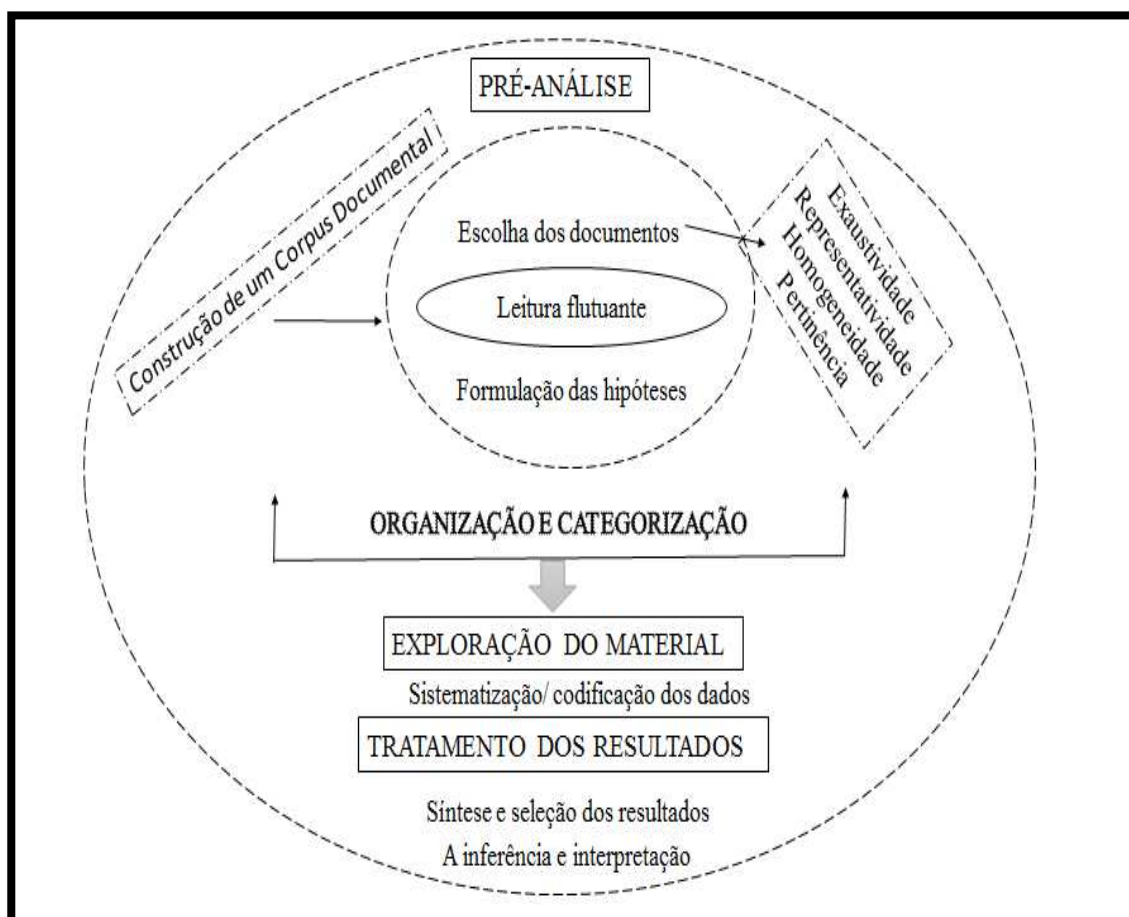
De acordo com Vala: “a finalidade da Análise de Conteúdo será, pois efectuar inferências com base numa lógica explicitada, sobre as mensagens cujas características foram inventariadas e sistematizadas” (1990, p.104). A Análise de Conteúdo permite ao pesquisador compreender o contexto de produção do modelo de análise, como também o de produção do enunciado que será colocado em análise na pesquisa.

Nesse sentido, a Análise de Conteúdo é: “uma técnica de tratamento de informação, não é um método. Como técnica pode integrar-se em qualquer dos grandes tipos de procedimentos lógicos de investigação e servir igualmente os diferentes níveis de investigação empírica” (VALA, 1990, p.104).

Para o desenvolvimento da técnica da Análise de Conteúdo via Análise Temática (BARDIN, 1977; VALA, 1990), utilizaremos as três fases: pré-análise, exploração do

material, tratamento e inferências, que contribuem na organização, no caminho traçado para as análises. Assim, a partir de compreensões dos percursos apontados por Bardin (1977) e por Vala (1999), organizamos o caminho das análises conforme apresentado na Figura 2:

Figura 2 - Caminho das análises



Fonte: A autora (2020).

A primeira fase constitui na seleção do material de investigação que corresponde às fontes documentais que fizemos uso como: o material de entrevista realizado com as docentes, lideranças das comunidades e com a ex-secretária quilombola da associação de Pau Ferrado. A segunda fase corresponde à exploração do material, transformando os dados em núcleos de compreensão, para deles, inferirmos significados. A terceira fase do procedimento ocorre com o tratamento dos resultados e as inferências sobre o que está sendo analisado. Neste último momento, iremos realizar essas inferências subsidiados nas

discussões abordadas durante o aporte teórico e o diálogo da abordagem dos Estudos Pós-colonial.

Nesse contexto, detalhamos que na primeira fase ocorre o momento de sistematização das ideias iniciais que nos ajuda a compreender as próximas etapas. Como percebemos os procedimentos de análises seguem uma forma de organização, podendo ser flexível, pois podem surgir novos procedimentos, que sejam pertinente sua utilização no decorrer do percurso da análise.

Nessa primeira fase realizamos elementos chamados por Bardin (1977) de missões que contempla: a escolha dos documentos, a formulação das hipóteses e dos objetivos e a elaboração de indicadores que fundamentam a interpretação final. Estas, embora estejam ligadas entre si, não se sucedem, obrigatoriamente.

Assim, nessa primeira fase temos estruturantes organizativos, tais como: a) a leitura flutuante; b) a escolha dos documentos e c) a formulação das hipóteses e dos objetivos. A leitura flutuante é uma atividade que realizamos num contato inicial com os documentos, onde pouco a pouco avançamos nas reflexões tornando a leitura mais precisa. Após esse primeiro contato, compreendemos que esta atividade perpassa como uma etapa contínua, em todo o percurso da pesquisa, pois entendemos que a leitura flutuante corresponde desde a leitura das obras utilizadas no diálogo desta pesquisa até a as dos documentos para análise. Desse modo, a leitura flutuante ocorre nas idas e vindas até as considerações finais da pesquisa.

Outro passo importante diz respeito à escolha das fontes de pesquisa. É nesse momento que constituímos o corpus documental, que corresponde ao conjunto dos documentos propícios a serem analisados, que em determinados casos implica em escolhas, seleções e regras, são elas: a) exaustividade, b) representatividade, c) homogeneidade e d) pertinência.

Com a primeira regra precisamos obter os elementos do Corpus documental, ou seja, de todos os dados possíveis a serem analisados. A regra da representatividade diz respeito ao conhecimento significativo do que foi analisado, ou seja, é a parte mais relevante que representa o todo (BARDIN, 1977).

Na regra da homogeneidade os documentos devem ser homogêneos e obedecer a critérios precisos de escolhas, “diz respeito à singularidade de critérios de escolha de dados, de acesso a eles ou ainda de técnicas de coleta” (TORRES, 2013, p.56). E na regra da Pertinência os documentos são retidos de acordo com sua função, são analisados enquanto fontes de informação de modo a corresponderem ao objeto que sucinta a análise.

Desse modo, salientamos que a partir dessas regras, obtemos o Corpus documental, os dados possíveis a serem analisados, que correspondem as entrevistas semiestruturadas e o material didático da própria comunidade. Após o acesso e coleta do material iniciamos a seleção da representativa desses documentos, obedecendo os critérios da homogeneidade para serem analisados enquanto fontes de informações, categorizados, organizados, respondendo aos objetivos traçados na pesquisa.

Ressaltarmos que na pré-análise, ocorreu a escolha das fontes pela aproximação com o campo teórico e com o campo empírico. Nesse sentido, tratam-se dos documentos que serão analisados como: o material das entrevistas realizadas com os sujeitos colaboradores. Somam-se a esses documentos, a legislação específica sobre Comunidades Quilombolas que nos evidencia o que de fato temos enquanto Legislação sobre essa modalidade de educação e como esta deve ser estabelecida.

Além da leitura flutuante e da escolha dos documentos temos também outros elementos constitutivos da pesquisa que é a formulação das hipóteses e dos objetivos (uma afirmação provisória que nos propomos a verificar, que é submetido à prova de dados seguros; e o objetivo é a finalidade a que nos propomos), procedendo com a escolha dos índices e a construção de indicadores seguros.

Após o procedimento dos índices e a construção dos indicadores temos o próximo passo com a realização da preparação do material (realizado após a ida ao campo de pesquisa), para a elaboração das próximas etapas, tais como: a exploração do material que consiste na sistematização, na codificação, enumeração, em função de regras previamente formuladas. Finalizado esse momento seguimos com o tratamento dos dados com as inferências e interpretações dos dados.

Por fim, ressaltamos que na construção dos elementos suscitados a cima, enfatizamos a atenção para o fator humildade, que nos tira de uma possível condição de arrogância, como também nos faz perceber que o objeto de estudo não é mais importante que outros, mas que apesar de sua relevância social, se constitui enquanto opção de investigação perante nossas aproximações e interesses. Nesse diálogo, seguimos, a seguir, com compressões sobre o campo de pesquisa para assim iniciarmos nossas fases de coleta dos dados e análise da pesquisa.

6.2 Compreensões sobre o campo de pesquisa e identificação dos sujeitos colaboradores

Nesta seção, apresentamos compreensões sobre o campo empírico, dividido em dois momentos: I) sobre o território macro (o município de Lagoa dos Gatos, onde estão localizadas territorialmente as Comunidades Quilombolas pesquisadas; II) e compreensões sobre o território micro: as Comunidades de Pau Ferrado e do Cavuco.

No primeiro momento, como forma de organização dos dados, realizamos compreensões sobre: a) historização no município; e b) caracterização: geográfica, econômica, cultural e educacional; seguida da c) identificação dos sujeitos colaboradores da pesquisa. Ressaltamos que as referências utilizadas nesta subseção, são dos autores/pesquisadores Monteiro (2001); Luna; Moura (2015); e Callado (1981) do próprio município de Lagoa dos Gatos. No segundo momento, apresentamos a caracterização das Comunidades Quilombolas Pau Ferrado e Cavuco, utilizando como referência os sujeitos colaboradores da comunidade a partir da entrevista semiestruturada.

6.2.1 Compreensões sobre o campo de pesquisa: o município de Lagoa dos Gatos

A história do município de Lagoa dos Gatos se inicia com a presença da habitação de povos indígenas. Relatos históricos retratados por Callado (1981, p.48), contribuem na identificação destes povos, tais como: “Umães, a tribo⁴⁶ mais antiga de Pernambuco (...) e a tribo dos Ororubás, nação Cariri, aldeados na extensa cordilheira da serra do Urubá”, que seriam os primeiros identificados nesta área do município.

Em seguida, essas terras foram sendo povoadas por europeus e portugueses, havendo os considerados engenhos, cujos senhores possuíam para a mão de obra, pessoas negras escravizadas. Ao passar dos anos, as terras que hoje pertencem à Lagoa dos Gatos foram uma sesmaria⁴⁷ doadas como forma de prêmio ao capitão Bernardo Vieira de Melo por sua participação no massacre do Quilombo dos Palmares (LUNA; MOURA, 2015).

Com sua morte, seus herdeiros venderam as terras de Lagoa dos Gatos ao português José Fragoso de Albuquerque, em 23 de agosto de 1804⁴⁸. Considerado primeiro fundador oficialmente, José Fragoso fixou residência naquela região a

⁴⁶Termo utilizado pelo autor, no entanto ressaltamos que a partir da nossa opção teórica-metodológica dos Estudos Pós Coloniais fazemos uso do termo etnia e não mais do termo tribo.

forma correta de nos referirmos aos povos tradicionais é considerando o termo etnia e não tribo.

⁴⁷Denominação as terras que na época do império o rei de Portugal cedia aos agricultores, que eram os sesmários, para plantar e cultivar, etc. disponível em: <http://www.dicionarioinformal.com.br/sesmaria>.

⁴⁸Através de escritura pública, lavrada as fls.89 do livro 24, do 2ºcartório de Garanhuns, reconhecido historicamente como primeiro fundador da povoação (LUNA; MOURA, 2015, p.15).

denominando de Pery-Pery⁴⁹, vindo outros fundadores a se espalharem pela região nos sítios: do Porão, Riachão de Fora, Riachão de Dentro, Tambor, Barra dos Gatos, Brejo dos Correias, Serra do Espelho e Lajedo (LUNA; MOURA, 2015).

Assim, dentre os fatores que perpassam a história deste município, ressaltamos a origem de sua terminação, segundo os autores Luna e Moura (2015, p.18):

Lagoa dos Gatos foi reconhecida oficialmente como povoação em 01 de janeiro de 1832. No dia 20 de maio de 1867 passou a pertencer ao município de Caruaru, depois foi desmembrada administrativa e judicialmente deste, passando a ser anexada ao município de Pannels pela Lei provincial nº 1093 de 24 de maio de 1873. Foi elevada à categoria de 2º distrito, com a denominação de Lagoa dos Gatos, pela Lei Estadual nº 209 de 05 de novembro de 1897. Foi emancipada politicamente e passou a cidade sede de município, pela Lei Estadual nº 1931, de 11 de setembro de 1928, com denominação de Frei Caneca.

Embora, nunca foi aceita pela população por essa última nomenclatura, mas sim por Lagoa dos Gatos, reconhecida em 09 de dezembro de 1938, pelo decreto nº 235 (LUNA; MOURA, 2015). Dessa forma, ressaltamos que um dos mitos contado e aceito pela população para denominar o município de Lagoa dos Gatos é a dos gatos maracajás, como podemos entender na Figura 3, em uma das estrofes de cordel sobre o município de Lagoa dos Gatos:

Figura 3 - Cordel sobre o município de Lagoa dos Gatos

Uma das lendas que tem É a de um caçador que saiu para caçar E na lagoa encontrou Uns gatos maracajás Foi assim que começou

Fonte: Monteiro (2001, p.31).

Além da origem da fundação de Lagoa dos Gatos, outros elementos foram constituindo a história desse município como, por exemplo: a Guerra dos Cabanos.

⁴⁹Que significa: vegetação nativa de cor verde e em formato roliço, que expele um líquido de cor branca (LUNA; MOURA, 2015, p.15).

Segundo Luna e Moura (2015), esse marco da história da região ocorreu no período de 1832, fazendo parte do movimento restaurador para destituir ao trono do Brasil o imperador D. Pedro I.

Lagoa dos Gatos teve participação na Guerra dos Cabanos, pois possuía terreno quase todo coberto de matas e cercado de montanhas o que favoreceu aos sujeitos contrários ao regime imperial organizar as reivindicações e se esconderem em pontos estratégicos por conhecerem melhor a região. Um desses lugares é chamado de Serra do Cafundó, com suas cavernas, furnas e seu principal esconderijo: a Pedra do Oratório, tornando-se hoje um ponto turístico da região (LUNA; MOURA, 2015).

Após tais compreensões percebemos o quanto a história deste município, assim como tantos outros, perpassa a herança deixada pelos colonizadores, onde tomaram posse das terras já habitadas e aos poucos os coronéis que foram se fixando neste território perpetuaram o sistema de escravização em prol do “desenvolvimento” da localidade. Como também, do conforto de suas famílias e aumento de suas riquezas, perante o extermínio dos valores humanos das pessoas que foram escravizadas.

Atualmente, o município de Lagoa dos Gatos⁵⁰ possui aproximadamente 15.615⁵¹ habitantes, sendo 8.641 habitantes da zona Urbana e 6.974 residentes no território campesino. Localizada na Mata Sul do Agreste de Pernambuco, Lagoa dos Gatos possui uma economia baseada no comércio local, agricultura familiar e pecuária, sendo importante abastecedor desses dois últimos fatores econômicos na venda de produtos orgânicos e na venda de animais para as cidades vizinhas.

Sua cultura é baseada no artesanato, comidas típicas, a dança do Pastoril, as festividades religiosas e de rua como, por exemplo, o carnaval conhecido no Estado de Pernambuco pela tradição do baile de máscaras e dos blocos de rua. Apresenta também a tradição dos Bacamarteiros, a Banda de Pífano e a cultura dos cordéis orais e escritos (LUNA; MOURA, 2015).

É um município que tem muitas montanhas, nascentes e vários pontos de vegetação como, por exemplo, a Serra do Urubu, onde temos a reserva natural Pedra D’anta, lugar de preservação de mata atlântica, onde em 2004 a SAVE Brasil⁵² adquiriu

⁵⁰**Código do Município:** 2608701; **Gentílico:** lagoense; **Prefeito (2017):** Edmilson Moraes Pereira; **Densidade Demográfica:** 70,06 hab/km² - 2010.

⁵¹Dados do censo IBGE 2010. População estimada para 2017: 16.218.

⁵²Sociedade para a Conservação das Aves do Brasil (SAVE Brasil) é uma organização da sociedade civil sem fins lucrativos, que tem um foco especial na conservação das aves brasileiras. A SAVE Brasil faz parte da aliança global da BirdLife International presente em mais de 100 países e compartilha suas prioridades, políticas e programas de conservação, trocando informações, conhecimentos e experiências, para

a Fazenda Pedra D'anta, uma reserva que abriga espécies de aves ameaçadas de extinção. Em 2011, a SAVE conseguiu proteger legalmente uma área de 362 hectares⁵³ de floresta com a criação da Reserva Particular do Patrimônio Natural Pedra D'anta realizando um trabalho de proteção da floresta e da biodiversidade que ela abriga. Hoje, a reserva conta com o Projeto Jardim dos Beija-Flores recuperando espécies ameaçadas e sendo um ponto turístico na região.

Em divisão territorial datada de 01-07-1960, o município é constituído de quatro distritos: 1º Distrito Sede; 2º Distrito Lagoa do Souza; 3º Distrito Entroncamento e 4º Distrito Igarapeassu (LUNA; MOURA, 2015). O Município de Lagoa dos Gatos faz divisa com as cidades de: Cupira, Belém de Maria, Catende, Jaqueira, São Benedito do Sul e Panelas, como podemos observar a seguir:

Figura 4 - Mapa do município de Lagoa dos Gatos



Fonte: Luna e Moura (2015).

implementar os objetivos globais da aliança no âmbito nacional, adequando-os às necessidades do cenário brasileiro. Fonte: <http://www.savebrasil.org.br/>. Acesso em: 27-01-2019.

⁵³Fonte: <http://www.savebrasil.org.br/>. Acesso em: 27-01-2019.

Ao analisarmos a constituição geográfica do Município de Lagoa dos Gatos-PE compreendemos que a Sede é territorialmente menor do que a extensão campesina, que contempla os três distritos e as demais comunidades. Portanto, ao caracterizarmos os dados apresentados no mapa verificamos a presença de mais de 100 pontos de referência de território campesino, embora a referência política e administrativa é localizada na sede. Assim, a Colonialidade se faz presente nessa estrutura de sociedade que projeta tentativas de subalternização aos territórios campesinos e as epistemologias presentes nesses espaços.

Ressaltamos que cada território campesino possui suas especificidades, com isso é preciso pensar também o respeito à condição epistêmica dos sujeitos que vivem no campo e que produzem relações culturais, religiosas, políticas, econômicas e educacionais, dentre outras. Como pudemos perceber além da Sede, temos uma vasta territorialidade campesina, o que expressa à complexidade que é o território do campo neste município e sua riqueza territorial e epistemológica.

Desse modo, e a partir dessa dimensão territorial, destacamos ser necessário identificar e caracterizar o número de escolas presentes nesse município. Para isto, apresentamos o quantitativo de escolas e sua distribuição por setor, tendo como objetivo identificarmos quais destas escolas estão localizadas nas Comunidades Quilombolas.

Quadro 7 - Quantitativo de escolas localizadas no município de Lagoa dos Gatos

Nº	Escola	Região	Local	Turma	Nº de alunos
1	Agnelo Lyra	Rural	Sítio Lagoa dos Patos	EJA	47
2	Agostinho Araújo de Lima	Extinta			
3	Alcides Florêncio da Silva	Rural	Sítio Mundo Novo	Creche; Pré escolar; 1º ao 5º ano	68
4	Almerinda Simões de Barros	Rural	Sítio Serra do Cafundó	Creche; Pré escolar; 1º ao 5º ano; Educação Especial	20
5	Amara Nunes	Rural Extinta			
6	Ana Soares Bigio	Urbana	Rua Estácio Coimbra	Creche; Pré escolar;	24
7	Antônio Francisco Santos	Rural Paralisada			
8	Antônio Monteiro de Melo	Rural	Alto do Tambor	Creche; Pré escolar; 1º ao 5º ano	18

9	Armando Correia de Melo	Rural	Sítio Estivas	Creche; Pré escolar; 1º ao 5º ano;	51
10	Camilo Joaquim de Souza	Rural	Sítio Cajueiro	Creche; Pré escolar; 1º ao 5º ano	9
11	Cipriano José da Silva	Rural Paralisada			
12	Cordeiro Filho (EM) Prova Brasil	Urbana		Pré escolar; anos iniciais; anos finais; EJA.	1.286
13	Dantas Barreto	Rural	Sítio Serra do Jerimum	Pré escolar; 1 ao 5º ano	14
14	Domingos Calado de Espindola	Rural Extinta			
15	Eduardo de Vasconcelos	Urbana	Bairro do Tambor	1 ao 5º ano	72
16	Escola Municipal Genuíno Laranjeira	Rural	Sítio Igarapeassu	Creche; Pré escolar; 1 ao 5º ano; educação especial; EJA	100
17	Escola Municipal Eulália Lira Serôdio	Rural	Sítio Riacho de Dentro	Creche; Pré escolar; 1 ao 5º ano; EJA	91
18	Escola Municipal Jose Alves da Silva	Rural	Sítio Fragoso	Creche; Pré escolar; 1 ao 5º ano; educação especial;	22
19	Escola Municipal Manoel Raimundo Freire	Rural	Sítio Cocão	Creche; Pré escolar; 1 ao 5º ano; educação especial; EJA	71
20	Escola Municipal Presidente Medeci	Rural	Sítio Chã de Panelas	Creche; Pré escolar; 1 ao 5º ano; EJA	64
21	Escola Municipal Manoel Genuíno Monteiro	Rural	Sítio Igrejinha	Creche; Pré escolar; 1 ao 5º ano; educação especial; EJA	81
22	Frei Caneca	Rural Paralisada			
23	Gaudioso Alves Fernandes	Rural	Sítio Barra de São Joao	Creche; Pré escolar; 1 ao 5º ano;	39
24	Irineu Hipólito Da Cunha	Rural Extinta			
25	João Correia De Melo	Urbana	Avenida Sete de Setembro	Creche; Pré escolar; 1 ao 5º ano, EJA	457
26	João Francisco Da Silva	Rural Extinta			
27	João Pereira Callado	Rural Paralisada			
28	João Pestana	Rural Paralisada			
29	João Claudino Pereira	Rural Paralisada			
30	José Lourenco dos Santos	Rural Paralisada			

31	José Pedro de Assunção	Rural	Vila do Entroncamento	Creche; Pré escolar; 1 ao 5º ano; educação especial; EJA	74
32	José Francisco da Silva	Rural Paralisada			
33	Júlio Alves Pereira	Rural Extinta			
34	Júlio Dias	Rural Paralisada			
35	Manoel Francisco da Silva	Rural Paralisada			
36	Manoel Francisco Domingos	Rural Paralisada			
37	Manoel Lopes Sobrinho	Urbana	Rua do Comércio	Creche; Pré escolar; anos iniciais; anos finais; EJA.	125
38	Manoel Pedro da Silva	Rural	Sítio Periperi	Creche; Pré escolar; 1 ao 5º ano; EJA	31
39	Manoel Bento da Silva	Rural Paralisada			
40	Municipal Avelino Alves	Rural	Sítio Pau Ferrado	Creche; Pré escolar; 1 ao 5º ano; educação especial, EJA	54
41	Municipal Marechal Costa e Silva	Rural	Sítio Gulandi	Creche; Pré escolar; 1 ao 5º ano;	16
42	Natalício Gomes De Miranda	Rural Paralisada			
43	Nossa Senhora De Lourdes	Rural Paralisada			
44	Nossa Senhora Do Rosário	Rural	Vila do Rosário	Pré escolar; 1 ao 5º ano; educação especial; EJA	90
45	Odete Lopes Serôdio	Rural Paralisada			
46	Presidente Tancredo Neves	Rural	Engenho São Jorge	Creche; Pré escolar; 1 ao 5º ano;	42
47	Princesa Isabel	Rural	Sítio Gurjau	Pré escolar; 1 ao 5º ano; educação especial	16
48	Sem Denominação	Rural	Sítio Barra de Guabiraba	Pré escolar; 1º ao 5º ano; EJA	38
49	Senador Paulo Guerra	Rural Paralisada			
50	Severino Francisco de Freitas	Rural Extinta			
51	Severino Vicente Da Silva	Rural extinta			
52	Teonilo Alves De Luna	Rural Extinta			
53	Vale Dos Lírrios	Rural	Sítio Veloso	Pré escolar; 1º ao 5º ano;	15

TOTAL: 53 Escolas	Escolas rurais extintas (09) paralisadas (16) = 25 Escolas rurais: 23 Escolas urbanas: 05 =28	Total de Alunos: Setor Urbano: = 1.964 Setor Rural: =1.071
-------------------------	--	--

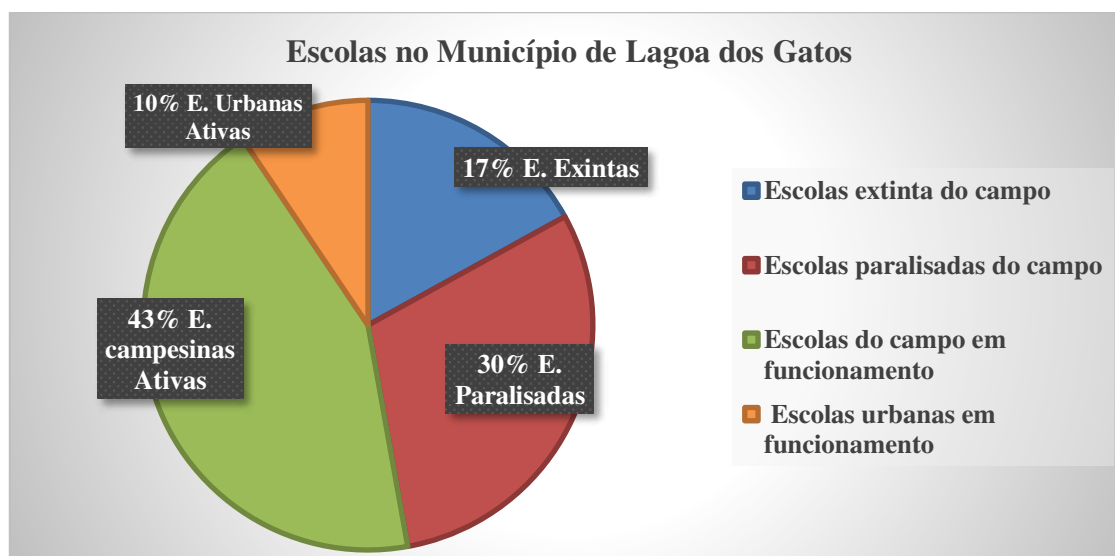
Fonte: A autora (2020).

Nota: Quadro construído a partir dos dados contidos no site <http://www.qedu.org.br/busca/117-pernambuco/3756-lagoa-dos-gatos> e dos dados fornecidos pela secretaria de educação do município de Lagoa dos Gatos.

Como podemos observar no Quadro 7 o número de escolas no campo é maior que a quantidade localizada no território urbano, pois como vimos na Figura 3 a extensão territorial campesina do município é maior que a urbana. Um fator preocupante ao analisarmos esses dados, se refere ao quantitativo dos alunos das escolas campesinas, pois mesmo apresentando uma quantidade maior de escolas, o número de alunos no geral não se torna expressivo. Ao pesquisar os dados referentes a quantidades de escolas no município de Lagoa dos Gatos também nos chamou a atenção o fato de termos 16 escolas paralisadas e 9 extintas, sendo que todas são de âmbito campesino, totalizando 25 escolas fechadas.

Assim, como forma de organização e de análise dos dados, apresentamos a seguir, um gráfico sobre o quantitativo de escolas, em que podemos observar a distribuição mais detalhada de escolas campesinas e urbanas e a quantidades destas em funcionamento. O acesso a esses dados nos direciona a compreender a realidade dos povos do campo, no que se refere a educação, pois o fechamento das escolas do campo de forma definitiva (extinta) ou paralisada demonstra a fragilidade de um dos direitos dos povos do campo, o de estudarem o mais próximo de suas residências.

Gráfico 1 - Quantitativo geral de escolas no município de Lagoa dos Gatos



Fonte: A autora (2020).

Nota: Gráfico construído a partir dos dados fornecidos pela secretaria de educação do município de Lagoa dos Gatos.

Entendemos que do total de 28 escolas em funcionamento, 82% corresponde às escolas do campo e 18% às escolas urbanas. O que reafirma a importância de inserir a discussão de educação no/do campo no cenário educacional do município, como também da necessidade de serem trabalhadas questões específicas como: materiais específicos para as escolas do campo, projeto político pedagógico de acordo com as especificidades da localidade, dentre outros elementos que contribua por uma educação de qualidade social e de valorização do campo e de suas diferenças culturais.

Os dados apresentados anteriormente nos chamam atenção pela quantidade de escolas desativadas no território campestino. Expressivamente percebemos que escolas registradas do campo somam 48, porém 25 destas não estão funcionando. A Colonialidade está explicitamente presente ao entendermos que as escolas campestinas são desvalorizadas pelo poder centralizado, hegemônico e urbano, pois os dados nos levam a questionarmos os procedimentos que são utilizados para essas desativações, quais os critérios utilizados? Pois, segundo a legislação do campo os povos campestinos têm direito a estudarem no próprio lugar de vivência ou o mais próximo de sua residência.

Como podemos perceber as Escolas do Campo estão organizadas por turmas, identificadas, a partir dos dados fornecidos pela secretaria de educação, como: seriadas, multisseriadas e mistas. Ressaltamos que: escolas multisseriadas são aquelas que reúnem turmas com alunos de mais de uma Série/Ano na mesma sala; seriadas são as que têm

alunos apenas de uma Série/Ano na mesma sala e mistas são unidades, compõe turmas multisseriadas e seriadas ao mesmo tempo.

Após apresentarmos a caracterização das escolas a partir dos dados coletados do município de Lagoa dos Gatos, apresentamos as que estão localizadas em território quilombola, como podemos observar a seguir:

Quadro 8 - Escolas municipais localizadas em território quilombola

Nº	MUNICÍPIO DE LAGOA DOS GATOS				
	Unidades de ensino	Região	Local	Turma	Nº de aluno
1	Escola Municipal Avelino Alves	Zona Rural	Sítio Pau Ferrado	Creche; Pré escolar; 1 ao 5º ano; educação especial;	30
2	Escola Municipal José Alves da Silva	Zona Rural	Sítio Fragoso (comunidade do Cavuco)	Creche; Pré escolar; 1 ao 5º ano; educação especial;	22

Fonte: A autora (2020).

Nota: Quadro construído a partir dos dados fornecidos pela secretaria de educação do município de Lagoa dos Gatos.

A escola Avelino Alves funciona em três turnos: matutino com a turma única (multisseriada) do 2º, 3º, 4º e 5º anos; no turno vespertino com a turma única do PRÉ I, PRÉ II e I ano (multisseriada). O terceiro turno, noturno, corresponde à educação da EJA. Já a Escola José Alves da Silva funciona apenas no horário vespertino com a turma única multisseriada do 1º ao 5º ano. Em diálogo com a Secretária de Educação foi ressaltado que alguns alunos que frequentam essas escolas não são quilombolas, são camponeses e foram direcionados para estas escolas por serem as mais próximas de suas residências.

Após identificarmos quais e quantas são as escolas localizadas em território quilombola, inserimos posteriormente compreensões sobre os sujeitos colaboradores e os territórios onde essas escolas estão inseridas que são as Comunidades Quilombolas: Pau Ferrado e a do Cavuco.

6.2.2 Compreensões sobre os sujeitos colaboradores da pesquisa

No que concerne aos sujeitos colaboradores da pesquisa ressaltamos a contribuição de 3 professoras, que foram selecionadas por atuarem nas escolas localizadas em território quilombola. Como podemos compreender a seguir:

Quadro 9- Identificação das professoras colaboradas da pesquisa

Educadora	Onde Atuam	Quilombo	Tempo de Atuação	Formação/instituição	Motivo de atuação	Categoria Funcional
P1	Escola Municipal Avelino Alves	Pau Ferrado	1 ano	Pedagogia FUNESO	Indicação: secretaria municipal de educação	Contratada
P2	Escola Municipal Avelino Alves	Pau Ferrado	3 a 4 anos	Licenciatura em ciências biológicas (UPE).	A partir da aprovação no concurso foi deslocada para a referida escola	Efetiva
P3	Escola Municipal José Alves da Silva	Cavuco	5 a 7 anos	Pedagogia (UPE)	Realocada pela secretaria municipal de educação	Efetiva

Fonte: A autora (2020).

Nota: Quadro construído a partir dos dados coletados na identificação das docentes que atuam nas escolas, campo de pesquisa, (ver apêndice B).

O questionário para a caracterização das professoras que atuam nas escolas localizadas nos territórios quilombolas nos faz refletir também sobre a fragilidade no campo educacional, no que se refere a escolha do campo de atuação, pois ao verificarmos o Quadro a cima, entendemos que não foi escolha de nenhuma professora atuar nessas escolas. No entanto, também compreendemos que o tempo de atuação das professoras P2 e P3 pode indicar possibilidades de diálogos outros com a comunidade, já que estão atuando a mais tempo nas escolas destes quilombos. No que se refere a professora P1, na categoria funcional: contratada, nos indica outra fragilidade da educação, a falta de instabilidade profissional no campo da profissão docente.

Além das educadoras, tivemos a contribuição de duas lideranças uma de cada comunidade são estes: a) Sérgio, líder da associação da Comunidade Quilombola de Pau Ferrado, onde atuou desde do dia 20 de novembro de 2006 até 20 de março de 2020⁵⁴; e b) Cilene, que atua na liderança da associação do Quilombo do Cavuco desde o período de 2005, até o presente momento.

Ressaltamos que além das educadoras e lideranças, realizamos o procedimento de entrevista com a quilombola Zilma⁵⁵, ex-secretária da associação do Quilombo de Pau

⁵⁴Segundo o líder da associação de Pau Ferrado, nesta comunidade foi refeito o estatuto da associação, sendo agora, um mandato que ocorrerá no período de apenas quatro anos, conduzido posteriormente, em um cargo subsequente, como visse da diretoria ou secretário, mas não como presidente, alternando assim, o cargo de liderança da associação.

⁵⁵Quilombola da Comunidade de Pau Ferrado e integrante do relatório sobre a história deste quilombo para o registro da Fundação Cultural Palmares, participante da organização da festa de São Sebastião. Pedagoga

Ferrado, indicada pelo líder da associação por participar de forma efetiva da (re)contação da memória da comunidade para o procedimento de titulação.

6.2.3 Compreensões sobre a Comunidade Quilombola de Pau Ferrado

Nessa subseção, iremos mergulhar na história da Comunidade Quilombola de Pau Ferrado a partir da fala de duas pessoas representantes desta comunidade: Zilma e Sérgio. Inicialmente apresentamos compreensões sobre o surgimento do quilombo mediante dados coletados por Zilma, como também sobre questões culturais, geográficas, econômicas e organização política da comunidade, explicitada por Sérgio, líder da associação de Pau Ferrado.

Figura 5- Comunidade Quilombola de Pau Ferrado



Fonte: acervo pessoal.

Nota: registro fotográfico da Comunidade Quilombola de Pau Ferrado.

O quilombo Pau Ferrado é uma comunidade localizada em território campesino, trata-se de uma região montanhosa, úmida e de vegetação densa, composta por 100 famílias. O acesso à comunidade é por estrada de terra, aproximadamente 6 Km do município de Lagoa dos Gatos. A paisagem da comunidade revela a existência de uma

e especialista em Educação Inclusiva. Atua como professora da Educação Básica do município de Cupira-PE, presidente do Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Município de Cupira-PE.

área que foi propícia à formação do quilombo, pois possui mananciais de água que contribui para as lavouras, plantios da agricultura familiar e consequentemente para a subsistência dessas famílias.

A Comunidade Quilombola de Pau Ferrado apresenta um cenário de memórias culturas e saberes específicos que foram sendo tecidos pelos sujeitos que ali fixaram modos de vida próprios, com suas representações identitárias e ancestralidade, como podemos compreender a seguir a partir da caracterização desta comunidade.

a nossa comunidade é de origem negra, mas que não se reconhecia enquanto negra, enquanto quilombola, pois sofria muitos preconceitos sociais que são comuns às comunidades negras, a gente não sabia se defender, também se guardava, pois achava que fazendo isso estava se protegendo. Hoje, nós sabemos que é ao contrário (QUILOMBOLA ZILMA).

Segundo Zilma durante muito tempo houve a questão do preconceito, pois era comum que os moradores da comunidade utilizassem outra referência territorial, afirmavam ser de Chã das Panelas, uma comunidade vizinha deste quilombo. “Então tinha muito disso, se fosse declarar no hospital de onde era, falava que era de Chã das Panelas, porque tinha muito a questão do autopreconceito, comum por quem não conhece sua própria história, eram mecanismos de defesa” (QUILOMBOLA ZILMA).

Esse sentimento de não pertencimento, de não reconhecimento do lugar de vivência, relatado por Zilma, diz muito sobre o sofrimento que perpassa a memória desta comunidade, a falta de disseminação da própria história revela o poder do silenciamento fruto das Heranças Coloniais que propagaram socialmente formas de inferiorizações sobre os povos negros. Com isso, muitos grupos de comunidades negras foram ao longo do tempo silenciando suas raízes, suas identidades com medo dos extermínios, preconceitos cultivados pelo sistema eurocêntrico.

Em diálogo com a quilombola Zilma fomos entendendo como se deu o processo de (re)contação da história do Quilombo Pau Ferrado, enfrentando os medos e preconceitos existentes na sociedade, sendo que foi somente com a continuidade dos estudos durante o curso Normal Médio: Magistério⁵⁶, em meados de 2000, que Zilma teve a oportunidade de construir um novo passo na sua comunidade. Zilma iniciou um trabalho de campo sobre o resgate histórico e cultural da comunidade, foi a partir desse trabalho

⁵⁶Um trabalho do Ensino Médio, antigo Normal Médio, da Escola Professor Manoel Edmundo do município de Lagoa dos Gatos.

que “nós começamos a se organizar e a se reconhecer enquanto Comunidade Quilombola” (QUILOMBOLA ZILMA).

Com essa pesquisa de campo, Zilma começou a conversar com os mais velhos, e tecer os relatos contados por estes, pois:

essa pesquisa foi um trabalho da escola e depois virou corpo, então o que era uma pesquisa pessoal (para o trabalho), depois serviu para o registro da comunidade na Fundação Palmares. Então eu levei pra comunidade e a gente aumentou depois a pesquisa, porque as pessoas iam me indicando outros sujeitos, até de outros lugares, como me indicaram um senhor que morava no sítio Serra do Jerimum, que foi seu Afonso, uma pessoa bem culta, ele era funcionário dos correios, aposentado, e conhecia muita gente e muitas histórias, então nós fomos fazendo isso (QUILOMBOLA ZILMA).

Dessa maneira, entendemos que foi a partir do diálogo com os sujeitos da comunidade e com a contribuição de outras pessoas de sítios vizinhos que Zilma foi construindo os registros sobre o surgimento do seu lugar de vivência, como podemos observar em sua fala: “ao longo da pesquisa fomos conversando com as pessoas mais velhas, tentando montar a nossa história que até então não conhecíamos” (QUILOMBOLA ZILMA). Desse modo, a história da comunidade foi sendo tecida a partir das memórias, vivências e experiências desses sujeitos.

Com os relatos históricos dos sujeitos colaboradores Zilma começou a confrontar os dados coletados retomando o diálogo com os moradores da comunidade e aos poucos construindo e ganhando corpo a memória que fez parte dos seus antepassados o que representa também a ancestralidade de sua comunidade. Com essa pesquisa foi possível:

construir a partir desses registros a origem da nossa comunidade, no sentido de que: segundo seu Afonso (que já faleceu) ele disse que os negros da nossa comunidade eles vieram fugidos da região da cidade de Palmares (dos engenhos de lá). Depois nós confrontamos os dados geográficos, com um professor de Lagoa dos Gatos chamado Jânio que é professor de história, ele disse o seguinte: que estavam estudando essa questão lá em Palmares (em Maceió na Serra da Barriga) e o pessoal de lá disseram que muitos negros que estavam em Pernambuco que iam para o quilombo de Palmares se perdiam, e a nossa região de Pau Ferrado ela está geograficamente no sentido de quem vai pra Serra da Barriga, e ele falou que outros pesquisadores afirmam que na verdade nós estamos, em uma área, em uma circunferência do Quilombo dos Palmares (QUILOMBOLA ZILMA).

Entendemos que a partir dos relatos dos sujeitos colaboradores ficou explícito a relação do surgimento da Comunidade Pau Ferrado com o movimento de fuga dos escravos e de tentativas de ida ao Quilombo de Zumbi, pois segundo Zilma seu Afonso falava que:

eles fugiam da região de palmares e nessa fuga um grupo de pessoas negras tinham se perdido no caminho, porque era tudo mata e esses foram encontrados pelos capitães do mato e foram açoitados no lugar onde foram encontrados. Com isso, essas pessoas escravizadas haviam observado a região onde eles foram açoitados, para depois voltarem.

Em diálogo, Zilma também nos explica que buscou entender mais sobre a comunidade junto ao professor de história Jânio⁵⁷, contribuindo para afunilarem compreensões sobre esta territorialidade:

porque a geografia de lá de Pau Ferrado ela é um afundamento, rodeada pelas montanhas em volta, e ela tem um declive em baixo, e isso naquele tempo em uma floresta, não dava para ver de cima quem estava em baixo. Como também, lá é uma região de água, no meio da comunidade tem uma mina de água e é uma região bem úmida. Dessa maneira, a gente considera que seriam características geográficas importantes para eles poderem viver naquela região, tinha água, era protegido e também por ser sentido dos Quilombos de Palmares/Serra da Barriga (QUILOMBOLA ZILMA).

Após a busca sobre compreensões referentes a Comunidade Pau Ferrado, chegou-se à conclusão de que a história deste quilombo estaria ligada ao surgimento do próprio nome, pois para os mais velhos, os anciões da comunidade, o ferro cravado na árvore representa a versão de que ele servia para amarrar os escravos encontrados que fugiam dos capitães do mato. Segundo o líder da associação desta comunidade o surgimento da comunidade se deu:

com a formação de duas a três famílias que foram perpetuando a comunidade, pessoas que fugiram e se perderam nas matas, e viram que aquela região era boa para se esconderem e morarem. E a origem do nome da comunidade surge quando começaram a cortar as lenhas, roçar os matos, pra fazer roçado e quando eles estavam fazendo isso encontraram um pau de ferro no meio de uma árvore, que servia para amarrar os negros e para chicotear. Com isso, quando os mais velhos iam trabalhar aí as mães diziam para os filhos: “olha vai levar comida pro teu pai lá no pau ferrado”, aí foi que essa região começou a ser

⁵⁷Jânio Honorato de Souza, professor de História. Atualmente trabalha como Coordenador de Biblioteca da Escola de Referência em Ensino Médio- EREM Professor Manoel Edmundo.

chamada de Pau Ferrado, mas antes era chamada de brejinho (Líder da associação).

Em seguida, Zilma relata que foram questionando os mais velhos, sobre a existência da árvore que tinha sido marcada com o ferro cravado, questionando onde estaria? O que ocorreu? Já que ele faz parte da história da comunidade. Em diálogo com um morador, o senhor Manoel Carreiro (in memória), Zilma obteve o relato de que:

tinha uma árvore bem grande que tinha um ferro, inclusive depois quando essa árvore foi cortada, um pedaço dela passou a fazer parte dos festejos de São Sebastião. Por muito tempo um pedaço dessa árvore foi o pau da bandeira da festa, que era um mastro onde se hasteava a bandeira de São Sebastião. Assim, além dessa informação eu obtive também o relato de que o meu avô utilizou esse pau na sua primeira casa, com isso foi perdido essa parte da história.

Após essas evidencias, chegaram à conclusão de que a história da Comunidade Quilombola de Pau Ferrado estaria ligada ao surgimento do próprio nome, pois para os mais velhos o ferro cravado na árvore representa a versão de que ele servia para amarrar os escravos que eram encontrados pelos capitães do mato, com isso os negros/as que retornaram a região conseguiram identificar o local.

Os sujeitos colaboradores relatam também outros elementos que perpassam a história desta comunidade, tais como: a cultura a partir da religião, as festividades, medicina tradicional, dança, música, agricultura familiar e as organizações sócio-políticas da comunidade que serão detalhadas no capítulo de análise.

Além desses elementos, citados anteriormente, ressaltamos a presença da escola como parte integrante da Comunidade de Pau Ferrado, configurasse em uma alternativa/possibilidade no fortalecimento deste quilombo. A instituição de ensino Municipal Avelino Alves, apresenta um quantitativo de 30 educandos, matriculados no ensino Fundamental, funcionando nos três horários: matutino, vespertino e noturno, como já mencionado na seção anterior. No entanto, focaremos apenas nos dois primeiros turnos, referentes ao Ensino Fundamental anos iniciais da Educação Básica.

Desse modo, como forma de organização e de possibilitar ao leitor melhor compressão, apresentamos a caracterização da escola, campo de pesquisa evidenciando também imagens da escola no período de ida a campo, como forma de não apenas registrar, mas de valorizar a importância de termos escolas nos territórios de vivências dos sujeitos.

Figura 6 - Escola Municipal Avelino Alves



Frente da escola



Sala de aula



Fonte: acervo pessoal.

Nota: registro fotográfico da Escola Avelino Alves, Comunidade Quilombola de Pau Ferrado.

A escola Avelino Alves possui uma estrutura pequena, mas bem organizada e limpa, com bom estado de conservação, contém uma sala de aula ampla e outra que funciona para guardar os equipamentos eletrônicos, tais como: TV, DVD, impressora, assim como os livros utilizados na classe e demais materiais didáticos.

Como podemos observar nas imagens a cima, a escola possui uma cozinha com os equipamentos e utensílios necessários para o funcionamento, contando com um espaço ao lado para armazenar a comida. A mesma também possui dois banheiros (um feminino e um masculino) e outra sala que está desativada, sendo utilizada como depósito de carteiras escolares. A instituição não tem um pátio de lazer para os horários de recreação, pois para esse fim, os educandos utilizam a própria sala ou brincam em frente da escola, como também não possui outros espaços educativos e nem acesso à internet.

Embora, também sentimos a necessidade de frisarmos que as escolas localizadas nos territórios quilombolas fazem parte da construção dos direitos reivindicados pelos próprios sujeitos, por isso, não podem ser entendidas como um direito dado, mas conquistado. No entanto, as Escolas Quilombolas, assim como a educação ofertada em todas as escolas do nosso país, precisam ser de boa qualidade, apresentar um currículo que contemple as especificidades que permeiam as comunidades tradicionais e estruturas para um cenário digno a educação ofertado nesses territórios.

6.2.4 Compreensões sobre a Comunidade Quilombola do Cavuco

Nessa subseção, apresentamos compreensões sobre a história da Comunidade Quilombola do Cavuco a partir da fala de Cilene, líder da associação, como também reflexões sobre os aspectos geográficos, organização política, cultural e econômica da comunidade.

Figura 7 - Comunidade Quilombola do Cavuco



Fonte: acervo pessoal.

Nota: registro fotográfico da região da Comunidade Quilombola do Cavuco.

O quilombo do Cavuco é uma comunidade localizada em território campesino (sítio Fragoso), com distância de aproximadamente 4Km do centro do município de Lagoa dos Gatos. Trata-se de uma região montanhosa, úmida e de vegetação densa com uma área que possui muitos mananciais de água, nascentes que contribui para o plantio de lavouras da agricultura familiar. O acesso a comunidade é por meio de estradas de terras que é dificultado no período chuvoso, devido ao problema de escoamento da água nas estradas.

A Comunidade do Cavuco possui memórias, culturas e saberes específicos que foram sendo tecidos pelos anciões e os sujeitos que até hoje continuam na comunidade com suas formas de resistência aos processos eurocêtricos. Assim, apresentamos compreensões outras sobre a comunidade a partir da caracterização que realizamos desta.

A história da Comunidade Quilombola do Cavuco foi sendo tecida a partir dos relatos contados pelos mais velhos deste quilombo e em seguida pela Fundação Palmares. Segundo Cilene, líder da associação, a história do surgimento da comunidade se inicia com a existência da dominação de terras na localidade por um senhor de origem de Altinho, cujas terras eram utilizadas para o plantio do café, pois:

a história que conhecemos é que há muitos anos atrás tinha um engenho de café que até hoje existe a casa, esse engenho era de um senhor de Altinho que casou sua filha, como presente de casamento deu as terras do Fragoso para sua filha vim morar depois que casou. E para vim para cá ela também ganhou uma mucama de presente que se chamava Maria, uma mulher negra escrava desse senhor lá de Altinho (CILENE, LÍDER DA ASSOCIAÇÃO).

Segundo os mais velhos, Maria foi uma mulher muito importante para o surgimento do quilombo, pois sempre que ela retornava para a fazenda na cidade de Altinho, ela conversava com os outros escravos e incentivava a fuga deles para a área do Fragoso, atual Quilombo do Cavuco, pois:

sempre que a filha desse senhor ia lá para Altinho levava ela. E como esse senhor tinha muitos escravos, essa escrava contava aos demais que lá na comunidade tinha como eles fugirem dos capatazes, e esses homens não os achariam, porque lá tinha muitos esconderijos que hoje conhecemos por furnas⁵⁸(CILENE, LÍDER DA ASSOCIAÇÃO).

Foi assim que algumas pessoas que eram escravizadas nas fazendas da região de Altinho começaram a fugir para o Cavuco e se esconder dos capitães do mato, já que este lugar continha cavernas chamadas de furnas de difícil acesso para aqueles que não conheciam, contribuindo para a permanência dessas pessoas negras nesse lugar. Assim:

ela fazia isso, incentivava eles a vim para cá. E tem furnas lá que têm nascentes e são tipos casa. E assim foi crescendo a quantidade de pessoas fugidas. Depois veio a abolição e os escravos foram libertados de certa forma, e foram casando entre eles, e formaram a comunidade (CILENE, LÍDER DA ASSOCIAÇÃO).

Dessa maneira, podemos compreender que a história foi sendo tecida. Embora, mesmo tendo sua memória, sua ancestralidade presentes no cotidiano das famílias na comunidade, as pessoas não se reconheciam enquanto quilombolas. Existia um reconhecimento sobre a identidade negra, mas “as pessoas não se sentiam a vontade de dizer que eram de uma comunidade de descendentes de pessoas negras escravizadas, devido aos preconceitos gerados na sociedade” (CILENE, LÍDER DA ASSOCIAÇÃO).

O reconhecimento enquanto quilombo veio a partir de uma pesquisa que segundo Cilene, líder da associação, foi realizada pela Universidade: “que chamou minha tia

⁵⁸Lugar dentro das pedras que era utilizado como esconderijos, conhecidos como furnas, cavernas, grutas, dentre outras denominações.

Anália e outra senhora da comunidade que é chamada de Margarida e a minha irmã, levaram elas para o Recife para falarem sobre a comunidade e identificaram que éramos descendentes de escravos”.

Embora, para a líder a identificação de que a comunidade era quilombola, por mais que seja importante, no momento não acrescentou em melhorias para as famílias daquela região. Como também, de que “a gente sabe que somos negros filhos de descendentes de pessoas que foram escravizadas, mas não entendíamos a importância de se identificar enquanto quilombolas” (CILENE, LÍDER DA ASSOCIAÇÃO).

Essa afirmação feita pela líder da associação nos faz refletir o quanto pode ser lento o processo de reconhecimento enquanto Comunidade Quilombola, tendo em vista que não é fácil as pessoas relatarem uma história sofrida por eles/as e seus descendentes, por isso, o reconhecimento identitário-territorial-histórico das Comunidades Quilombolas não é uma tarefa fácil.

Após o reconhecimento a líder acrescenta que a comunidade sentiu necessidade de fazer o registro da associação, “foi aí que no cartório a gente soube que não poderíamos registrar como Frágoso não, porque nos livros já tinha que lá era uma Comunidade Quilombola do Cavuco e que nós não poderíamos registrar como uma associação qualquer”. Com isso, a comunidade buscou entender mais sobre sua memória:

fomos na Fundação Palmares e lá eles tinham a história dessa mulher que tinha ido para nossa região e dos outros escravos que fugiram para lá e que tinham perpetuado a comunidade. a prova disso é que meu avô é natural de Altinho e quando veio ficou por aqui. E a partir dessa nossa ida tivemos esse conhecimento e também o registro da Fundação Cultural Palmares (CILENE, LÍDER DA ASSOCIAÇÃO).

Dessa forma, compreendemos que a comunidade não apenas ganhou sua titulação, mas reativou sua memória, sua história, sua cultura. Hoje, apesar das dificuldades o Quilombo do Cavuco mantém sua identidade a partir dos seus modos de vidas e de organização comunitária. No entanto, apesar dos relatos sobre a história da comunidade não se sabe o porquê os anciões denominaram este Quilombo de Cavuco, para a líder da associação o nome Cavuco pode ter sido uma referência a região específica onde as pessoas negras se escondiam, pois “a região onde foi construída a associação é cheia de grotas” (CILENE, LÍDER DA ASSOCIAÇÃO).

Outros elementos que perpassam a história desta comunidade podem ser percebidos a partir da medicina própria, dança, música, agricultura familiar e das

organizações sócio-políticas da comunidade que serão detalhadas no capítulo de análise. Além desses elementos, citados anteriormente, ressaltamos a presença da instituição escolar no território Quilombola do Cavuco que constitui como possibilidade no fortalecimento da comunidade e fundamental no desenvolvimento dos sujeitos. Desse modo, como forma de organização da pesquisa, apresentamos a caracterização da escola, campo de pesquisa.

A instituição José Alves da Silva está localizada no Quilombo do Cavuco e apresenta um quantitativo de 22 educandos matriculados no Ensino Fundamental anos iniciais da Educação Básica, sendo esta a única turma (multisseriada) funcionando no turno vespertino. O prédio escolar, possui uma única sala de aula, um espaço de pátio para recreação, uma cozinha pequena que não apresenta condições para funcionamento, contém um banheiro feminino e um masculino e ambos apresentam um espaço reduzido. Em síntese, apesar de a escola ter passado por uma reforma, recentemente, de pintura, telhado e saneamento básico, a mesma ainda não possui um espaço adequado para incluir os educandos e a professora com uma melhor qualidade.

Nesse sentido, entendemos a importância desta escola enquanto símbolo de resistência dos Quilombolas do Cavuco que lutam por sua permanência, porém sentimos necessidade de ressaltar o direito dos educandos a estarem em um espaço escolar de boa qualidade, sendo necessário dos órgãos municipais oferecerem a assistência necessária para a qualidade desse direito.

Após a caracterização dessa instituição, evidenciamos, a seguir, imagens da escola no período de ida a campo para a realização desta pesquisa, como forma de valorizar a importância de termos escolas nos territórios de vivências dos sujeitos, mas também de possibilitar ao leitor a visualização do espaço escolar da comunidade.

Figura 8 - Escola Municipal José Alves da Silva



Frente da escola



Entrada da escola e sala de aula



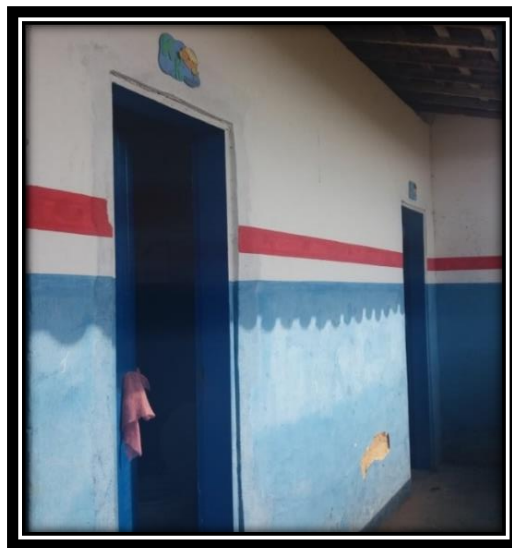
Entrada para cozinha



Lateral da cozinha



Cozinha



Banheiros

Fonte: acervo pessoal.

Nota: registro fotográfico da Escola Quilombola do Cavuco.

Como podemos observar, a escola Municipal José Alves da Silva possui um espaço organizado e limpo, no entanto contém uma estrutura pequena que precisa passar por reformas para que possibilite um melhor acolhimento aos educandos, pois não há espaço de cozinha adequado tendo também a ausência de uma cantina e banheiros apropriados para a faixa etária dos educandos.

Observamos que, assim como outras escolas no nosso país, principalmente as do campo e de comunidades tradicionais, a falta de investimento público por estruturas

adequadas as escolas é algo que se “tornou natural”, pois fazem parte de espaços localizados em territórios de grupos socialmente inferiorizados pelo projeto de Modernidade-Colonialidade.

Essa “naturalidade” é imposta na justificativa de que os povos do campo, dentre eles os quilombolas não precisam de uma educação digna, apenas de instruções básicas, em meros espaços físicos. No entanto, é a partir da desobediência epistêmica dos povos tradicionais que buscam a partir das lutas e reivindicações, uma educação digna nos seus territórios de vivências e que possibilite uma Educação Intercultural com a descolonização dos saberes eurocêntricos.

7 UM OLHAR SOBRE OS SABERES TRADICIONAIS DAS COMUNIDADES QUILOMBOLAS DE PAU FERRADO E DO CAVUCO E OS SABERES QUE SÃO TRABALHADOS NAS ESCOLAS LOCALIZADAS NESSAS TERRITORIALIDADES

“Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 2003, p.47).

Como evidenciado ao longo desta pesquisa, ressaltamos que as Comunidades Quilombolas carregam e ressignificam saberes de uma memória ancestral (passado e presente), vivências e experiências que socialmente são descartadas pelo padrão hegemônico de poder, como conhecimentos não válidos a estarem nos processos de escolarização formal. Por isso, evidenciamos a compreensão de que ensinar também é criar condições por aprendizagens significativas, onde os educandos se sintam parte do processo de ensino-aprendizagem, onde os saberes experienciados dos sujeitos possam ser dialogados, ou seja, a cultura, os modos de vida, valorizados no espaço escolar (FREIRE, 2003).

Essas condições significativas são necessárias, pois a Colonialidade do Saber atua como sistema que inferioriza/silencia os saberes das comunidades tradicionais como não ciência, consequentemente não válidos a estarem presentes nos currículos das escolas, mesmo depois da Lei: 10.639/03 e a nº11.645/08 com a obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura Africana, Afro-Brasileira e Indígena.

Por isso, ressaltamos neste capítulo que a construção da análise desta pesquisa reitera nosso compromisso social, político e epistemológico, principalmente na construção de um objeto novo, tomando como referência não somente as teorias e conhecimentos da ciência acadêmica, mas as epistemologias que perpassam os campos de pesquisa e os sujeitos colaboradores, entendendo estes como produtores de saberes e de culturas.

Nesse diálogo, a construção desse capítulo expressa não só dados, respostas aos objetivos traçados e ao problema de pesquisa, mas a memória de um povo e a construção coletiva dos sujeitos de cada comunidade. E é com a licença aos mais velhos e aos sujeitos colaboradores que fizeram parte desta pesquisa que convido os/as leitores/as a conhecer sobre os saberes que circulam e que fazem parte da organização de cada comunidade pesquisada.

Desse modo, apresentamos a seguir, a organização que realizamos para discorrermos sobre a construção das análises desta pesquisa, a fim de compreendermos a relação entre os saberes tradicionais e saberes escolares da prática docente sobre as Comunidades Quilombolas onde as escolas estão inseridas. Como forma de organização, apresentamos as fases das análises categorizadas em três subseções: I) saberes tradicionais das Comunidades Quilombolas de Pau Ferrado e do Cavuco; II) saberes tradicionais que foram escolarizados presentes na prática docente nas escolas pesquisadas; e III) o lugar, o tempo e a forma que os saberes tradicionais são trabalhados na prática docente. Por fim, apresentamos as considerações finais da pesquisa.

7.1 Saberes tradicionais das Comunidades Quilombolas de Pau Ferrado e do Cavuco

Os saberes tradicionais das Comunidades Quilombolas são vistos em duas perspectivas; primeiro, a partir da origem; segundo, da manifestação desses saberes no seu dia a dia. Entendemos que a origem dos saberes tradicionais das comunidades pesquisadas está presente na própria construção identitária, desde o início da formação de cada quilombo, até as formas culturais que são desempenhadas pelos sujeitos, pois são epistemologias que carregam uma ancestralidade individual e coletiva.

Assim, a origem dos saberes tradicionais das Comunidades de Pau Ferrado e do Cavuco está ligada à ancestralidade e identidade negra e quilombola destes sujeitos, estes saberes são repassados a partir da Educação Quilombola, como poderemos compreender em cada saber identificado, nas subseções seguintes dessa análise.

Nesse contexto, ressaltamos que os saberes identificados em cada comunidade correspondem às representações culturais destes grupos, ou seja, expressam o que entendemos por cultura, compreendida desde manifestações artísticas até conhecimentos adquiridos e construídos coletivamente (FORQUIN, 1993). Já as práticas desenvolvidas desses saberes correspondem à Educação Quilombola de cada Comunidade a partir do diálogo com os conteúdos simbólicos que ensinam e contribuem no fortalecimento do que é ser quilombola (MIRANDA, 2012), como podemos entender na Figura 9 que expressa a composição desse ciclo: Cultura, Saberes e Educação Quilombola.

Figura 9 - Composição dos saberes tradicionais



Fonte: A autora (2020).

Desse modo, entendemos que a Cultura representa, os modos de vida, de religiosidade, de identidade dos quilombolas, e esses elementos correspondem, por exemplo, aos saberes próprios de cada comunidade, dos seus coletivos, onde sua prática representa a educação desempenhada em cada quilombo. Esse ciclo representa o quanto as Comunidades Quilombolas resistem ao longo do tempo, ressignificam a própria cultura, que como já mencionada nesta pesquisa, é uma produção, está em movimento (HALL, 2003).

Nesse sentido, abordamos compreensões sobre os saberes identificados das Comunidades Quilombolas a partir das entrevistas realizadas com os sujeitos colaboradores, divididos em dois momentos: primeiro sobre os saberes da Comunidade Pau Ferrado; segundo, sobre a Comunidade do Cavuco, ambas localizadas em território campestre no município de Lagoa dos Gatos-PE.

7.1.1 Os saberes das vivências, experiências e os modos de vida próprios da Comunidade Quilombola Pau Ferrado

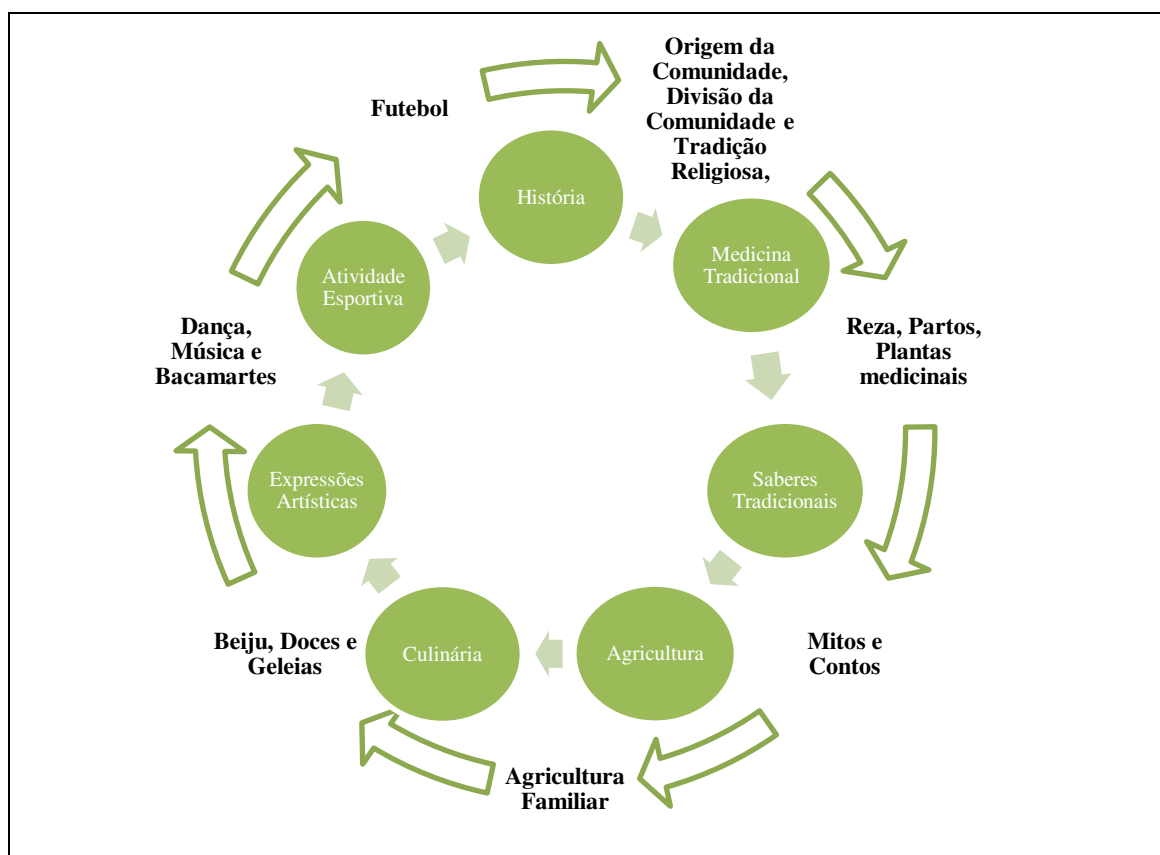
Com a realização desta pesquisa foi possível nos aproximarmos da Comunidade Quilombola Pau Ferrado e compreender que, apesar das dificuldades diárias, a mesma preserva elementos de sua memória, de sua ancestralidade que se expressam nos saberes

que são passados pela oralidade, escuta, experiência ao lado dos mais velhos, pelas festividades realizadas na comunidade e vivência de cada sujeito desta territorialidade.

Desse modo, buscamos com a entrevista semiestruturada realizada com os quilombolas Sérgio, líder da associação, e Zilma, ex-secretária da associação, identificar e caracterizar os saberes tradicionais presentes na Comunidade de Pau Ferrado. Após a realização desse procedimento, seguimos com o tratamento dos dados, em que os saberes identificados foram organizados e agrupados a partir das fases da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011). Nesse diálogo, após identificar os principais saberes tradicionais referentes à Comunidade, seguimos com o procedimento da caracterização, compreendendo cada estruturante e saber a partir do que foi dialogado pelos sujeitos colaboradores.

Como forma de organização, apresentamos os estruturantes que perpassam cada saber, seguidos das epistemologias identificadas, são estas: **História** (origem da comunidade, divisão territorial, tradição religiosa, festividades culturais); **Medicina Tradicional** (reza, partos, plantas medicinais, dentre outros); **Saberes Tradicionais** (mitos e contos); **Agricultura** (agricultura familiar); **Culinária** (beiju, doces e geleias); **Expressões Artísticas** (dança, música e bacamarte) e **Atividade Esportiva** (futebol). Como podemos compreender na Figura 10 a seguir:

Figura 10 - Saberes da Comunidade Quilombola de Pau Ferrado



Fonte: A autora (2020).

Após a realização dos procedimentos de identificação, organização e caracterização dos dados, seguimos com o tratamento e inferências sobre o que está sendo analisado. Para esse propósito, ressaltamos nossas compreensões com base nas discussões abordadas durante o aporte teórico e o diálogo da abordagem do Pensamento Decolonial. Assim, iniciamos a seguir, a discussão analítica sobre os saberes tradicionais identificados da Comunidade de Pau Ferrado.

Figura 11 - Saberes da Comunidade Pau Ferrado: história



Fonte: A autora (2020).

O diálogo sobre História, um dos estruturantes dessa análise, surge como elemento chave na identificação e caracterização da Comunidade Pau Ferrado, principalmente

enquanto quilombolas, pois esta comunidade além de ser composta em sua maioria por descendentes de pessoas negras que foram escravizadas, também carrega uma identidade de luta, dos sujeitos que historicamente reivindicaram sua liberdade, seguida da luta pela afirmação da identidade e posse da terra. Desse modo, a partir do estruturante História iremos discorrer sobre os saberes da: origem da comunidade, divisão territorial e tradição religiosa.

A história de origem da comunidade, inicialmente mencionada no capítulo metodológico, sobre caracterização dos campos de pesquisa, foi construída segundo Zilma a partir de relatos de sujeitos colaboradores e dos mais velhos da comunidade, como exemplificado a seguir:

a gente montou a história fora da comunidade para depois confrontar com as pessoas da comunidade, fomos percebendo que elas sabiam de alguma coisa, principalmente com relação a nós sermos descendente de escravo, mas era como se existisse um pacto de não falar sobre isso, minha avó e a mãe dela, minha avó nasceu em 1888 antes da Lei Áurea, ela ainda esteve na escravidão, porém já nasceu na época do Ventre Livre. Ela falava que a mãe dela não contava nada sobre isso, tinha receio de falar (QUILOMBOLA ZILMA).

Assim, foi com a construção sobre a história desse grupo que os moradores passam a entender e a considerar essa territorialidade como quilombo, pois sua história foi retomada pelo desejo investigativo, iniciado por Zilma, em entender sobre sua territorialidade, consequentemente sobre sua própria história.

O relato feito por Zilma também nos faz perceber o quanto é forte as feridas fruto de uma Herança Colonial a ponto dessas pessoas não sentirem vontade de falar, de expressar sua história, pois têm suas memórias, identidade e ancestralidade marcada pelo processo de silenciamento. O que por sua vez, também demonstra o trajeto da colonização que massacró as formas de ser e de cultura desses povos ao raptarem estes de sua origem.

Nesse diálogo, entendemos que a Comunidade Quilombola Pau Ferrado tem uma origem não só identitária, por ter sido formada por pessoas que fugiram do sistema escravista, mas também uma territorialidade marcada pela memória daqueles que foram constituindo sua vida ao longo do tempo na comunidade. Essa origem está marcada também na história sobre o nome Pau Ferrado, como podemos compreender na fala do líder:

iniciou com a formação de duas a três famílias que foram perpetuando a comunidade, pessoas que fugiram e se perderam nas matas, e viram que aquela região era boa pra se esconderem e morarem. E a origem do

nome da comunidade surge quando começaram a cortar as lenhas, roçar os matos, pra fazer roçado e quando eles estavam fazendo isso encontraram um pau de ferro no meio de uma árvore, que servia para amar os negros e para chicotear. Com isso, quando os mais velhos iam trabalhar aí as mães diziam para os filhos: “olha vai levar comida pro teu pai lá no pau ferrado”, aí foi que essa região começou a ser chamada de Pau Ferrado (SÉRGIO, LÍDER DA ASSOCIAÇÃO).

Entendemos que o processo de retorno à memória da identidade negra e quilombola constituem-se como uma marca de resistência as pressões de latifundiários e até mesmo ao sistema hegemônico como um todo. Destaca-se também como luta pela manutenção e/ou reconquista de seus territórios que representa a memória de seu povo, a continuidade de suas formas de vida, de cultura e identidade, pois a construção da história é também uma preservação cultural e identitária dos sujeitos (QUEIROZ, 2017).

Outro elemento também relatado por Sérgio, líder da associação, sobre a origem se refere à formação das famílias, destacando que: “(...) seu Manuel Carreiro que era um senhor antigo lá da comunidade não permitia que outras pessoas casassem com pessoas da comunidade que não fossem os de lá. Por isso, a maioria das pessoas que moraram na comunidade são também parentes”. Nesse contexto, entendemos que este quilombo carrega também na sua ancestralidade a identidade negra que deu início a construção histórica da comunidade, pois a ancestralidade representa a resistência, memória e identidade dos povos negros (GONZÁLEZ, 1984).

Outro fato marcante na história de Pau Ferrado é relatado pelo líder sobre a divisão da comunidade que foi realizada pela freira Maria Brígida:

a gente teve na comunidade uma igreja e um padre, o padre Júlio, que chegou a celebrar várias missas e fazer vários casamentos na comunidade, o padre morava na igreja. E aí também tinha os Maías, que era o finado Maia, que era família de Leu que eles são brancos, e aí Maria Brígida que era uma freira na comunidade, ela chegou a restringir a comunidade, porque o Belo Monte era a parte da igreja que pegava a casa de Armando, Seu Felício e Zé Maia e a igreja que era do padre Júlio, e ela colocou aquela área de Belo Monte, lá só tinha branco e também uma parte da minha família que são os Gonsalos da comunidade o resto era tudo negro mesmo (...) e era já para separar Pau Ferrado e Brejinho⁵⁹, ela criou esse nome de Belo Monte para realmente separar da gente (SÉRGIO, LÍDER DA ASSOCIAÇÃO).

⁵⁹A comunidade de Pau Ferrado compõe em sua territorialidade uma área chamada de Brejinho, conhecida como Brejinho de Pau Ferrado. Dessa forma, no diálogo com os sujeitos percebemos que eles não fazem distinção territorial dessa área, pois é chamada assim apenas porque representa uma formação geográfica específica na comunidade. Nesse contexto, para melhor explicação, ressaltamos a denominação do termo brejo, que significa terreno fértil, lugar onde há nascentes. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/brejo/>. Acesso em: 25-04-2020.

Como podemos compreender, a história da Comunidade Pau Ferrado também é marcada pela presença do catolicismo impondo a partir da Colonialidade do Poder, de quem rege as normas, uma separação com a nomenclatura Belo Monte (que representava a área da comunidade que tinha em sua maioria famílias brancas). Com isso, a freira Maria Brígida separou a região em duas margens territoriais: de um lado a comunidade Belo Monte, do outro lado Pau Ferrado (constituído pelas famílias negras).

Nesse diálogo, compreendemos a presença do racismo, pois ocorre uma separação a partir do que era considerado belo, feito pela freira Maria Brígida, dividindo territorialmente a comunidade a partir do processo de Racialização, ou seja, impondo uma soberania de um povo sobre outro a partir das explicações biológicas (MIGNOLO, 2005).

As marcas da Colonialidade do Poder com essa separação feita pela freira Maria Brígida estão presentes, ao expor que a margem estabelecida do que não era belo era o território que concentrava as famílias negras. Hoje, essa nomenclatura foi desfeita, mas as marcas dessa Colonialidade e do Racismo Territorial permanecem na memória dos sujeitos mais velhos ao relatarem as heranças da construção da história dessa comunidade, ou seja, a Herança Colonial fruto da ferida colonial, dando origem ao pensamento de fronteira que caracteriza a história da comunidade. Assim, entendemos que a exclusão, inferiorização de uma das margens desse território é fruto do racismo construído pelo sistema eurocêntrico colonialista que permanece pelas vias da Colonialidade-Modernidade contra os povos outros que não fazem parte desse lócus de poder.

Outro elemento importante, destacado na história deste quilombo, diz respeito à tradição religiosa, que está ligada a promessa realizada por um dos integrantes da comunidade, como nos aborda Sérgio, líder da associação:

teve uma epidemia nas comunidades vizinhas, e essa doença o camarada adoecia agora, morria de manhã, a tarde já estava cheirando mal, e a doença estava chegando a todas as comunidades e se aproximando de Pau Ferrado, e aí seu João Carneiro fez uma promessa de onde a doença tivesse, parasse, que eles iam começar a comemorar a festa de São Sebastião, rezar o terço e sair com a imagem de São Sebastião visitando casa por casa. E aí quando aconteceu isso nesse período, a doença parou, não entrou em Pau Ferrado, até hoje a banda de pífano junto com a imagem do padroeiro, visita todas as casas.

Podemos compreender que foi a partir da proliferação de uma doença⁶⁰, e em seguida da promessa realizada por seu João Carneiro, que a comunidade se mobiliza

⁶⁰Considerada pelos moradores da comunidade como a gripe espanhola.

tornando uma promessa, não mais de uma pessoa, mas do coletivo. Atualmente, essa tradição religiosa permanece passando de geração em geração, mantendo a festa que corresponde aos terços, missa e as visitas nas casas dos moradores com a imagem de São Sebastião, como é relatado por Sérgio: “hoje nós temos um grande reconhecimento pelas festividades, pois a festa de São Sebastião, por exemplo, tem 107 anos, foi desde 1912” (LÍDER DA ASSOCIAÇÃO).

Nesse contexto, entendemos a presença do Pensamento de Fronteira, pois temos, por um lado, a religiosidade eurocêntrica do catolicismo com a tradição dos terços, da crença ao santo São Sebastião; por outro, a ressignificação da religião, tornando essa tradição como elemento identitário e cultural da Comunidade Pau Ferrado. Nesse diálogo, o Pensamento de Fronteira pode ser entendido como uma manifestação da Decolonialidade, construída pelos subalternos (DUSSEL, 2005), rompendo a noção de centralidade do saber produzido pelo processo de Modernidade-Colonialidade, que tem privilegiado uma única forma de cultura, ou seja, que tem evidenciado as epistemologias produzidas pelo Ocidente.

Com base na discussão do Pensamento Decolonial, entendemos que o Pensamento de Fronteira gera a Diferença Colonial, pois é nesta última que os conhecimentos se cruzam, “é o espaço onde os projetos globais são forçados a adaptar-se, integrar-se ou onde são adotados, rejeitados ou ignorados” (MIGNOLO, 2003, p. 10). Nesse processo, os conhecimentos impostos podem ser enfrentados, assimilados ou ressignificados como é o caso da crença ao Santo São Sebastião realizada na Comunidade Pau Ferrado.

Dessa forma, a tradição religiosa corresponde a um saber que está ligado diretamente à história e memória que foi e continua sendo tecida na cultura dessa comunidade. A memória, nesse sentido, pode ser entendida como complemento da luta desses sujeitos, reforçando a identidade desses grupos interligando o presente e o passado (BOSI, 1994).

A comemoração da festa de São Sebastião corresponde à atividade da manifestação desse saber que é composto desde as rezas, o ritual de passar nas casas com a imagem, até a crença, do receio de que a doença possa voltar caso a comunidade não realize essas etapas da festa de São Sebastião, como expõe Sérgio: “a festa, os mais velhos na comunidade falam que se não tiver uma festa, o terço, eles têm receio de que a doença possa voltar, é uma quebra de promessa” (LÍDER DA ASSOCIAÇÃO).

Entendemos que essa promessa é realizada diante da ameaça de que essa doença pudesse devastar a comunidade, o que significa uma luta pela preservação não só da vida

de um único sujeito, mas do coletivo. Como podemos compreender a tradição religiosa é um elemento da cultura que ao ser realizado todos os anos, representa também uma memória ancestral, identitária, assim como uma ação que contribui como retroalimentação desses processos culturais e de resistência (LARCHERT, 2013).

Dessa maneira, observamos a prática da Educação Quilombola sendo tecida por esse coletivo, que movimenta não só os que moram na comunidade, mas os quilombolas que retornam nesta data para participar dessa tradição, como nos expõe a quilombola Zilma: “tornou o momento importante em que as pessoas vêm quando tiram férias no período da festa que é para participar e para visitar os que ficaram aqui, meio que se encontra todo mundo na festa, é uma tradição participar”.

Como podemos compreender os saberes tradicionais mantém viva a identidade do coletivo, esse retorno dos quilombolas que moram fora da comunidade, reafirma os valores da memória e da identificação cultural com o grupo e com essa territorialidade. Representa os fios condutores de sua ancestralidade, por isso a importância desse laço de retorno à comunidade, como a valorização da tradição e pertencimento a cultura e identidade quilombola (SILVA, 2018).

Outro saber identificado a partir da entrevista realizada é referente à prática das rezas, da utilização de plantas, da castração de animais e a realização dos partos que ocorria principalmente por causa da distância entre a comunidade e o município. Como podemos entender, a seguir, a partir do estruturante Medicina Tradicional:

Figura 12 - Saberes da Comunidade Pau Ferrado: medicina tradicional



Fonte: A autora (2020).

A Medicina Tradicional corresponde a realização de atividades ligadas à saúde praticadas pelos próprios quilombolas, a partir dos saberes tradicionais sobre a tradição das rezas, a realização de partos naturais (pelas parteiras na comunidade), a castração de animais, e no manuseio de plantas/ervas utilizadas em chás como, por exemplo, para o alívio de dores. Nesse diálogo, podemos observar na fala do líder que:

a gente tem um pouco do povo de terreiro, do candomblé, os rezadores de terço, os benzedores da medicina alternativa que são os benzedores daqui a minha tia ela rezava olhado, quebrante (...) tinha tio Zezinho que castrava animais, que rezava, tinha minha tia preta que era parteira, tinha a reza na estrela. (...) E tinha muito o manuseio das ervas também (SÉRGIO, LÍDER DA ASSOCIAÇÃO).

Os saberes intrínsecos na prática dessas manifestações culturais podem ser entendidos como saberes ancestrais, pois não são expressos apenas em palavras, mas sentidos, a partir de uma fé, de energias outras que estão presentes em um coletivo ou de forma individual. Os autores Gomes e Bandeira (2012), em sua pesquisa já apontam a importância de que “os conhecimentos tradicionais e práticas de cura dessas populações históricas, de quilombolas, sejam registrados e valorizados, mas, sobretudo que sejam considerados nas políticas públicas de saúde dirigidas a essas populações” (p.808).

No entanto, a prática desses saberes, são desvalorizados e inferiorizados na sociedade, pois são conhecimentos pertencentes a grupos que não fazem parte do projeto de Modernidade-Colonialidade. Entendemos que esses saberes, categorizados nesta pesquisa como Medicina Tradicional, são alternativas para a manutenção da vida desses sujeitos, são meios de sobrevivência, já que os órgãos públicos negligenciam o atendimento da medicina convencional para as populações carentes, principalmente para as comunidades tradicionais.

Outro fator importante a ser observado é que as comunidades tradicionais mantêm a tradição da observação do território, do que está ao seu redor, adquirindo vários conhecimentos como, por exemplo, os das plantas/ervas que fazem parte da territorialidade onde o quilombo está localizado, ou seja, constitui um fator importante para manutenção das vidas desses sujeitos.

Já outros saberes foram perdendo espaço, como é o caso da realização dos partos e até mesmo das rezas, são saberes que estão presentes na história e memória da comunidade, porém pouco disseminados atualmente, como nos aponta Sérgio, líder da associação:

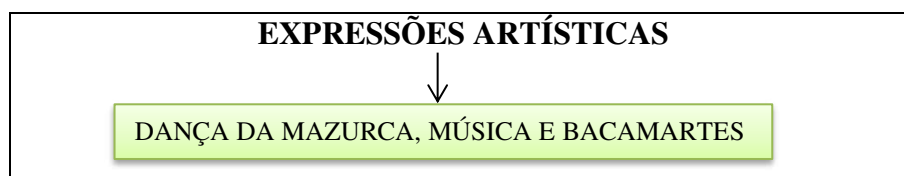
a prática da realização dos partos, das rezas, eram os mais velhos da comunidade que faziam, hoje é mais difícil, mas ainda eles rezam. Minha tia Preta que era parteira ela não sabe nem quantos partos ela fez, tinha gente que quando chegava lá chamava tia Preta para fazer parto e ela se arrumava para ir, aí quando chegava no caminho ela dizia “não precisa correr porque o menino já nasceu” e quando chegava lá, realmente já nasceu e era menino como ela tinha dito.

No entanto, a prática desses saberes ancestrais, sofreu e sofre com as tentativas do processo de silenciamento e marginalização, ou seja, com as formas do sistema hegemônico que ao longo do tempo vem impondo a racionalidade válida a ser seguida. Nesse diálogo, inserimos a presença da Colonialidade do Saber, um dos elementos do sistema eurocêntrico, que dita quem produz, onde produz e naturaliza o conhecimento que pode ser circulado, consequentemente os saberes dos grupos outros passam a ser desconsiderados (QUIJANO, 2005).

Dessa forma, as práticas que foram sendo tecidas, sobre os saberes referentes à tradição das rezas, realização da técnica dos partos naturais, a castração de animais e utilização das plantas/ervas, contribuíram para a permanência desses sujeitos na comunidade. Por isso, a cultura pode ser compreendida como uma herança transmitida, que tem suas raízes no passado, mas que se ressignifica a cada dia (SILVA, 2018).

Nesse diálogo, ressaltamos também outros saberes identificados da Comunidade Pau Ferrado que correspondem a: dança, música e os bacamartes expostos, a seguir, e organizados a partir do estruturante: Expressões Artísticas.

Figura 13 - Saberes da Comunidade Pau Ferrado: expressões artísticas



Fonte: A autora (2020).

Os saberes sobre a dança a música e a tradição dos bacamartes fazem parte da história e memória da comunidade, representam elementos praticados e/ou memorizados nas falas dos sujeitos, como forma de repassar a prática identitária desse quilombo. Por isso, entendemos a memória individual e coletiva como crucial para a continuação dos elementos culturais e identitárias dos grupos tradicionais, pois a memória está articulada aos aspectos da terra, da etnia, da ancestralidade, corroborando com as práticas educativas nos quilombos (QUEIROZ, 2017).

O saber referente a dança é exposto a partir da mazurca, pois “teve uma senhora, uma esposa de seu Zé de Jorge que ela ganhou a carta de alforria e ela morava na comunidade já em Pau Ferrado, e nessa data que ela ganhou ela passou a noite inteira dançando mazurca” (SÉRGIO, LÍDER DA ASSOCIAÇÃO). Entendemos que a mazurca representava não apenas a realização de uma dança, mas o significado de libertação, de

quem suportou os massacres do sistema escravista. Hoje, esse fato representa a origem da mazurca nesta comunidade fazendo parte dos elementos culturais presentes na memória e identidade deste quilombo.

No entanto, essa expressão cultural não foi sendo repassada para os descendentes da comunidade, pois com o falecimento dos mais velhos, ao passar do tempo, a mazurca tornou-se um conhecimento repassado pela prática da oralidade, da memória dos que de alguma maneira relembra. Memórias estas, que podem ser retratadas a partir da prática de sua realização ou da memória visual e/ou de escuta.

Assim, mais uma vez, entendemos a importância da prática da Educação Quilombola, tanto no exercício do saber, como na educação da oralidade, conhecida pelos povos africanos como a prática Griot/Griottes⁶¹, a educação pela história contada, principalmente, pelos mais velhos das comunidades. Essa cultura oral conserva a memória coletiva, pois esses anciãos representam a biblioteca viva desses grupos, os Griot/Griottes são escritores/as sem papel e caneta, mas donos de um legado histórico, de memória, ancestralidade e identidade (CARVALHO, 2014).

Desse modo, compreendemos a existência de outros saberes que além da mazurca, também foram perdendo espaço nas novas gerações, pois:

lá tinha o reisado, a mazurca, o bacamarteiros, a banda de pífano. Eu cheguei a acompanhar, eu acompanhei o bacamarte, mas como a gente era pequeno só segurava a pólvora para os mais velhos. Aí tinha o reisado que eu não acompanhei, mas outras pessoas da comunidade acompanharam. (...) Mas, daí o que aconteceu: os bacamarteiros acabou, o reisado por falta de incentivo eles pararam, vai morrendo os mais velhos e os mais novos não querem continuar (SÉRGIO, LÍDER DA ASSOCIAÇÃO).

Na fala do líder entendemos que a tradição também pode ser repassada pela observação, ou seja, pela experiência de vivenciar a cultura observando a prática das manifestações culturais. Outra evidência, diz respeito à dificuldade de perpetuação de algumas atividades culturais quando, por exemplo, não se tem apoio dos governantes municipais, pois “reconhecer a cultura afro como elemento importante de nossa cultura e

⁶¹O Império do Mali também chamado de Reino ou Império Mandinga foi onde a tradição Griot foi reconhecida e registrada oficialmente, localizado na África ocidental onde atualmente encontramos 16 países: Mauritânia, Mali, Níger, Senegal, Gâmbia, Guiné-Bissau, Guiné, Serra Leoa, Libéria, Burkina Fasso, Costa do Marfim, Gana, Togo, Benin, Nigéria, São Tomé e Príncipe. (...) Após os 63 anos, a experiência pode ser usada para formar os mais jovens. Não se trata de uma aposentadoria; mas, o momento de cuidar de formar novas griottes e novos griots (NOGUERA, 2019, p.260).

sociedade é reconhecer a nossa própria história, uma vez que se encontram interligados com a construção do Brasil” (SOUZA, 2008, p.132).

Um reconhecimento para além da Interculturalidade Funcional (de mera oficialização de sua existência), com incentivos e compromissos com essas tradições culturais. Compreendemos então, que essas expressões culturais continuam na memória das pessoas mais velhas da comunidade, pois apesar de não conseguirem praticar são disseminadas na oralidade para a continuação da memória e aprendizagem dos mais jovens.

Já a expressão musical e cultural da banda de pífano pode ser apreciada na manifestação religiosa da festa de São Sebastião, quando a comunidade convida o grupo da banda de pífano da vila de Lagoa do Souza para tocar no dia da procissão, mantendo a cultura dos seus antepassados, bem como reafirmam não só as tradições da comunidade, mas o pertencimento a territorialidade e cultura, sendo mais um elemento de resistência e afirmação política. Isso ocorre, pois “a banda de pífano que eram os Vitorinos diminuiu depois começou os Batingos que era com seu Zezinho que mora lá em Água Branca e hoje a gente usa a banda de pífano lá de Lagoa do Souza que é com Zau” (SÉRGIO, LÍDER DA ASSOCIAÇÃO).

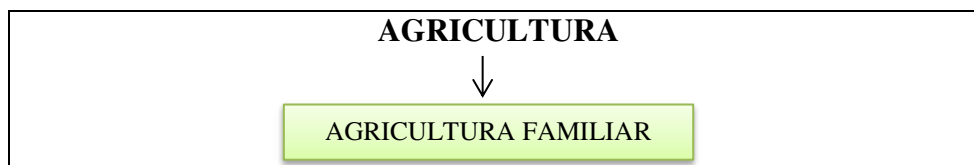
Temos aqui a cultura a partir de dois sentidos: primeiro a permanência da tradição da banda de pífano na festa de São Sebastião; segundo, a partir da execução da prática dessa musicalidade, temos o incentivo para que os jovens possam se interessar a praticar e dar continuidade a esse saber tradicional. Assim, observamos que a Educação Quilombola está presente nesse elemento cultural, pois continua a ser mantido como tradição na festa, apesar de serem executados por integrantes de outras comunidades.

Nesse sentido, entendemos que a consciência do reconhecimento dos saberes tradicionais se configura como fundamental no fortalecimento da identidade e resistência quilombola, significa pensar na existência da manifestação da prática da Educação Quilombola como importante passo na luta de permanência desses grupos (LIRA; RIBEIRO NETO, 2016).

Compreendemos também a ligação do saber da musicalidade da banda de pífano interconectada com a prática religiosa da festa de São Sebastião, pois a tradição desse primeiro saber torna-se um elo na manutenção deste último, já que faz parte de um dos momentos da tradição dessa crença religiosa, ou seja, da promessa feita por esse coletivo. Por isso, é importante a prática da Educação Quilombola na contribuição da permanência dos saberes tradicionais (LARCHERT, 2013).

Em análise, também pudemos identificar o saber referente a agricultura familiar como elemento da cultura desta comunidade, como podemos compreender, a partir do estruturante a seguir:

Figura 14 - Saberes da Comunidade Pau Ferrado: agricultura



Fonte: A autora (2020).

O saber da agricultura familiar, se constitui em um conhecimento individual e coletivo da comunidade, estando forte também na memória da vida dos sujeitos quilombolas como elemento de resistência, de resistir às dificuldades diárias, como explicitado pelo líder:

Dona Alzira conta, você vê no vídeo⁶² que ela chora, se emociona porque não tinham o que comer, isso é resistência, você resistir a fome e você tirar um copo de leite de uma cabra e fazer um litro, de um ovo cortar para 4 pessoas comer, praticamente é só mais sal né, e a agricultura, o que eles plantavam as vezes dava e as vezes não (SÉRGIO, LÍDER DA ASSOCIAÇÃO).

Dessa maneira, observamos que a agricultura familiar contribui para a manutenção dessas famílias, que enfrentavam a fome e as dificuldades diárias dos sujeitos que são sobreviventes do descaso dos órgãos públicos para com populações tradicionais. A agricultura familiar se caracteriza como elemento fundamental da cultura desta comunidade, pois representa desde os modos de vida dos quilombolas, como também de subsistência e resistência destes sujeitos. Vale ressaltarmos o significado do termo agricultura familiar, que segundo o dicionário de Educação do Campo:

corresponde à distinta forma de organização da produção, isto é, a princípios de gestão das relações de produção e trabalho sustentadas em relações entre membros da família, em conformidade com a dinâmica

⁶²Documentário produzido pela turma do sexto período do curso de Jornalismo do Unifavip sobre a Comunidade Quilombola de Pau Ferrado em Lagoa dos Gatos-PE. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=2NycKewqdk4>.

da composição social e do ciclo de vida de unidades conjugais ou de unidades de procriação familiar (NEVES, 2012, p.34).

A Comunidade Quilombola Pau Ferrado ainda preserva a tradição do cultivo de hortaliças, legumes, verduras, ou seja, a forma da agricultura familiar para a sua subsistência em duas vertentes, tanto para o próprio consumo, quanto para o sustento das famílias com a renda da comercialização desses produtos, como podemos entender a seguir:

a agricultura hoje permanece baseada na agricultura familiar que é a banana, o urucum que também é conhecido como açafraão, a batata, a mandioca, as hortaliças, legumes. Só que assim, o espaço nosso foi diminuindo, porque a gente tinha um espaço, hoje, o gado tomou conta (SÉRGIO, LÍDER DA ASSOCIAÇÃO).

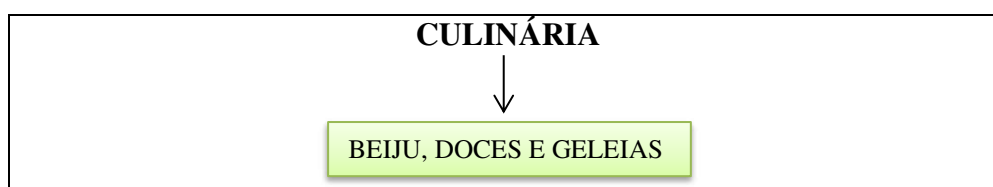
Nesse diálogo, compreendemos que por mais que a agricultura familiar seja um meio importante para a comunidade ela também esbarra na dificuldade territorial, pois a criação de gado, como afirmou o líder da associação, foi ganhando espaço nesta territorialidade. No entanto, o saber da agricultura familiar continua resistindo também às próprias modificações da cultura local.

Outra forma de resistência, diz respeito à presença da Colonialidade do Saber, pois os conhecimentos sobre a agricultura familiar de povos tradicionais, como os quilombos são saberes que socialmente são descartados a estarem no currículo oficial das escolas, são epistemologias tidas como não ciência (QUIJANO, 2005). Os saberes sobre a terra, as formas de cultivo, dentre outros da agricultura familiar, são desvalorizados pelo projeto de Modernidade-Colonialidade.

Assim, entendemos que essa inferiorização faz parte do projeto de desestabilizar os/as produtores/as da agricultura familiar e de conceder a terra, o campo, o território não como espaço de vidas, de saberes, mas apenas como condição de lucratividade. Dessa forma, compreendemos que naturalizou socialmente uma condição de Ser inferior aos povos de culturas tradicionais, consequentemente os saberes que foram e são adquiridos no seu dia a dia, na observação do clima, do solo, da vegetação, na própria experiência destes sujeitos, são tidos como não válidos.

Outro saber identificado a partir do diálogo com o líder da associação está presente no estruturante Culinária, como podemos analisar a seguir.

Figura 15 - Saberes da Comunidade Pau Ferrado: culinária



Fonte: A autora (2020).

Utilizamos o estruturante Culinária para abordamos compreensões sobre os saberes beiju, doces e geleias identificados após a fala do líder da associação. No primeiro saber, referente a produção do Beiju, é exposto que: “na comunidade tinha 16 casas de farinha (...) hoje tem 2 em exercício, e naquela época as pessoas comiam muito beiju, ainda é produzido, mas antes eles comiam muito mais” (SÉRGIO, LÍDER DA ASSOCIAÇÃO). Nesse diálogo, entendemos que a produção da culinária do beiju se constitui mais do que um simples alimento, mas a contribuição na manutenção da própria vida destes sujeitos, tanto para o consumo, quanto para a comercialização deste.

A fala do líder da associação, nos revela também uma das formas de organização de trabalho na comunidade, com as casas de farinha e o trabalho manual da produção da mandioca. No entanto, entendemos que a tradição dessa produção foi perdendo espaço, tendo hoje apenas duas casas de farinha. Apesar dessa diminuição, a produção do beiju, continua fazendo parte da tradição, que perpassa memórias de vidas dos sujeitos que tinham não só este como fonte de renda, mas como principal alimento em suas casas.

Ressaltamos que o alimento da mandioca, um dos produtos presentes também na culinária indígena, foi introduzido como principal alimento para os povos negros que foram escravizados, pois segundo o autor Cascudo (2004) este era o alimento oferecido nos navios negreiros e posteriormente no dia a dia das pessoas que foram escravizadas. Essas questões da história, nos indicam que mesmo o alimento da mandioca sendo introduzido de forma imposta pelo sistema colonial, ele é ressignificado pelos povos outros como integrante de suas maneiras de vidas, fazendo parte de sua cultura.

A Comunidade Quilombola Pau Ferrado, territorialmente, “encontra-se em uma região de concentração de alguns tipos de frutas, tais como: manga, goiaba, jaca, acerola e coco, dentre outras” (SÉRGIO, LÍDER DA ASSOCIAÇÃO). O tratamento dessas frutas perpassa não só elementos de manuseio da agricultura, como a forma de plantar, de colher, mas como possibilidade de acrescentar a renda dessas famílias a partir da produção com o manuseio destas. São saberes adquiridos tanto pela experiência como repassados pela prática da Educação Quilombola.

Nesse sentido, entendemos o surgimento de outro saber na comunidade, que está presente na culinária. Um saber adquirido a partir da utilização dos recursos da própria comunidade, que é a produção de doces e geleias feita pelas mulheres com a utilização dessas frutas típicas da localidade. Esse olhar para a necessidade de incentivar outras formas de renda dessas famílias, surge pelo projeto “Tempo Comunidade”, realizado pelos educadores/as da EJA Campo, do ensino médio desta comunidade. Nesse diálogo, segundo a professora⁶³ dessa modalidade de ensino:

realizamos esse incentivo, pois estamos percebendo que famílias estão saindo da comunidade para poderem ter em que trabalhar, e a utilização das frutas típicas da comunidade também são uma forma de cessar o desperdício, já que quando chega à safra das frutas a pessoa tem que aproveitar, porque passa muito rápido, se não, é perdida. Então a ideia foi fazer a conscientização dos alunos, que eles e a comunidade poderiam usar essas frutas para serem comercializadas, pensando também depois em um método de cooperativa (PROFESSORA DA EJA-CAMPO, 2019).

Compreendemos que a realização dessa iniciativa, posta em prática, representa um passo importante para se pensar em outras formas de renda para essas famílias, bem como na própria permanência desses sujeitos na comunidade, e até mesmo no empoderamento dessas mulheres, em trabalhar e ganhar sua própria renda. Embora, na fala do líder da associação, observamos a sua preocupação, no que diz respeito à falta de incentivos, principalmente dos órgãos públicos para a contribuição dessas outras formas de trabalho, como podemos entender a seguir:

porque não tem um trabalho de incentivo do artesanato não tem um trabalho de incentivo do empreendedorismo sobre a costura, não tem um trabalho voltado para as mulheres, não tem nenhum tipo de incentivo para que façam o beneficiamento das frutas, da manga, da jaca na época de safra, que são frutas típicas daqui (SÉRGIO, LÍDER DA ASSOCIAÇÃO).

Entendemos que, essas formas de produção como: o beiju, os doces e as geleias são maneiras de manutenção da vida encontrada por esses sujeitos, como também da utilização da própria territorialidade, ou seja, como um elo entre a terra e os sujeitos, pois

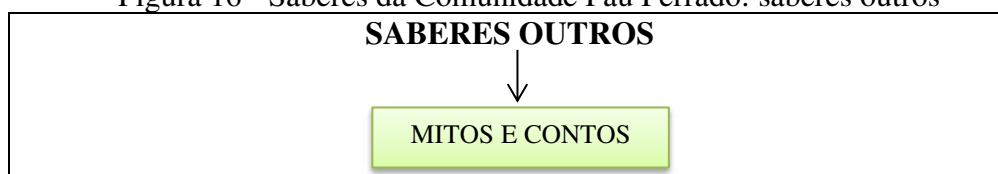
⁶³ Fala da professora, Modalidade de Ensino da EJA-Campo, realizada na festividade em comemoração à semana do dia 20 de novembro na associação da Comunidade Quilombola de Pau Ferrado.

como já mencionado durante o texto, o território contribui como elemento identitário (PICHETH; CHAGAS, 2018).

A importância da utilização dessas outras formas de renda familiar pode ser entendida na fala do líder ao abordar que: “a agricultura é uma vez por ano, esse ano a gente plantou o feijão, mas o feijão de corda que é o feijão verde tá todo amarelo, porque foi muita chuva, então perdemos a safra” (SÉRGIO, LÍDER DA ASSOCIAÇÃO). Dessa maneira, entendemos que a culinária nasce como um elemento integrante na manutenção da identidade e cultura deste grupo.

Outro saber identificado está presente na categoria Saberes Outros, pois entendemos que a Comunidade Quilombola de Pau Ferrado também apresenta memórias e histórias vivenciadas que são consideradas como mitos, contos, como podemos compreender a seguir:

Figura 16 - Saberes da Comunidade Pau Ferrado: saberes outros



Fonte: A autora (2020).

Os saberes tradicionais estão presentes não só na prática cotidiana, mas também na memória das pessoas a partir da experiência, escuta e observação. Assim, a categoria Saberes Outros surge a partir do contato com o material didático “**contos que me contam**” apresentado por Sérgio, líder da associação. Essa apostila didática contém histórias relatadas pelos próprios sujeitos da comunidade a partir de suas narrativas de vivências e até mesmo de histórias repassadas por seus descendentes. Esse momento de fala foi gravado e digitalizado para a realização do projeto mencionado anteriormente.

Desse modo, apresentamos uma dessas narrativas que está presente nesse material didático, construído para manter viva essa cultura oral dos contos e mitos da comunidade, ou seja, uma forma da prática da Educação Quilombola deste lugar. Como exemplo, apresentamos a seguir o conto sobre “olhos de Fogo”, narrado pelo senhor Pedro José da Silva, de 68 anos, quilombola e morador da comunidade.

era umas dez horas da noite, lá em cima, (...) vinha atravessando assim, quando eu chego perto da casa da minha vó, (...) os olhos avermelhados, olhos de fogo, aí eu tome medo, aí o bichinho fez carreira, o lugar cheio

no pé da casa de Zé Otacílio, eu descendo e gritando, né, aí quando eu cheguei perto de Zé Otacílio, ele me agarrou, aí foi que eu gritei, aí eu fiquei meio doidão, né, eu passei mais de ano com medo, e fiquei com tanto medo que por mais de ano, e não saia, era fogo de todo lado, fiquei com um medo tão grande, que passei tempo sem sair de casa à noite, passei um bocado de tempo com aquele trauma ruim, sem ir na casa da minha vó, o negócio feio, todo rasgado, eu fiquei (COMUNIDADE QUILOMBOLA DE PAU FERRADO, 2019, p.73).

Como podemos compreender a história de experiência narrada pelo senhor Pedro José, retrata a importância da oralidade, da contação de histórias, contos, mitos, da comunidade para os demais, tendo em vista a perpetuação da cultura para as próximas gerações. Desse modo, entendemos como crucial a valorização dos guardiões da comunidade, que mantém viva a memória de seu povo, tendo uma função social e cultural (CARVALHO, 2014).

Nesse contexto, ressaltamos a importância da recuperação dessas histórias que fazem parte da memória desta comunidade, pois mantêm viva não só as narrativas dos contos e dos mitos relatados, mas a construção e valorização da vivência desses sujeitos. É ter suas memórias valorizadas, contada por si mesmo, e entendendo esta como integrante da cultura local. Essas vivências representam também o laço com a territorialidade, uma identidade de pertencimento ao contexto em que estão inseridos (FURTADO; PEDROZA e ALVES, 2014).

Outro saber identificado corresponde ao futebol, onde organizamos essa discussão a partir do estruturante Atividade Esportiva. Um saber que vem ganhando espaço na comunidade, pois é uma maneira de manter os jovens não só praticando algum exercício físico, mas morando em um território que também apresenta alternativas de vida, de lazer. Assim, apresentamos a seguir esse saber detalhadamente.

Figura 17 - Saberes da Comunidade Pau Ferrado: atividade esportiva



Fonte: A autora (2020).

A Atividade Esportiva presente neste quilombo é futebol, uma prática exercida pelos sujeitos da comunidade, predominantemente pelos homens. O saber da prática do

futebol pode ser compreendido nesta pesquisa para além de uma prática de esporte, mas como alternativa de lazer, atividade acessível e de diversão para os jovens da comunidade.

Para a realização dessa atividade a comunidade conta com um campo de futebol, onde outras “pessoas utilizam como espaço para caminhar e onde as crianças também brincam lá” (SÉRGIO, LÍDER DA ASSOCIAÇÃO), mesmo sendo um espaço importante para a comunidade, estes sujeitos enfrentam mais um descaso pelos órgãos municipais, como podemos observar na fala do líder:

(...) nós da comunidade tivemos mesmo que pagar o espaço, alugar o campo. Em gestões anteriores a prefeitura pagava o aluguel do campo, e nessa gestão não paga, que seria 1.000 reais por ano, o que fica em torno de 80 reais por mês, então o terno, a bola é a comunidade que arca com os custos, ou ganha, ou a comunidade dá para manter os meninos no esporte (SÉRGIO, LÍDER DA ASSOCIAÇÃO).

Nesse contexto, percebemos a importância da organização da comunidade, onde o futebol passa a ser fundamental como alternativa na possibilidade de manter os jovens no quilombo. Embora, compreendemos também que este poderia ser trabalhado para ambos os gêneros, pois na fala do líder a indicação “manter os meninos no esporte” nos direciona que essa modalidade é destinada apenas aos do sexo masculino.

Assim, entendemos a necessidade de a prática do futebol ser gerenciada a partir de uma abordagem não tecnicista, mas uma prática socializante e incluyente. Embora, as Comunidades Quilombolas, enfrentam uma série de percalços, a exemplo a falta de apoio desde o atual governo presidencialista, até as gestões locais, escassez de condições de trabalho, saúde, educação, lazer e esporte (LARA, 2012). São inúmeras as necessidades que as Comunidades Quilombolas enfrentam no seu cotidiano e a falta de lazer se constitui apenas uma dessas, mesmo este sendo algo tão essencial quanto às outras necessidades para a humanidade.

É importante refletirmos sobre esse saber, pois ainda hoje o lazer é destacado socialmente como algo essencial e necessário para os mais abastados, já para os povos tradicionais, como é o caso das Comunidades Quilombolas, este se torna desnecessário. É como se por serem, em sua maioria, negros/as e pessoas de baixa renda, não necessitem de lazer, mas apenas de trabalho, ou seja, mais uma vez, observamos a manutenção do projeto de Modernidade-Colonialidade, entendendo os povos negros como objetos.

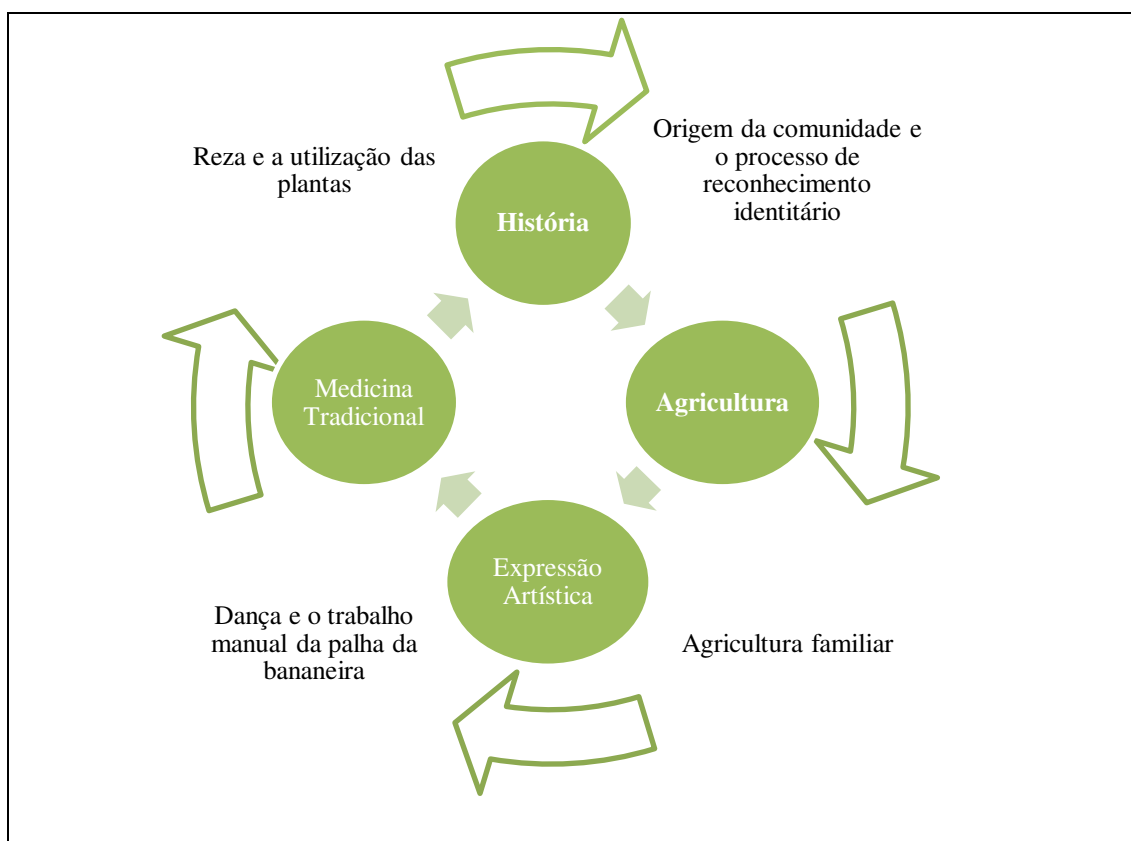
Após a identificação e caracterização dos principais saberes tradicionais da Comunidade Quilombola de Pau Ferrado, apresentamos a seguir, a segunda fase de construção desse objetivo, agora sobre a Comunidade Quilombola do Cavuco.

7.1.2 Os saberes das vivências, experiências e os modos de vida próprios da Comunidade Quilombola do Cavuco

Com a realização desta pesquisa foi possível nos aproximarmos da Comunidade Quilombola do Cavuco, localizada no território campesino do Fragoso, onde vivem aproximadamente 102 famílias. A partir do diálogo com Cilene, líder da associação, foi possível realizarmos o procedimento da entrevista semiestruturada e identificar, caracterizar os saberes tradicionais que são preservados e que representam não só os modos de vida desses sujeitos, mas a identidade coletiva que integra cada indivíduo a essa territorialidade.

Após a realização desses procedimentos e como forma de organização e compreensão dos dados da pesquisa, apresentamos os estruturantes que perpassam cada saber, seguidos das epistemologias identificadas: **História** (origem da comunidade e o processo de reconhecimento identitário); **Agricultura** (agricultura familiar); **Expressões Artísticas** (dança; trabalho manual com a palha da bananeira); e **Medicina Tradicional** (reza e partos). Como podemos compreender na Figura a seguir:

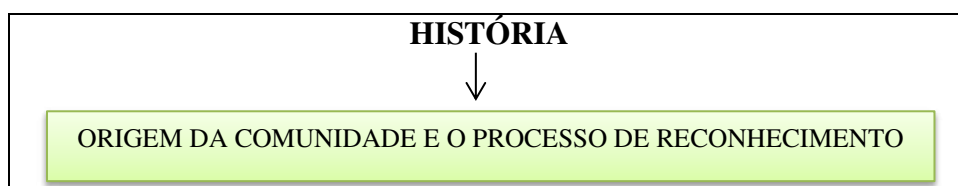
Figura 18 - Saberes da Comunidade Quilombola do Cavuco



Fonte: A autora (2020).

Como podemos compreender cada saber identificado está organizado a partir dos estruturantes: **História, Agricultura, Expressões Artísticas e Medicina Tradicional**, onde representam elementos da cultura presentes nos modos de vida dos quilombolas desta comunidade. A construção desses saberes tradicionais, faz parte da memória e identidade desse grupo, pois são conhecimentos que foram tecidos de geração em geração. Desse modo, apresentamos a seguir o diálogo sobre essas epistemologias identificadas.

Figura 19 - Saberes da Comunidade do Cavuco: história



Fonte: A autora (2020).

O saber referente a origem da Comunidade Quilombola do Cavuco, está organizado a partir do estruturante História, um elemento importante que perpassa não só a memória, mas a identidade e ancestralidade desta comunidade. Nesse diálogo, ressaltamos que a história do Quilombo do Cavuco perpassa uma origem a partir de dois momentos: o primeiro, com a chegada de uma mulher negra que, por um lado exercia a função de mucama⁶⁴, por outro se destaca como líder, incentivando a fuga de outras pessoas escravizadas.

O segundo momento, é destacado pela formação da comunidade com essas pessoas negras que fugiam dos engenhos próximos, mas também do município de Altinho, como mencionado no processo de caracterização dos campos de pesquisa, onde a líder da associação nos revela uma história marcado pelo processo de colonização, seguida das fugas dessas pessoas negras, que eram escravizadas, representando a tentativa de ruptura com a lógica vigente.

A história da Comunidade Quilombola do Cavuco foi sendo tecida a partir dos relatos contados pelos mais velhos da comunidade e em seguida pela Fundação Palmares. Segundo a memória que é repassada na comunidade, foi a partir da vinda dessas pessoas de Altinho e principalmente da mucama Maria que tudo começou, pois ela ao conhecer a territorialidade chamada de Fragoso, logo percebeu que poderia ser um local estratégico para a moradia daqueles que fugiam do sistema escravista.

A memória repassada pelos mais velhos na comunidade, ressalta Maria como uma mulher importante para o surgimento deste quilombo, pois sempre que ela retornava para a fazenda, no município de Altinho, incentivava os escravos a fugir, tendo como esconderijo as terras do Fragoso, atual quilombo do Cavuco. Como podemos entender na fala a seguir:

ela fazia isso, incentivava eles a vim para cá. (...) E assim foi crescendo a quantidade de pessoas fugidas, e se juntando a outras pessoas que eram descendentes de escravos de outros lugares e foram ficando lá. Depois veio a abolição e os escravos foram libertados de certa forma, e foram casando entre eles, e formaram a comunidade (CILENE, LÍDER DA ASSOCIAÇÃO).

Assim, pudemos compreender a importância do protagonismo dessa mulher negra (Maria), que encontrou estratégias para ajudar outras pessoas a fugir do sistema

⁶⁴Condição imposta as mulheres negras no período de colonização.

escravista, onde a fuga representava uma esperança de retorno aos modos de vida desses sujeitos, ou seja, a expressarem suas formas de culturas. E para aqueles que já nasceram escravizados, a esperança de liberdade, e modos de vida que pudessem expressar sua ancestralidade, sua identidade (CARVALHO, 2002).

Compreendemos que além da história comprovar uma origem formada por pessoas negras que foram escravizadas, nos revela também o papel de liderança dessa mulher chamada de Maria, na luta para preservar a vida e os modos de culturas tradicionais presentes nesses grupos.

Nesse sentido, entendemos a importância da memória como importante ferramenta na preservação da história desses sujeitos, como elemento fundante na construção identitária, individual e coletiva. Essa preservação dos elementos culturais não é um resgate arqueológico, mas manter viva a identidade de seu povo, entendendo assim, a cultura como produção (HALL, 2003).

Além disso, a territorialidade de onde começou a constituição do quilombo era propícia à permanência dessas pessoas, segundo Cilene, líder da associação, “nessas terras temos nascentes e muitas frutas na localidade, como: jaca, manga goiaba, pitomba, caju, banana, acerola, dentre outras”, o que indicava terra fértil para o cultivo, conseqüentemente, alternativa para a condição de permanência desses sujeitos nessa territorialidade.

Assim, compreendemos que a história da Comunidade do Cavuco foi sendo retomada, identificada e valorizada. No entanto, as famílias desse quilombo mesmo sabendo que eram descendentes de pessoas que foram escravizadas, não se reconheciam enquanto quilombolas. Por isso, surge um elemento importante na história desta comunidade que é o processo de reafirmação identitária, pois é relatado por Cilene que “as pessoas não se sentiam à vontade de dizer que eram de uma comunidade de descendentes de pessoas negras escravizadas, devido aos preconceitos gerados na sociedade” (LÍDER DA ASSOCIAÇÃO).

Observamos nessa última fala a presença da Colonialidade do Ser, na naturalização da distinção racial, pois antes do reconhecimento da comunidade enquanto quilombolas, os sujeitos dessa territorialidade tinham receio de expressar seu pertencimento à cultura negra, devido à inferiorizações e o racismo que sofrem diariamente na sociedade pelo fato de serem negros/as.

Como pudemos compreender o racismo surge como uma ideologia na justificativa da escravidão, na coisificação das pessoas negras como algo a ser explorado já que não

faziam parte do padrão estabelecido como “ideal” de homem europeu, branco, heterossexual, cristão e urbano (MIGNOLO, 2005). Por isso, a luta do movimento negro no combate ao racismo, pelo reconhecimento da condição de ser humano da população negra, contribuindo também no fortalecimento da luta pelo reconhecimento identitário dos grupos quilombolas e pelo não silenciamento de suas identidades e culturas (SILVA, 2019).

Nesse sentido, entendemos a presença da Colonialidade do Ser, pois definem-se as condições, os lugares de poder em que os povos outros devam ocupar no meio social, negando os sujeitos e as formas de culturas que não são hegemônicas, torna a condição humana dos povos negros como não seres, como objetos. Por isso, a naturalização da condição de ser inferior é um elemento fundante nesse sistema (MIGNOLO, 2005).

A partir do processo de reconhecimento dos sujeitos enquanto quilombolas, entendemos o surgimento a conexão com a discussão sobre identidade quilombola, pois o reconhecimento é o primeiro passo no fortalecimento da identidade quilombola. Como podemos entender a identidade quilombola se configura um símbolo de resistência, contribuí em tentativas de não absorção da identidade hegemônica, representando também uma identidade ancestral, de território e de luta (LIRA; RIBEIRO NETO, 2016).

Assim, entender a formação dos quilombos e suas formas de cultura e identidade é compreender a luta dos povos negros contra o sistema escravista e atualmente contra as formas de inferiorização e subalternização. Nesse sentido, entendemos que a relação território e identidade estão interligados, pois as identidades são produtos da relação estabelecida em cada território (PICHETH; CHAGAS, 2018).

O saber referente ao processo de reconhecimento identitário, da oficialização dos sujeitos enquanto quilombolas, ocorre quando a partir de uma pesquisa, em que segundo Cilene: “representantes lá de Recife vieram à comunidade e chamaram minha tia Anália e outra senhora que é chamada de Margarida e a minha irmã, levaram elas para o Recife para falarem sobre a comunidade, com essa ida identificaram que éramos descendentes de escravos” (LÍDER DA ASSOCIAÇÃO).

Embora, para Cilene, líder da associação, a identificação de que a comunidade era quilombola, por mais que seja importante, no momento não acrescentou em melhorias para as famílias daquela região, pois “a gente sabe que somos negros filhos de descendentes de pessoas que foram escravizadas, mas não entendíamos a importância de se identificar enquanto quilombolas” (CILENE, LÍDER DA ASSOCIAÇÃO).

Nesse diálogo, entendemos dois fatores: primeiro, de que após o reconhecimento individual e coletivo enquanto quilombolas, veio também à frustração, pois mesmo sendo uma comunidade de pessoas negras que foram escravizadas, esses sujeitos não são valorizados, devido à forte presença da Herança Colonial na sociedade. O que reflete na naturalização de identidades subalternas, por isso o receio de assumir tal identidade, nem ressignifica-lá, pois historicamente as identidades negras são marginalizadas (FURTADO; PEDROZA e ALVES, 2014).

Por isso, a sensação de que continuam esquecidos e a sofrer não só com as desigualdades sociais, mas racial, com os preconceitos e as inferiorizações, principalmente pelo sistema de poder socioeconômico, epistêmico, de cor, de gênero, que age naturalizando a justificativa da diferença social e cultural (HALL, 2003), assim como, a tentativa de desapropriação das terras justificado como algo necessário.

O segundo fator, identificado desta fala, corresponde ao reconhecimento da importância da autoidentificação dos sujeitos enquanto quilombolas, pois esse elemento é essencial no fortalecimento da identidade, da memória destes sujeitos e desta territorialidade, como também na reafirmação das rupturas ao sistema eurocêntrico (FURTADO; PEDROZA e ALVES, 2014).

Como podemos perceber esses dois fatores percorridos, anteriormente, estão entrelaçados, pois a identidade quilombola é uma das direções no enfrentamento do racismo, dos preconceitos e discriminações que os sujeitos enfrentam diariamente (FURTADO; PEDROZA e ALVES, 2014). Entendemos que não basta apenas o reconhecimento realizado pelos órgãos responsáveis na titulação da terra, mas dos sujeitos estarem politizados para o enfrentamento das heranças coloniais, para que haja a identidade de luta, pois estes sujeitos já se reconhecem enquanto grupos de origem negra, mas os projetos de silenciamento são tão fortes no meio social que essas identidades são silenciadas.

O relato feito pela líder Cilene nos faz refletir o quanto pode ser lento o processo de reconhecimento identitário de uma Comunidade Quilombola, tendo em vista que não é fácil as pessoas expressarem uma história de negação, silenciamento, subalternização de tudo que se aproxima da identidade racial ou mesmo da ideia de raça construída nos moldes da Modernidade-Colonialidade. Por isso, o reconhecimento e fortalecimento dessas identidades são essenciais na luta dos quilombolas.

Após o reconhecimento, a líder acrescenta que a comunidade buscou registrar a associação e entender mais sobre a história da comunidade:

fomos na Fundação Palmares e lá eles tinham a história dessa mulher que tinha ido para nossa região e dos outros escravos que fugiram para lá e que tinham perpetuado a comunidade. A prova disso é que meu avô é natural de Altinho e quando veio ficou por aqui. E a partir dessa nossa ida tivemos esse conhecimento e também o registro da Fundação Cultural Palmares (CILENE, LÍDER DA ASSOCIAÇÃO).

Dessa forma, compreendemos que a comunidade não apenas ganhou sua titulação, mas resgatou sua memória, história e cultura. O que nos faz refletir sobre as rupturas que esse passo proporciona, pois enfrenta a dominação do poder centralizador, que a partir das formas da Colonialidade tenta silenciar estes sujeitos coletivos e suas formas de vida, identidade e culturas. Assim, ressaltamos que essa reativação identitária representa o processo da Decolonialidade presente nesta comunidade (MIGNOLO, 2013).

Evidenciamos que, esse resgate da história e memória desta comunidade contribui na resistência para manter viva as formas culturais desses sujeitos e seus coletivos, pois: “a memória coletiva tira sua força e sua duração por ter como base um conjunto de pessoas, são os indivíduos que se lembram, enquanto integrantes do grupo” (HALBWACHS, 2006, p.69).

Desse modo, o reconhecimento das comunidades representa a noção do rompimento com o processo de silenciamento, de que os quilombos foram desarticulados, apagados, espoliados, negados, exterminados, pois indica que continuam vivas suas identidades e as formas culturais de seu povo, enfrentando as condições de inferiorização do sistema eurocêntrico: norte-europeu, capitalista, patriarcal, moderno, colonial, cristão e urbano (MIGNOLO, 2005).

Entendemos que a identificação do sujeito e do coletivo enquanto quilombolas contribui também, na luta pela libertação da terra, ou seja, na luta pela titulação, para garantir de fato politicamente a continuidade desses grupos nos territórios de suas memórias, onde foi iniciada toda sua história.

Hoje, apesar das dificuldades diárias, o quilombo do Cavuco mantém sua identidade, suas formas culturais, seus modos de vida e de organização. Dentre esses elementos encontram-se os saberes tradicionais sobre as rezas e as plantas, categorizados nesta pesquisa a partir do estruturante Medicina Tradicional, como podemos compreender a seguir.

Figura 20 - Saberes da Comunidade do Cavuco: medicina tradicional



Fonte: A autora (2020).

O conhecimento sobre as rezas e as plantas são saberes tradicionais da Comunidade do Cavuco. Os saberes da utilização das plantas como elemento para manutenção da saúde dos quilombolas ainda estar presente na comunidade, pois: “nós fomos apreendendo, vendo os mais velhos utilizarem, isso foi sendo repassado, algumas plantas a gente usa mais, como: capim santo, erva cidreira, boldo, canela, aroeira, folhas de laranjeira, dentre outras” (CILENE, LÍDER DA ASSOCIAÇÃO).

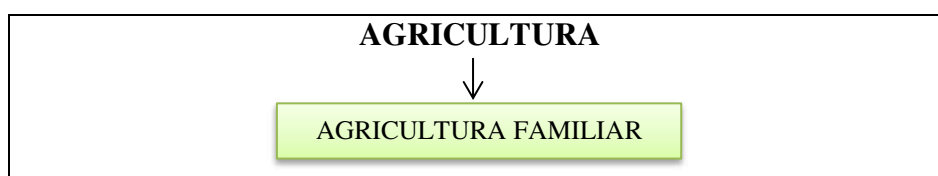
Nesse diálogo, entendemos a importância da tradição, da prática da Educação Quilombola no diálogo com o coletivo, com a aprendizagem com os mais velhos, ou seja, na transmissão dos saberes tradicionais, principalmente para as próximas gerações, na contribuição não só de manter a cultura, mas uma forma de assistência a esses povos onde a saúde pública não abarca todos de forma igualitária e de qualidade.

No que diz respeito ao saber sobre as rezas, entendemos que são praticados pelas pessoas mais velhas, os anciões da comunidade, porém não são repassadas como saber para o coletivo, são conhecimentos, crenças reservadas do interior de cada sujeito praticante: “aqui na comunidade ainda tem pessoas que praticam, que reza nas pessoas, mas eles não explicam pros outros, é algo espiritual, de fé deles mesmos” (CILENE, LÍDER DA ASSOCIAÇÃO).

A fala da líder da associação nos revela uma forma de organização da comunidade, pois por um lado temos os conhecimentos que são repassados coletivamente, por outro os saberes das rezas, reservados, mas que contribui de forma coletiva quando os sujeitos da comunidade necessitam. Nesse diálogo, ressaltamos também a compreensão de que esses saberes religiosos historicamente foram marginalizados, sofrem e continuam sofrendo com a intolerância religiosa presente no meio social, que impõe uma condição de ser, de raça, de religião, de lugares e papéis condicionados aos que não fazem parte do sistema de poder eurocêntrico (BANDIN, 2017).

Outro saber identificado corresponde aos conhecimentos presentes em uma forma específica de cultivo que é a agricultura familiar. Assim, apresentamos compreensões sobre essa forma de trabalho e de renda das famílias desta comunidade.

Figura 21 - Saberes da Comunidade do Cavuco: agricultura



Fonte: A autora (2020).

O saber da agricultura familiar está presente na comunidade não só como atividade econômica, mas de resistência, representa elementos da cultura, modos de vida destes quilombolas, assim como meio de subsistência dessas famílias, tanto de consumo próprio, como da venda dos produtos que são comercializados. Portanto, a agricultura familiar representa um importante elemento econômico para as famílias deste quilombo, apesar de algumas também terem outras formas de subsistência, destacada na fala do líder com a venda de animais. Como podemos entender a seguir:

nós fazemos o cultivo da agricultura familiar, de hortaliças frutíferas, porque aqui temos muitas variedades de frutas e a criação de animais, porco, galinha, cabra, bode, essas coisas. Aí hoje temos algumas pessoas que plantam a mandioca e a cana de açúcar, mas a maioria são as verduras. Mas hoje os mais novos só preferem mais o gado (CILENE, LÍDER DA ASSOCIAÇÃO).

Os saberes da agricultura familiar como já mencionamos nesta pesquisa, representa um saber adquirido ao longo do tempo, que é passado de geração em geração, com um manuseio respeitando a terra, sem o uso de agrotóxicos. Essa relação de complementaridade entre o homem/mulher com a terra e a natureza diferencia da exploração que extra dela tudo o que é lucrativo incansavelmente. Nessa lógica, a Colonialidade da Natureza pode ser compreendida quando os territórios campestres, quilombolas, por exemplo, são desconsiderados como territorialidades de culturas, visto apenas como espaço para a lucratividade (WALSH, 2008).

Apesar dos agricultores adquirirem saberes próprios com seu trabalho agrícola na comunidade, esses conhecimentos socialmente, são taxados pelo sistema hegemônico como conhecimentos do senso comum, o que revela a naturalização da Colonialidade do Saber, que nega essas epistemologias como válidas a sociedade (WALSH, 2008), expressando a única perspectiva de conhecimento, a do eurocentrismo. No entanto, entendemos que a ruptura com a Colonialidade da Natureza realizada pelos grupos outros acontece perante a sua afirmação identitária com o território de vivência, não seguindo a

lógica da exploração, mas a valorização de uma identidade coletiva e de respeito com a territorialidade onde esses sujeitos vivem (SANTOS, 2014).

Entendemos que o saber da agricultura é uma atividade realizada desde o início da formação dos quilombos no Brasil, pois se configura um símbolo para a manutenção da sobrevivência dos sujeitos que, em sua maioria, fugiam do sistema escravocrata. A realização da agricultura na Comunidade do Cavuco representa um símbolo também de resistência na contribuição da manutenção da comunidade.

Nesse diálogo, evidenciamos também a identificação do saber referente à dança da mazurca, um conhecimento que faz parte da memória e cultura da Comunidade do Cavuco, como poderemos compreender a seguir:

Figura 22 - Saberes da Comunidade do Cavuco: dança



Fonte: A autora (2020).

O saber referente a dança está presente na Comunidade Quilombola do Cavuco através da mazurca, categorizado nesta pesquisa a partir do estruturante: expressão artística. A mazurca representa um saber que era cultivado pelos mais velhos, mas que não foi ganhando espaço nas novas gerações, pois, “as pessoas que praticavam uns já morreram e outros estão de idade bem avançada, minha tia mesmo tem 92 anos, aí nem está mais lá por conta da idade, outro fator é a falta de incentivo, se a gente tivesse apoio, os jovens iam ficar incentivados” (CILENE, LÍDER DA ASSOCIAÇÃO).

No diálogo tecido com a líder da associação pudemos compreender que hoje eles enfrentam o desafio, que é manter viva a cultura da mazurca, tentam manter os jovens interessados em apreender. Dessa maneira, entendemos que a tradição da dança da mazurca que era uma prática exercida na comunidade, apesar de fazer parte da cultura, hoje, está mais presente na memória e no diálogo do que na realização de sua prática.

A fala da líder da associação nos leva a refletir sobre esse saber e o porquê os quilombolas mais velhos que praticaram, pouco disseminaram a prática da realização da dança da mazurca para os demais do grupo. Entendemos que historicamente, pelo fato de os povos negros terem sofridos com os processos de inferiorização, imposições, isso conduziu a muitos grupos negros silenciarem suas formas de cultura, o que por um lado

também produziu a resistência. Por isso, hoje uma das formas de resistir encontrasse nas narrativas orais dos sujeitos, que representam uma releitura de suas identidades, memórias e possibilidades de reescrever a história e cultura de seus grupos (BARROS, 2017).

Após a identificação, organização e análise dos principais saberes presentes nas comunidades, Pau Ferrado e do Cavuco, pudemos compreender que cada Comunidade Quilombola buscou manter viva a identidade de seu povo, a partir do próprio ato de resistência. Assim, pudemos identificados na fala dos próprios sujeitos colaboradores, a presença dos saberes que representam suas vivências, experiências, ancestralidade e suas identidades negra, quilombola que representam os modos de vida que perpassam esses coletivos.

A representação da memória viva desses sujeitos nos expressa a Educação Quilombola destas comunidades que resistem aos processos e mudanças da sociedade, ou seja, aos massacres regidos pelo projeto de Modernidade-Colonialidade que sustenta o racismo e demais formas de inferiorizações no meio social sobre os povos tradicionais. No entanto, entendemos a presença da identidade na política nestas comunidades quando, por exemplo, são os próprios sujeitos que indicam o que é ser quilombola, quais saberes que eles consideram importantes na comunidade, tanto para seu fortalecimento, quanto para manter viva as questões culturais a exemplo, da ressignificação da festividade religiosa de São Sebastião para a Comunidade de Pau Ferrado.

Desse modo, entendemos a identidade na política presente nestas comunidades, pois são os próprios sujeitos protagonistas de suas histórias, memórias e identidades, individual e coletiva. A presença desses saberes no faz refletir sobre e romper com a verticalidade do que foi posto como conhecimentos válidos e cultura a ser seguida. Assim, entendemos que a memória e a oralidade é o caminho traçado por ambas as comunidades nesse processo de resistência, pois a partir desses elementos cada comunidade busca refletir sobre sua história e (re)existir a cada passa (BARROS, 2017).

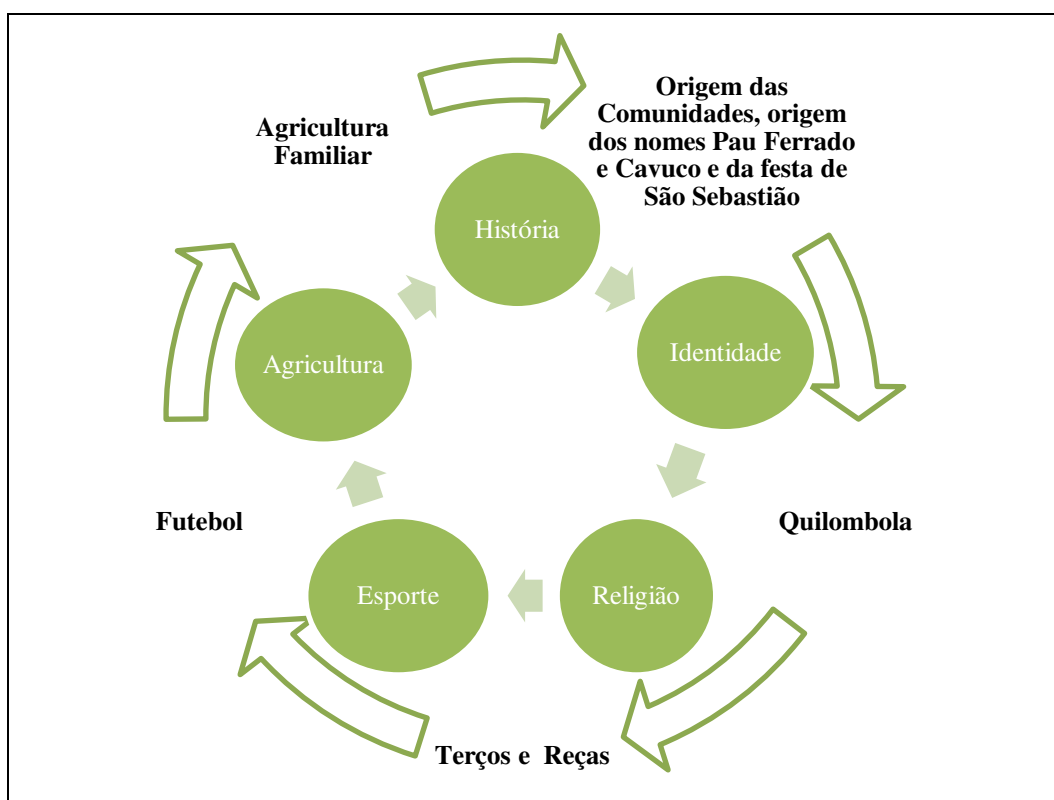
7.2 Saberes quilombolas presentes na prática docente das professoras que atuam nas Comunidades Quilombolas Pau Ferrado e do Cavuco

Nessa subseção, apresentamos compreensões referente a entrevista semiestrutura que foi realizada com as professoras P1 e P2 que atuam na Comunidade de Pau Ferrado

e com a professora P3 que leciona no quilombo do Cavuco, explicitadas na seção de caracterização dos sujeitos colaboradores da pesquisa.

No entanto, como forma de organização, apresentamos inicialmente uma figura síntese sobre o conjunto de saberes identificados na prática docente das professoras P1, P2 e P3 referentes às comunidades Pau Ferrado e do Cavuco, que serão detalhados na subseção seguinte. Como poderemos compreender a seguir:

Figura 23 - Saberes específicos das Comunidades Quilombolas de Pau Ferrado e do Cavuco identificados na prática docente das professoras P1, P2 e P3

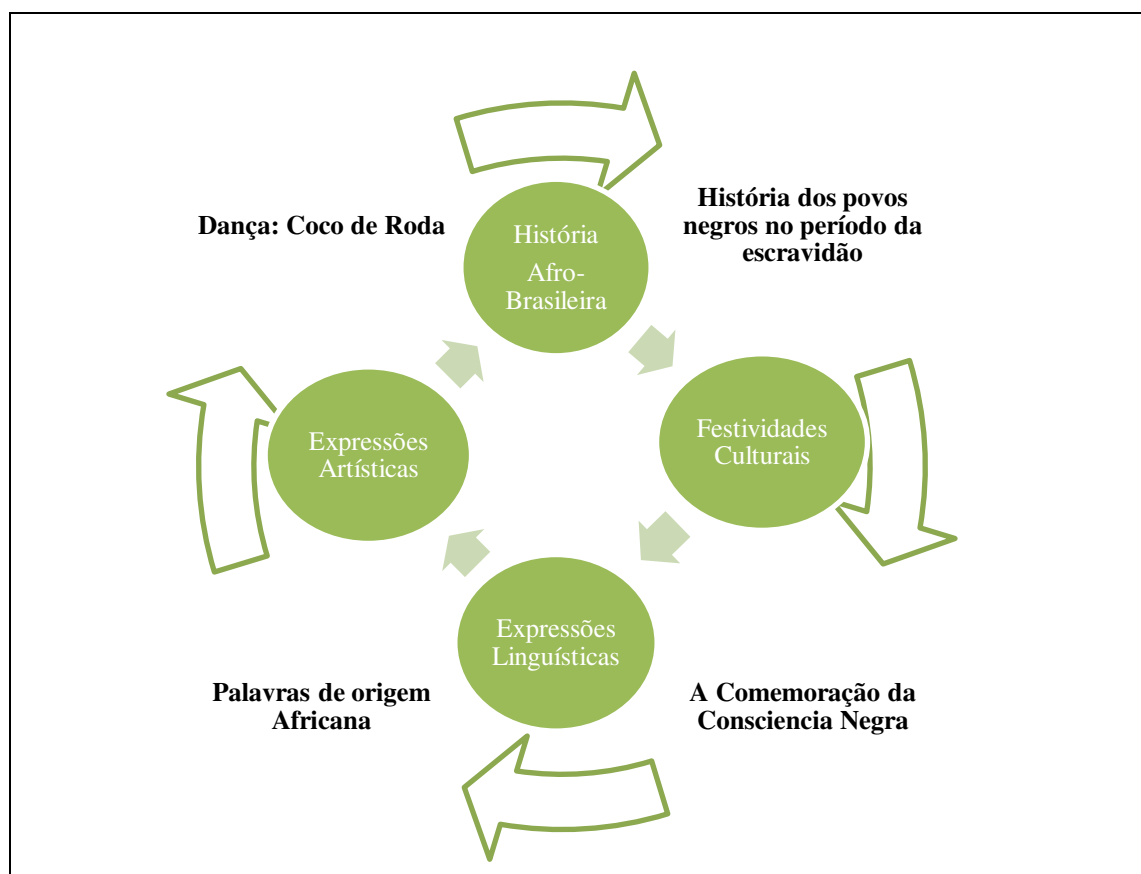


Fonte: A autora (2020).

Com a realização dessa entrevista pudemos identificar os saberes quilombolas que estão presentes na prática docente das professoras que lecionam nas Comunidades Quilombolas do município de Lagoa dos Gatos. Ressaltamos que esses saberes, representam a possibilidade de ruptura com os processos firmados nas Heranças Coloniais já que, ao serem trabalhados na prática docente nas escolas localizadas em território quilombola, nos possibilita pensar tanto na descolonização dos saberes quanto em compreender que o espaço escolar transita diferenças culturais que precisam ser valorizadas.

Ressaltamos que além destes saberes específicos das comunidades, as professoras abordam conhecimentos referentes à discussão das Relações Étnico-Raciais que são correlacionados com os das comunidades, por isso também como forma de organização, apresentamos a seguir a Figura 24 que representa esses saberes outros evidenciados pelas professoras P1, P2 e P3:

Figura 24 - Saberes das Relações Étnico-Raciais identificados na prática docente das professoras P1, P2 e P3



Fonte: A autora (2020).

Dessa maneira, entendemos que as professoras entrevistadas correlacionam estes saberes, como pertencentes também a cultura quilombola. Por isso, apresentemos a seguir de forma detalhada os saberes abordados nessas figuras síntese, para melhor compreensão dos dados obtidos, iniciando sobre: a) os saberes tradicionais da Comunidade de Pau Ferrado que são trabalhados pelas professoras P1 e P2 em sua prática docente; em seguida, sobre b) os saberes tradicionais que são trabalhados pela professora P3 na escola localizada no Quilombo do Cavuco.

7.2.1 Saberes presentes na prática docente das professoras que atuam na escola da Comunidade Quilombola de Pau Ferrado

Em diálogo com as professoras P1 e P2 que atuam na Escola Municipal Avelino Alves, a partir do procedimento da entrevista semiestruturada, foi possível compreender qual/ais o/s saber/es específicos que são trabalhados sobre a comunidade. Assim, como forma de organização, apresentamos no Quadro 10 a identificação e caracterização que realizamos dos saberes trabalhados na prática docente sobre a Comunidade Pau Ferrado, agrupados a partir dos estruturantes: **História** e **Identidade**.

Quadro 10- Saberes sobre a Comunidade Quilombola de Pau Ferrado identificados na prática docente das professoras que atuam na Escola Municipal Avelino Alves

CÓDIGO	ESTRUTURANTE	SABERES
P1 (período: matutino)	História	Origem da comunidade Origem do nome da comunidade Surgimento da festa de São Sebastião
	Identidade	Identidade Quilombola
P2 (período: vespertino)	História	Origem da comunidade Origem do nome da comunidade Surgimento da festa de São Sebastião
	Identidade	Reconhecimento da escola enquanto quilombola

Fonte: A autora (2020).

Após a identificação e organização dos saberes identificados na realização da entrevista semiestruturada com as professoras P1 e P2, pudemos compreender que os conhecimentos referentes a Comunidade de Pau Ferrado, trabalhados na sala de aula, ainda é limitado. Embora, também evidenciamos que apesar desse espaço reduzido, existe o esforço em aprender e trabalhar, mesmo que de forma tímida esse caminho está sendo realizado.

Desse modo, os saberes identificados na prática docente da professora P1 foram organizados e categorizados a partir dos estruturantes sobre: História (a origem da comunidade, origem do nome da comunidade e o surgimento da festa de São Sebastião), e Identidade (dialogando sobre a identidade quilombola); já na prática docente de P2 pudemos identificar o diálogo sobre: História (a origem da comunidade, origem do nome da comunidade e o surgimento da festa de São Sebastião) e Identidade (reconhecimento da escola enquanto quilombola).

Podemos entender que os saberes encontrados no estruturante História são abordados na prática docente de ambas as professoras P1 e P2, já os saberes apresentados no estruturante Identidade difere entre a prática docente dessas educadoras. O que por sua vez, não deixa também de estar associado, um saber do outro, já que os mesmos estão interligados.

Nesse diálogo, ressaltamos a fala da educadora P2 que apresenta os saberes trabalhados sobre a Comunidade Pau Ferrado, como podemos compreender a seguir:

considero os saberes sobre a origem e história desse quilombo, a história do porque a comunidade é quilombola, sobre também o nome da comunidade, (...) a cultura sobre as tradições, como é o caso da festa de São Sebastião que eles realizam na comunidade, essa tradição religiosa que é muito forte aqui.

Ressaltamos que os saberes referentes a história da comunidade, do porquê do nome Pau Ferrado e sobre a festa de São Sebastião são conhecimentos trabalhados na sala de aula por ambas as professoras P1 e P2. Estas, citam esses saberes como importantes e como conhecimentos abordados em suas práticas, contextualizando no currículo escolar essas epistemologias que estão presentes e que fazem parte da comunidade onde a escola está inserida, sendo uma forma de aprendizagem de ambas as partes, educadoras e educandos.

O reconhecimento desses saberes representa a tentativa de ambas as professoras tanto em inserir conhecimentos da territorialidade onde a escola está inserida, como uma iniciativa em romper com os padrões eurocêntricos de silenciamento dos saberes sobre comunidades tradicionais. O que nos conduz a entendermos uma prática docente conduzida também pela reflexão, um elemento chave no caminho por uma Educação Intercultural, que proporcione uma transformação na estrutura de discurso e ação curricular na sala de aula (WALSH, 2010).

O diálogo sobre a discussão identidade apresentado na prática docente das professoras P1 e P2, possibilita entendermos dois movimentos que representam os saberes trabalhados na prática docente sobre o Quilombo de Pau Ferrado, tais como: a) o conhecimento sobre identidade quilombola, ou seja, sobre a identidade dos sujeitos de pertencimento a comunidade, a cultura negra e quilombola: como relatado a seguir:

observei que as mães falam sobre o cabelo que eles não querem mudar, a identidade que também está presente nos cabelos (...) então eu

trabalho a questão da identidade de pertencimento deles como pessoas negras e converso com eles que não existe cabelo ruim, existem diferenças entre as pessoas e que essas diferenças precisam ser respeitadas (P1).

O depoimento da professora P1, evidencia indícios de uma prática comprometida com o respeito às diferenças, pois nesse diálogo, o cabelo é entendido como elemento identitário dos povos de culturas negras. Dialogar, respeitar e evidenciar a necessidade desse debate em sala de aula representa um compromisso educacional, político e social com os educandos e suas formas de representatividades culturais, pois o cabelo carrega uma forte marca identitária (GOMES, 2003).

Desse modo, entendemos que a prática docente da professora P1 indica o diálogo sobre o corpo como expressão da identidade negra, bem como a reflexão sobre o cabelo crespo enquanto contribuinte no fortalecimento da identidade de seus educandos (GOMES, 2003). O debate sobre cabelo crespo nos faz refletir também sobre a maneira de como as pessoas negras se veem e são vistas pelo outro na sociedade, por isso, precisa ser apresentado em sala de aula, por este ser um espaço de reflexões educativas.

O segundo sentido sobre o tema identidade, foi trabalhado a partir do entendimento acerca: b) do reconhecimento da escola enquanto extensão da Comunidade Quilombola, como podemos analisar na fala da professora P2: “tem um exemplo que no livro vem falando sobre as escolas em comunidades, aí trabalhamos o reconhecimento da nossa escola em uma Comunidade Quilombola”.

A fala da professora nos leva as seguintes reflexões: primeiro, o uso do livro didático, pois entendemos que foi a partir do que estava exposto no LD que a professora buscou debater sobre a escola enquanto extensão da comunidade. Nesse diálogo, entendemos o quanto é importante os LD estarem pautados a partir da proposta da Lei: 10.639/03, contribuindo no debate sobre as diferenças culturais. Segundo, destacamos o reconhecimento, pois a partir desse diálogo a professora proporciona aos alunos o entendimento de que a escola não é um espaço isolado da comunidade, mas de que representa um elo de conquista da luta quilombola e no fortalecimento desses grupos.

Durante o diálogo teórico tecido nesta pesquisa evidenciamos que as escolas localizadas em comunidades tradicionais, como é o caso dos quilombos, representam uma extensão da comunidade, ou seja, precisam estar interconectadas com os elementos que regem cada territorialidade, com as formas de culturas, tecendo um diálogo e não a ideologia de uma verdade absoluta. Por isso, os conteúdos curriculares precisam

transmitir/dialogar/refletir com os modos de vida desses sujeitos, reconhecendo-os como produtores de saberes (CARRIL, 2017).

Entender a importância das escolas quilombolas é evidenciar a necessidade de um projeto de educação diferenciado e específico, reconhecendo não só as identidades outras como parte da diversidade cultural e étnica no país, mas uma educação descolonizadora, que busque alternativas de romper com os padrões que definiram, historicamente, a inserção subalterna da população negra (MIRANDA, 2012).

Após identificarmos os saberes que são trabalhados na prática docente sobre a Comunidade Pau Ferrado, também entendemos que existe saberes trabalhados sobre os Estudos das Relações Étnico-Raciais, em que foram citados na entrevista correlacionados aos saberes da comunidade local. Assim, ressaltamos que a noção de saberes quilombolas da comunidade não estava dissociada no entendimento das professoras sobre os Estudos das Relações Étnico-Raciais, tendo em vista que ambas as professoras sinalizam trabalhar com conhecimentos sobre a história e cultura negra de forma geral, como sendo saberes da Comunidade Quilombola.

O que por sua vez, não está dissociado, já que as Comunidades Quilombolas também estão dentro do conjunto maior que são os povos negros e suas formas de culturas, no entanto cada comunidade apresenta também suas especificidades, por isso entendemos como necessário a compreensão de que, para além dos saberes das Relações Étnico-Raciais, cada comunidade apresenta saberes específicos de suas formas próprias de vida.

Nesse diálogo, apresentamos a seguir o Quadro 11 referente aos saberes das Relações Étnico-Raciais que foram identificados na prática docente das educadoras que atuam na Escola Municipal Avelino Alves e que foram correlacionados aos saberes da comunidade local. Ressaltamos que, como forma de organização, os saberes identificados estão agrupados a partir dos estruturantes: **História Afro-Brasileira, Expressões linguísticas e Festividades culturais.**

Quadro 11- Saberes Étnico-Raciais identificados na prática docente das professoras que atuam na escola da Comunidade Quilombola de Pau Ferrado

CÓDIGO	ESTRUTURANTE	SABERES
P1	História Afro-Brasileira	A história dos povos negros no período da escravidão
	Festividades culturais	A comemoração da Consciência Negra

P2	História Afro Brasileira	A história dos povos negros no período da escravidão
	Expressões linguísticas	Palavras de origem Africana
	Festividades culturais	A comemoração da Consciência Negra

Fonte: A autora (2020).

Em análise entendemos que ambas as professoras apresentam o saber referente a história dos povos negros no período da escravidão, como conhecimento abordado em sala de aula, como podemos verificar na fala da professora P1: “trabalho também questões sobre a história dos povos negros no período da escravidão (...)”.

Podemos entender que além desse saber representar uma fase do período da história do Brasil e dos povos negros ele também consta o lado perverso da escravidão e dos massacres ocorridos a população negra, o que, por sua vez, fica a depender do profissional sua explanação de forma passiva ou crítica reflexiva sobre esse diálogo.

Entendemos, pois que não podemos negar a existência desses saberes que representam Heranças Coloniais na história do nosso país, porém evidenciamos a necessidade de ampliação desse período da história, tendo em vista outras narrativas que foram tecidas, como é o caso do enfrentamento, das lutas e do protagonismo dos/as lideranças aos massacres ocorridos aos povos negros.

Esses elementos citados anteriormente, nos leva a um outro posicionamento o de não neutralidade, pois a formação dos quilombos representa o mais importante meio de resistência que se contrapôs ao sistema escravista (AMARAL, 2011). Dessa forma, salientamos a importância de os saberes desses grupos estarem abordados a partir da Educação Intercultural e Crítica, para proporcionar aprendizagens reflexivas e possibilidades na descolonização dos saberes eurocêtricos, que evidenciam apenas uma parcela de saberes e condicionam a inferiorização dos demais.

Nesse diálogo, foi possível identificarmos também o saber referente a comemoração da Consciência Negra, organizado nesta pesquisa a partir do estruturante Festividades Culturais. Nesse sentido, foi possível entendermos que ambas as professoras abordam esse saber, trabalhado durante a semana do dia 20 de novembro, realizando a culminância desse diálogo na associação da comunidade, onde reúnem: alunos, professores, convidados de outras escolas, liderança da associação e a comunidade. Segundo a professora esse saber é trabalhado “em forma de projeto, na sala de aula e depois com a apresentação do projeto final realizado na associação junto a todos da comunidade” (P1).

Como podemos perceber, a participação dos alunos e das professoras se dá não apenas como ouvinte, mas a partir das apresentações resultado da ação/reflexão do diálogo da prática docente-discente, contextualizada na sala de aula. Nesse sentido, evidenciamos que as educadoras participam de forma efetiva no debate sobre a Consciência Negra na associação da comunidade, o que indica o compromisso social junto a luta contra as formas de inferiorização, racismo e desigualdade racial que estão presentes na sociedade.

Esta data representa a importância da luta dos povos de culturas negras, mas também do compromisso da escola em abordar temas sobre as diferenças culturais, pois desde 2003, esta data comemorativa passou a fazer parte do calendário nacional, ganhado força em seguida com a resolução que definiu as DCN para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, em 2004 (BRASIL, 2004).

Vale ressaltarmos também que a comemoração sobre o dia da Consciência Negra também representa lembrar do legado de Zumbi dos palmares, um dos grandes líderes quilombolas do país e da resistência contra o sistema escravagista da época. Por isso, entendemos que a prática docente destas professoras apresenta tentativas de romper com os moldes eurocêntricos, abordando um diálogo e fortalecimento não só ao destacar o dia da Consciência Negra, mas por ensaiar uma Educação Escolar Quilombola, quando estas refletem e dialogam sobre os contextos identitários desses grupos (CARRIL, 2017).

Como sinalizado no Quadro 11 o saber referente a palavras de origem africana está categorizado a partir do estruturante Expressões Linguísticas. Este saber é abordado apenas na prática docente da professora P2, como podemos compreender em sua fala: “utilizo também palavras de origem Afro como, por exemplo: a palavra dendê (...)”.

Nesse sentido, entendemos que o conhecimento linguístico, na utilização de palavras de origem africana, possibilita uma aprendizagem significativa aos educandos sobre a cultura negra. No entanto, evidenciamos que a ação de apenas utilizar as palavras sem contextualizar a origem, a importância desse saber para a cultura, dentre outras informações, significa o mesmo que trabalhar de forma funcional, neutralizando e silenciando suas raízes (CARRIL, 2017). Assim, entendemos que a prática docente precisa romper com essa neutralidade em seus conteúdos curriculares, para que possa contribuir na valorização das diferenças culturais, e em uma educação antirracista.

No entanto, sabemos que existe uma variedade de termos linguísticos no cotidiano, sem que as pessoas saibam que fazem parte de um contexto linguístico da

cultura africana. Entre os exemplos podemos citar os termos: abadá, caçamba, cachaça, cachimbo, caçula, carimbo, cochilar, fubá, macaco, macumba, marimbondão, moleque, quitanda, xingar, banguela, babaca, cafundó, muquirana, dentre outras (LOPES, 2003).

É importante termos a consciência de que muitas das nossas referências linguísticas é resultado do rico idioma africano, originado de vários povos e expressões culturais, e estas precisam ser contextualizadas, podendo estar presente na pauta dos saberes referentes a cultura africana e afro-brasileira, já que é Lei a introdução destes saberes.

Após a identificação dos conhecimentos presentes na prática docente das professoras que atuam na Comunidade Quilombola Pau Ferrado, abordamos a seguir os saberes identificados na prática docente da professora P3 que atua no Quilombo do Cavuco.

7.2.2 Saberes presentes na prática docente da professora que atua na Escola da Comunidade Quilombola do Cavuco

Em diálogo com a professora que atua na Escola Municipal José Alves da Silva e a partir do procedimento da entrevista semiestruturada, foi possível compreender qual/is saberes específicos são trabalhados sobre o Quilombo do Cavuco. Assim, como forma de organização, apresentamos os saberes identificados na prática docente da professora P3 referentes a Comunidade do Cavuco, agrupados a partir dos estruturantes: **História, Identidade, Religião, Esporte e Agricultura.**

Quadro 12- Saberes sobre a Comunidade Quilombola do Cavuco identificados na prática docente da professora que atua na Escola José Alves da Silva

CÓDIGO	ESTRUTURANTE	SABERES
P3 (período vespertino)	História	Origem da comunidade Modos de vida dos quilombolas
	Identidade	Identidade Quilombola
	Religião	Terços Rezas
	Esporte	Futebol
	Agricultura	Agricultura Familiar

Fonte: A autora (2020).

Após a identificação e organização dos saberes a partir da entrevista semiestruturada com a professora P3, foi possível compreender que os conhecimentos sobre a Comunidade do Cavuco que estão sendo trabalhados na sala de aula, são saberes presentes na realidade dos educandos.

Nesse diálogo, entendemos que os saberes referentes ao estruturante História contemplam não só os da origem da comunidade, mas os modos de vida das pessoas que vivem neste quilombo, ou seja, a professora P3 aborda não apenas os saberes da história na perspectiva do passado, mas também do presente. Como podemos compreender a seguir:

porque eu já trabalhei várias temáticas sobre essa questão de estudo, dos quilombos daqui: a origem, como começou a formação da comunidade, o porquê eles são quilombolas, e até mesmo hoje sobre a comunidade e o que os pais ainda preservam da cultura, etc (P3).

Dessa maneira, entendemos que abordar esses conhecimentos na sala de aula, pode proporcionar aprendizagens múltiplas, pois os educandos se sentem parte do processo de ensino e aprendizagem, contribuindo também no fortalecimento da identidade quilombola desses educandos.

Assim, abordar elementos da história da comunidade representa manter viva a memória, cultura e a identidade negra e quilombola desses sujeitos (MIRANDA, 2012). Com isso, entendemos que a prática docente exercida nesta escola, apresenta um compromisso social com a valorização dos sujeitos e suas narrativas. Embora, entendemos que esse processo não seja algo fácil pela própria história da educação, pois foi preciso lutas dos movimentos negros pela a firmiação de uma política de educação, de acesso e de permanência para os sujeitos outros, onde o currículo não mais desvalorizasse a herança africana (SANTOS, 2008).

Outro saber apresentado pela professora diz respeito à identidade quilombola, um elemento que faz parte de uma identidade individual e coletiva. Para a professora P3 é necessário trabalhar esse tema, pois: “vejo que isso é um elemento importante para que os meninos/as se identifiquem enquanto quilombolas (...), eu vejo que eles hoje preservam a história da comunidade e com isso sua identidade”.

Entendemos que um trabalho docente comprometido em abordar elementos para o fortalecimento da identidade dos sujeitos, contribui na resistência e no enfrentamento aos modos excludentes que está impregnado no projeto de sociedade em que vivemos

(SANTANA, 2005). Nesse sentido, a prática docente exercida pela professora P3 apresenta reflexões que possibilita fortalecer o diálogo sobre a identidade dos educandos, pois ao abordar elementos que contribua no fortalecimento da identidade negra e quilombola dos seus educandos a professora também contribui para continuidade da resistência quilombola.

Assim, quando a escola passa a contribuir na manutenção das formas de cultura dos povos tradicionais, trabalhando as diferenças culturais que estão presentes nesses espaços, ela também passa a enfrentar a discriminação racial e os silenciamentos da história e tradições desses grupos tradicionais (SOUZA, 2006).

Outros saberes identificados são referentes aos terços e as rezas, categorizados nesta pesquisa como conhecimentos da Religião. No primeiro momento, temos a presença da religiosidade católica com os terços que são realizados nas casas das pessoas; no segundo momento, entendemos que as rezas são saberes ancestrais que contribuem não só como alternativa na área da saúde, mas como elemento de uma identidade negra e quilombola. Sobre esse diálogo, a professora P3 nos aborda que: “temos a reza da tradição que algumas pessoas fazem, como: a reza do mal olhado, com isso nós trabalhamos a cultura da questão da reza do mal olhado, e também dialogamos sobre os terços que são realizados nas casas (...)” (P3).

Na fala da professora, podemos compreender que esta utilizou como saber curricular, o diálogo sobre as tradições religiosas presentes do cotidiano dos seus educandos, rompendo com as formas de exclusão dos saberes Étnico-Raciais. No entanto, mesmo o saber da reza dos terços sendo uma representação também da religiosidade católica, esse saber é ressignificado na cultura local. Assim, observamos a prática docente no caminho do diálogo com os saberes com base nas diferenças culturais e não reproduzindo um ideal de que todos são iguais, ou de neutralidade nos conteúdos curriculares (CARRIL, 2017).

Outro saber identificado é referente ao futebol, pois para a professora P3 a prática desse elemento esportivo é importante a ser trabalhado não só por estar presente no contexto de vida desses sujeitos, mas porque aproxima a escola dos educandos, não excluindo deles, na escola, práticas do seu dia a dia. Nesse sentido, a professora ressalta que:

eu preservo muito a identidade deles na questão da prática de esporte, por exemplo, que o esporte lá deles é o futebol. Para o futebol tem que

ter um campo, é uma tradição (...) ainda hoje se mantém, muitos que jogam lá já morreram velhos, mas grandes jogadores, e a tradição foi passando, hoje eu não posso tirar isso das minhas crianças (P3).

Como podemos compreender o saber do futebol é uma prática que foi sendo mantida no quilombo do Cavuco assim como, na Comunidade Quilombola de Pau Ferrado, onde para ambas o futebol é considerado uma alternativa de lazer para os jovens, crianças e adultos, já que as políticas públicas negligenciam a necessidade de espaços de lazer nas comunidades tradicionais.

Observamos também que, diferente da Comunidade de Pau Ferrado, onde esse saber surge na fala do líder da associação, na Comunidade do Cavuco esse saber é abordado pela professora P3, que revela não ser uma prática escolar exercida apenas pelas crianças do sexo masculino, mas por todos os seus educandos. Nesse sentido, a professora P3 destaca que: “eu mando formar os times de acordo com as idades, os maiores brincam com os maiores, e os menores com os menores, para que eles não se machuquem, não tendo divisão de gênero, mas da idade, dos tamanhos deles”.

Entendemos que a prática docente referente a esse saber buscou não só abordar um elemento presente no cotidiano dos seus educandos, como também trabalhá-lo de forma inclusiva, onde todos participam. Esse olhar reflexivo, nos ajuda a compreender que mais uma vez a professora P3 busca em sua prática docente metodologias que proporcionam aprendizagens tendo como referências as realidades locais da comunidade (CARRIL, 2017).

Outro elemento importante na fala da professora P3, que podemos refletir, é sobre a não divisão de gênero para a realização da atividade do esporte. Em sua prática docente ao trabalhar o saber do esporte, entrelaçado com a experiência de vida desses sujeitos, a professora também rompe com a discriminação de gênero, valorizado não apenas a identidade étnica dos sujeitos, mas também a identidade de gênero/individual.

O último saber identificado corresponde à agricultura familiar que está presente na comunidade, principalmente como forma econômica para subsistência das famílias quilombolas do Cavuco. A professora P3 nos explica que aborda esse saber na sala de aula, pois além de fazer parte da cultura dessas famílias reconhece que: “é um trabalho muito bonito que eles fazem, que eles sabem cultivar sem colocar agrotóxicos e tudo bem cuidado, o povo vive praticamente disso” (P3).

Entendemos que além da professora identificar e trabalhar esse saber com seus educandos, ela também reconhece como uma atividade específica e diferenciada, uma

agricultura que mantém economicamente a maioria das famílias da comunidade, como também representa uma forma de vida e de identidades desses sujeitos.

Assim, debater/refletir sobre esses saberes específicos e diferenciados da comunidade é também compreender a Educação Intercultural, que reconhece os povos negros, quilombolas, como produtores de saberes, de culturas, concedendo uma proposta outra de transformação na sociedade, na formação de sujeitos críticos reflexivos (WALSH, 2010).

Além dos saberes mencionados anteriormente, a professora P3 também apresenta em sua fala outros conhecimentos que são contextualizados na sala de aula que fazem parte da cultura quilombola, não de forma específica, mas que dialoga em compreensões sobre a História e Cultura Afro-Brasileira. Tais saberes, segundo a professora P3 são “necessários para que os educandos compreendam o contexto de surgimento das Comunidades Quilombolas”.

Dessa forma, entendemos que a professora P3 apresenta além dos saberes específicos da Comunidade do Cavuco, compreensão Étnico-Raciais, que possibilita contribuir no fortalecimento da luta dos povos negros, dentre eles os quilombolas. Assim, a partir da organização dos dados, apresentamos a seguir, no Quadro 13 esses saberes categorizados a partir dos estruturantes: **História Afro-Brasileira; Expressões Artísticas e Festividades Culturais.**

Quadro 13 - Saberes das Relações Étnico-Raciais identificados na prática docente da professora P3 que atua na Escola da Comunidade do Cavuco

CÓDIGO	ESTRUTURANTE	SABERES
P3	História Afro-Brasileira	A história dos povos negros no período da escravidão
	Expressões artísticas Afro-brasileira	1- Dança e música Afro-Brasileira: “O coco de roda” 2- Capoeira
	Festividades culturais	Comemoração da Consciência Negra

Fonte: A autora (2020).

Em análise compreendemos que a professora P3 apresenta na sala de aula conhecimentos referentes a história dos povos negros, no que diz respeito ao período da escravidão. Este saber é abordado, segundo a professora P3 para explanar o início da formação dos quilombos: “porque eu já trabalhei várias temáticas sobre a questão do

estudo, de toda a história sobre os negros que vieram da África para explicar sobre o surgimento dos quilombos. E associada à história da comunidade daqui (...)” (P3).

Nesse sentido, compreendemos a presença de uma prática docente comprometida em não apenas abordar os saberes do período da escravidão, mas apresentá-los contextualizando também o enfrentamento a esse sistema escravista com a formação dos quilombos. Além disso, a professora ressalta que a partir desse diálogo ela também contextualiza a origem da comunidade onde a escola está inserida.

Apesar da professora P3 apresentar em sua fala possibilidades de um diálogo que não silencia a luta de resistência dos povos negros sobre o período escravocrata, a presença da herança colonial em seu discurso é encontrada, quando esta ressalta: “que os povos negros vieram da África”. Apesar de parecer inofensivo o termo “vieram”, expõe uma neutralidade que não existiu, pois os povos negros foram transportados em condições desumanas para o Brasil, foram expulsos de suas terras, de seu lugar de origem, humilhados e desumanizados (MUNANGA, 2009).

Percebe-se que, a herança colonial é algo presente no meio social, e na escola pode-se apresentar desde o currículo escolar até os discursos dos/as educadores/as. Com isso, o desafio decorre em identificar e entender a presença do racismo dentro dessas estruturas, bem como da necessidade de desconstruir esses elementos mantidos pelo projeto de Modernidade-Colonialidade que deturparam as culturas dos povos negros. No entanto, a desconstrução do racismo, dos preconceitos e das discriminações não é tarefa fácil, mas encontra possibilidades a partir de uma prática docente que esteja consciente da necessidade de mudanças, reiterada já pela própria Lei: 10.639/03.

Outro saber ressaltado, na fala da professora P3 está relacionado às Expressões Artísticas como o conhecimento da dança, música e capoeira. O saber da dança e da música é trabalhado pela professora explanando o conteúdo sobre o “coco de roda⁶⁵”. Segundo a professora P3: “trabalhando a dança você também trabalha a música trazendo também exemplos de ritmos de contextos quilombolas, como por exemplo: o coco de roda” (P3).

⁶⁵O coco de roda corresponde a um tipo de dança coletiva e circular, originalmente com a participação de homens, mulheres e crianças. Tal prática cultural é conhecida desde a época da escravidão. Considera-se que em suas origens foi intensamente dançada nos estados do Nordeste brasileiro (...). No coco de roda a cultura afro-brasileira está bastante presente tanto no que se refere à dança (a umbigada que coloca dois participantes no centro da roda), como aos instrumentos musicais utilizados, como o ganzá, a zabumba ou bumbo, o zambê e o tarol (DOWLING; MELO, 2012, p.7).

Essa associação dos saberes que fazem parte de outros contextos quilombolas são importantes, pois demonstra a preocupação da professora em pesquisar/refletir com os alunos a existência de outros quilombos, outras maneiras de resistência, o que reverbera também na compreensão de que não há um modelo único de quilombo, pois as comunidades apresentam suas especificidades. Assim, trabalhar os conhecimentos sobre os povos negros reforça a consciência e fortalecimento sobre a identidade negra, consequentemente sobre a identidade quilombola.

Os saberes referentes à dança e à música que são citados pela professora com o trabalho sobre o coco de roda, representam conhecimentos de modos de vidas, práticas coletivas de manifestação da cultura de grupos quilombolas (DOWLING; MELO, 2012). Nesse sentido, entendemos que a professora em sua prática docente ao abordar esses conhecimentos está levando em consideração a luta dos povos negros na conquista da Lei: 10.639/03 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Africana" (BRASIL, 2003).

O saber referente à capoeira é apresentado a partir de filmes, pois a professora ressalta a necessidade na área da educação de ter outras formas e parcerias que possa contribuir por aprendizagem dos educandos como, por exemplo, um professor que realizasse aulas de capoeira. Como podemos analisar em sua fala: “meus alunos também já assistiram filmes sobre capoeira, que sempre quando encontro sobre o assunto eu trago, mas não tem professor específico para trabalhar a parte física da capoeira” (P3).

Nesse diálogo, a professora P3 considera importante além das exposições e conhecimentos teóricos sobre a capoeira, abordados na sala de aula, que a escola forneça um educador/a para a realização de aulas práticas, com isso existiria uma aprendizagem contextualizada entre e teoria e prática.

Entendemos que a professora P3 ao explicar o conteúdo referente à capoeira contribui por aprendizagens que faz parte da cultura, memória e ancestralidade das pessoas negras, pois falar desse tema nos remete a explicar suas origens, uma identidade marcada também de uma luta de resistência à escravidão (PELEGRINI, 2008).

Vale ressaltar que a capoeira hoje é considerada patrimônio cultural e imaterial da humanidade. No entanto, entendemos que além de considerar patrimônio, colocando sob proteção do Estado, é preciso também considerar esse saber como importante a estar presente nos espaços escolares, principalmente nas comunidades de origem negra. Com essa inserção, temos a possibilidade de contribuir com a identidade de um grupo que teve

historicamente a prática da capoeira como negada, perseguida e criminalizada (FERREIRA; BONINI, 2010).

Em análise utilizamos o estruturante Festividades Culturais para explicar o saber apresentado pela professora P3 sobre a comemoração do dia 20 de novembro, pois esta comemoração acontece em parceria entre escola e comunidade. Em sua fala a professora P3 expõe que: “durante a semana, em comemoração ao dia 20 de novembro, temos várias atividades e depois a conclusão do estudo com o teatro na associação”.

A comemoração do dia 20 de novembro representa um saber dialogado não só nesta escola e nesta comunidade, mas em todo país, conduz reflexões sobre a inserção dos povos negros na sociedade, bem como sobre os/as líderes negros/as, sendo esta data escolhida por coincidir com o dia atribuído a morte do guerreiro Zumbi dos Palmares. Assim, a comemoração desta data representa uma luta contra um sistema escravista, por isso, é importante ser contextualizada, refletida, debatida não só no dia 20, mas em outros momentos do ano letivo (BARROS, 2014).

É importante lembrarmos que a Legislação Educacional brasileira, por meio da Lei: nº 10.639/03, expõe como obrigação a inserção do Dia da Consciência Negra no calendário escolar, de escolas públicas e privadas (BRASIL, 2003). Nesse sentido, entendemos que a prática docente da professora P3 está associada no comprometimento do que estar representado na Lei nº 10.639/03, pois promover atividades pedagógicas que dialoguem sobre a história e cultura dos povos negros é celebrar e valorizar esses grupos que historicamente foram silenciados, massacrados pelo sistema eurocêntrico (BARROS, 2014).

Trabalhar esses saberes em sua prática docente representa um compromisso no rompimento com as formas de desigualdade racial e as violências resultados do racismo, ou seja, o diálogo sobre o dia 20 de novembro numa perspectiva Intercultural e crítica representa um passo importante na construção de uma educação descolonizante.

Por fim, ressaltamos que após as compreensões fruto do diálogo com as professoras P1, P2 e P3, pudemos identificar quais os saberes referentes às comunidades que são trabalhados na prática docente dessas educadoras. Em análise, entendemos que os saberes abordados representam um passo importante para desnaturalização do conhecimento, ou seja, de valorizar outros saberes na sala de aula para além dos firmados nas Heranças Coloniais, rompendo com a verticalização desses conhecimentos.

Por outro lado, identificamos nas falas das professoras P1 e P2 a falta de um diálogo mais amplo sobre os saberes da Comunidade de Pau Ferrado, pois ao observamos

as falas dos quilombolas/ líderes da associação de suas comunidades Sérgio e Zilma, entendemos um leque de memórias vivas dos saberes desta comunidade, que resistem até hoje aos processos eurocêtricos. Por isso, identificamos a falta dos saberes referentes as rezas, mitos, contos, agricultura familiar, da culinária, das expressões da dança, música e os bacamartes, como saberes que poderiam ser apresentados, dialogados, contextualizando as experiências de vida dos educandos quilombolas nos currículos escolares.

A falta desses conhecimentos indica o epistemicídio desses saberes outros quilombolas, o silenciamento dessas epistemes reflete o caminho que ainda é lento das políticas educacionais, como é o caso das Leis: 10.639/03 e nº:11.645/08, no enfrentamento e afirmação dos saberes dos grupos outros.

Desse modo, mesmo que as professoras P1 e P2 iniciam a inclusão dos saberes referentes a história da comunidade e o diálogo sobre identidade, o enraizamento dos saberes eurocêtricos ainda predominam. Assim, a Racialização do saber continua presente nos currículos escolares apesar das lutas e reivindicações dos movimentos sociais, dentre eles o movimento negro.

Identificamos que os saberes referentes à história e cultura afro-brasileira, associados na prática docente como saberes da cultura quilombola, encontram-se também limitados a partir da visão de conhecimentos referentes, por exemplo, ao período da escravidão, comemoração do dia 20 de novembro e palavras de origem Africana.

No entanto, entendemos como necessário o olhar reflexivo sobre a forma de como esses saberes podem ser apresentados no contexto educacional, pois do contrário, ao invés de contribuir por aprendizagens descolonizastes, pode ocasionar uma condição de não ser, com a naturalização dos povos negros enquanto sujeitos inferiores.

No que concerne a prática docente da professora P3 entendemos a presença de compreensões mais alargada referente aos saberes da Comunidade do Cavuco, pois esta dialoga não só sobre a história de origem deste quilombo, mas sobre questões da identidade, religião (focando no saber das rezas e dos terços), agricultura familiar e o esporte do futebol. Desse modo, a prática docente da professora P3 nos indica o movimento contrário dos processos eurocêtricos, pois não limita a forma de pensar e agir dos educandos, como também possibilita o diálogo com outros saberes fora do eixo colonial.

No entanto, ao analisarmos a fala de Cilene, líder da associação e da professora P3 sentimos falta do saber referente ao trabalho manual da palha da bananeira, que

poderia ampliar ainda mais a prática da Educação Escolar Quilombola nesta comunidade, ou seja, da presença de outros saberes específicos deste quilombo no currículo escolar.

A professora P3 também demonstrou ampliar o diálogo sobre os saberes referentes a história e cultura afro-brasileira, quando para além dos saberes do período da escravidão e comemoração da consciência negra, apresenta conhecimentos das expressões da dança e da capoeira no espaço escolar. Entendemos assim, que a professora P3 contribui em sua prática docente no enfrentamento do silenciamento dos saberes da cultura negra, bem como ampliando novas aprendizagens, não contrapondo as identidades e culturas desses sujeitos.

Por fim, como forma de compreendermos como esses saberes, identificados na entrevista semiestruturada, estão sendo trabalhados na prática docente (de forma mais detalhada), abordamos como necessário um olhar sobre: o lugar, o tempo e a forma que os saberes tradicionais são trabalhados pelas educadoras. Nesse sentido, apresentamos a seguir essa forma de organização da análise.

7.3 O lugar, o tempo e a forma que os saberes tradicionais são trabalhados pelas educadoras P1, P2 e P3

Nesta subseção de análise, buscamos identificar e compreender na fala das professoras o lugar, o tempo e a forma que são trabalhados os conhecimentos das Comunidades Quilombolas de Pau Ferrado e do Cavuco na sala de aula. Assim, dividimos essa discussão em dois momentos: primeiro, analisando o lugar, o tempo e a forma que são trabalhados os saberes do Quilombo Pau Ferrado, pelas professoras P1 e P2, que atuam na Escola Avelino Alves; segundo, sobre os saberes que são trabalhados da Comunidade do Cavuco pela professora P3, que atua na Escola José Alves da Silva.

7.3.1 O lugar, o tempo e a forma que os saberes tradicionais da Comunidade Quilombola Pau Ferrado são trabalhados na sala de aula

Nas subseções explanadas anteriormente, pudemos compreender quais os saberes as professoras P1 e P2 trabalham em sua prática docente sobre o Quilombo Pau Ferrado. Identificamos que ambas apresentam conhecimentos sobre a comunidade local e outros saberes das Relações Étnico-Raciais no espaço escolar.

Desse modo, como forma de organização também dividimos em dois blocos de análise os dados coletados: primeiro, sobre a forma que são trabalhados os saberes das especificidades da Comunidade Pau Ferrado; e segundo, sobre os saberes outros das Relações Étnico-Raciais, que foram identificados na fala das professoras P1 e P2. Nesse diálogo, apresentamos o Quadros: 14 e 15 como forma de síntese, para melhor compreensão e organização dos dados sobre cada etapa desse bloco de análise.

Quadro 14- Organização dos saberes da Comunidade Quilombola Pau Ferrado na prática docente das professoras P1 e P2

Nº	OS SABERES	O LUGAR	O TEMPO	E A FORMA
P1	Origem da comunidade, origem do nome da comunidade e surgimento da festa de São Sebastião.	Disciplina: História	Não especificado	(...) aí trabalhamos mais com xerox, imagens, livros, de acordo com os temas (p.2).
	Identidade Quilombola	Disciplina: Português e Artes	Não especificado	É trabalhado a partir de leituras de textos, interpretações. E em artes é com a exploração de imagens pintadas pelos alunos
P2	Origem da comunidade Origem do nome da comunidade Surgimento da festa de São Sebastião	Disciplina: História	Indicativo: por bimestre	São trabalhados nas unidades temáticas por bimestre, ou seja, abordados nos conteúdos bimestrais
	Reconhecimento da escola enquanto quilombola	Disciplina: História	Não especificado	Através do diálogo, e com o livro de história.

Fonte: A autora (2020).

Os saberes identificados referente a Comunidade Quilombola de Pau Ferrado no que diz respeito a origem da comunidade, origem do nome da comunidade e do surgimento da festa de São Sebastião são trabalhados por ambas as professoras P1 e P2 na disciplina de História. No entanto, o tempo não é especificado sobre esses saberes na grade de planejamento, apenas ressaltado pela professora P2 como sendo trabalhados nas unidades bimestrais. Porém, nesta fala a professora P2 não esclarece como é essa inserção, ou seja, como ela aborda os saberes escolares referentes a comunidade com os demais nesse espaço do currículo.

Na fala da professora P1 também não encontramos o indicativo de organização do tempo destinado aos saberes escolares referentes a comunidade. É explanado apenas que esses conhecimentos são trabalhados a partir dos recursos de xerox, imagens e livros. Em diálogo com a professora P1 entendemos que as xerox são de textos que a professora

contextualiza sobre o saber da origem da comunidade, as imagens são referentes à própria territorialidade do Quilombo Pau Ferrado e os livros didáticos utilizados são os disponíveis na própria escola para a realização deste diálogo.

No entanto, e entendendo as possibilidades de recursos acessíveis às professoras, entendemos que a história sobre a origem da comunidade não poderia ficar restrita apenas a esses elementos didáticos, mas a um olhar docente mais reflexivo, uma aproximação da escola com os próprios sujeitos produtores de suas epistemologias e estes, como protagonistas desse debate.

Para esse fim, propomos pensar metodologias com base nos contextos de vida dos educandos, na inserção dos sujeitos colaboradores do próprio quilombo, ressaltando a história, o território, identidade, memórias tecidas nas narrativas desses sujeitos, construindo assim aprendizagens tendo como ponto de partida elementos referentes às realidades locais (CARRIL, 2017). Com isso, entendemos a possibilidade de contribuição no rompimento com as histórias e narrativas de alienação e exclusões sobre os saberes referentes aos grupos tradicionais.

O saber da identidade quilombola é trabalhado na prática docente da professora P1 a partir da disciplina de Português e Artes, com as ferramentas de leitura, interpretação de textos e na exploração de imagens. Como podemos observar a professora sai do convencional, de apenas trabalhar conhecimentos sobre os povos negros no conteúdo da disciplina de História, para abordá-los em outras disciplinas, utilizando o diálogo em outras possibilidades do ensino.

Essas ferramentas de trabalho do professor demonstra uma lógica não tecnicista, mas sim a possibilidade de outras leituras e interpretações que possam ser realizadas em sala. Por isso, a necessidade de o próprio docente realizar uma releitura da sua prática, para proporcionar uma aprendizagem não excludente aos seus educandos. Pensar essas outras formas do trabalho docente também é refletir sobre o papel do professor/a na sociedade e o quanto a implicação dessa ação docente pode proporcionar uma aprendizagem mais significativa para os educandos quilombolas (SILVA, 2019).

Outro saber identificado é referente ao reconhecimento da escola enquanto quilombola um elemento importante quando nos referimos a uma escola que está localizada em comunidades tradicionais. Este saber proporciona entender que a escola é uma extensão da comunidade e como tal estão intimamente interligados (PEREZ, 2011). Por isso, buscar conhecer os saberes da comunidade onde a escola está inserida é um compromisso ao respeito às formas culturais que fazem parte desses sujeitos.

O saber referente ao reconhecimento da escola enquanto quilombola é abordado pela professora P2 em sua prática docente a partir do instrumento do livro didático e do diálogo tecido por ambos, docente-discente. “Tem um assunto no livro didático que retrata diferentes escolas em comunidades tradicionais, aí nós realizamos o diálogo sobre a nossa escola” (P2).

Nesse sentido, a professora P2 reconhece a importância da escola está em um território quilombola, esse passo nos conduz a entendermos as possibilidades de em sua prática docente de reconhecimento da escola enquanto pertencente a uma causa, uma luta desses grupos. Pensar nesse diálogo, é inserir a escola não apenas enquanto instituição localizada em um território, mas como extensão da comunidade.

Nesse diálogo, apresentamos também o Quadro 15 referente à explicação sobre o lugar, o tempo e a forma de como são abordados os saberes identificados sobre a discussão dos conhecimentos referentes as Relações Étnico-Raciais.

Quadro 15- Saberes Étnico-Raciais trabalhados na prática docente das professoras P1 e P2 da Escola Municipal Avelino Alves

Nº	SABERES	LUGAR	TEMPO	FORMA
P1	História dos povos negros no período da escravidão	Disciplina: história	Não informado	trabalho com os livros, porque nos livros sempre tem assuntos sobre a história do período da escravidão, dos quilombos (...).
	Comemoração da Consciência Negra	Disciplina: história	o período específico é o dia da consciência negra que é trabalhado em forma de projeto	é trabalhado em forma de projeto, na disciplina de história na sala de aula e depois com a apresentação do projeto final realizado na associação.
P2	História dos povos negros no período da escravidão	Disciplina: história	Não informado	eu utilizo o livro da escola que aborda alguns assuntos que dá para se trabalhar aqui na escola.
	Palavras de origem Africana: a palavra dendê, por exemplo.	Português	Não informado	Em português eu trabalho com leitura e interpretação com associação texto e imagem, por exemplo, a palavra dendê e a associação com a imagem.
	Comemoração da Consciência Negra	Disciplina: história	Dia da Consciência Negra	Trabalhado a partir da disciplina de história, e também de forma dialogada, e o dia mesmo da consciência negra com o projeto final na associação.

Fonte: A autora (2020).

Compreendemos que o lugar destinado ao conteúdo sobre as Relações Étnico-Raciais é abordado na prática docente da professora P1 na disciplina de História e para

P2 está presente nas disciplinas de História e em Português. O que nos faz refletir que esses saberes apresentam um lugar específico no currículo da prática docente dessas professoras e apesar dessa fixação, há possibilidades de uma inter-relação entre os saberes em outros momentos da prática docente já que esta, é composta também pelo diálogo e reflexões.

Em relação ao tempo, ambas as professoras ressaltam não haver um tempo específico para serem trabalhados esses conhecimentos referentes: a história dos povos negros no período da escravidão e palavras de origem Africana, apresentando um tempo específico apenas no que diz respeito a Comemoração da Consciência Negra.

Assim, na fala das professoras P1 e P2 sobre a forma de como são trabalhados os saberes do período da escravidão, fica evidenciado que a fonte de conhecimento é o livro didático. Dessa forma, entendemos que o LD é tido como o currículo a ser seguido, mesmo sendo uma fonte limitada, pois perpassa saberes, em sua maioria, a partir de uma única perspectiva e hegemônica (SILVA, 2018).

Este texto curricular, por evidenciar uma parcela de conhecimentos específicos de um projeto eurocêntrico, acaba por silenciar e ou até mesmo inferiorizar saberes de culturas outras, por isso compreendemos ser necessário sua apresentação de forma crítica e reflexiva a partir de uma prática docente que possibilite outros diálogos, outras referências e culturas (SILVA, 2013).

Além do conhecimento sobre os povos negros já serem abordados de forma limitada na prática docente, este apresenta apenas uma parcela de saberes, na condição do passado, ou seja, o lugar-tempo do conhecimento sobre os povos negros é o da inferiorização, na condição de escravizados. Embora, evidenciamos que apesar disto, as professoras tentam, ensaiam rupturas (CARRIL, 2017).

Ressaltarmos também que a inserção e debate dos saberes referentes ao período da escravidão não é algo errado, porém enfatizamos a necessidade desses saberes, na prática docente, serem contextualizados, proporcionando uma ruptura na naturalização de que a escravidão foi algo necessário para o desenvolvimento da sociedade. Como também, de que esses saberes sejam abordados a partir do diálogo Intercultural, ressaltando os enfrentamentos ocorridos, as lutas, e não uma aprendizagem neutra.

Essa prática outra é necessária, pois caso contrário, há possibilidades de favorecimento da visão de conhecimentos eurocêntricos a partir das formas da Colonialidade do Saber que limita e silencia os/as guerreiros/as na luta pela liberdade, (MIGNOLO, 2005). São lugares e papéis que mulheres e homens negros não são

condicionados a estarem representados nos livros didáticos pelo sistema moderno-colonial, já que estes são tidos socialmente como referências científicas a não serem questionadas.

Por isso, a prática docente das professoras P1 e P2 nos revela a necessidade de reflexões sobre a abordagem desses saberes, citados a cima, bem como a busca de outras fontes de conhecimentos que questione essa única verdade absoluta que é abordada nos LD sobre o período da escravidão e a forma como foi posta como necessária para a sociedade.

O saber referente a comemoração da Consciência Negra é abordado na prática docente de ambas as professoras P1 e P2 na disciplina de História em forma de projeto para ser finalizado na associação em conjunto com todos da comunidade. Segundo a professora P1 o trabalho desenvolvido sobre o tema da Consciência Negra não é apenas no dia 20 de novembro, mas “(...) sempre no dia a dia, porque não podemos deixar só para trabalhar dia 20 de novembro ou na semana, é muito pouco”. A fala da professora P1 nos revela indícios de uma prática docente comprometida com o diálogo dos saberes da cultura negra presentes durante o ano letivo, embora entendemos que os saberes étnico-raciais e específicos da Comunidade Quilombola precisam ser evidenciados a partir do planejamento didático do professor/a e não de forma aleatória.

Assim, como o currículo tido oficial é explanado, a partir de um plano didático, organizado, com objetivos, metodologias, finalidades, os saberes dos povos negros e quilombolas precisam também ser vistos como saberes curriculares pautados mediante a Lei 10.639/03 e as Diretrizes Curriculares para o Ensino da História e Cultura das Comunidades Quilombolas (BRASIL, 2012).

Desse modo, ao pensar os saberes locais como parte do currículo precisamos também inserir reflexões a partir da perspectiva da Educação Intercultural, no reconhecimento dos povos negros como produtores de conhecimentos, de culturas, válidos a serem no currículo (WALSH, 2010). Evidenciamos também que as professoras ressaltam a organização do tempo quando se referem ao dia da Consciência Negra, onde é realizada uma culminância, um encontro com as duas turmas da escola e a comunidade, realizado na associação local, como nos explicita a professora P1:

no dia 20 de novembro realizamos esse momento, em que vem o pessoal da coordenação da secretária, junta as duas turmas, manhã e tarde, o pessoal da associação e os pais dos alunos, onde tem apresentações dos alunos daqui e de fora e roda de diálogos.

Evidenciamos que a parceria entre a escola, as educadoras e a comunidade são cruciais no caminho por uma Educação Escolar Quilombola, por isso a realização dessa culminância sobre o tema da Consciência Negra, no dia 20 de novembro, na Comunidade Quilombola de Pau Ferrado, representa um momento de aprendizagem, não só para os educandos, mas também para as educadoras. Pois, entendemos que a partir dos diálogos tecidos nesses encontros, emergem as possibilidades de desconstrução, de desenraizamento dos saberes eurocêntricos que prevalecem uma única visão de mundo e de saberes válidos a estarem nos currículos das escolas.

O diálogo sobre as diferenças culturais proporciona pensarmos também em olhares antirracistas, possibilidades de uma aprendizagem crítica-reflexiva e propostas que abordem de forma interdisciplinar os saberes das culturas locais, por isso, é importante que as educadoras realizem essa parceria com a comunidade, não só no dia em comemoração da Consciência Negra, mas nos demais dias do ano letivo.

O saber referente a palavras de origem africana e afro-brasileira nos revela uma possibilidade de uma prática que aborda outros conhecimentos sobre os povos negros, que não sejam apenas o saber sobre o período da escravidão. Embora, mesmo apresentando esse conhecimento, a forma metodológica que foi referenciada com a associação de texto e imagem, não exemplifica, por exemplo, como é a associação desse saber com os povos de culturas negras.

Nesse contexto, a fala da professora P2 não deixa evidenciado como poderia ocorrer reflexões outras que conduza a possibilidades do diálogo crítico e Intercultural e não apenas funcional, de mera oficialização da diferença (WALSH, 2008). Com isso, entendemos que apenas abordar esse conhecimento em sala de aula não abre espaço para rupturas com o currículo hegemônico. No entanto, na fala da professora, fica evidenciado a tentativa de abordar saberes das culturas dos povos negros, porém esses conhecimentos ainda são apresentados de forma neutra.

Portanto, entendemos que os saberes referentes as Relações Étnico-Raciais e da Comunidade Quilombola Pau Ferrado, precisam ser condicionados como parte do currículo escolar e não como conhecimentos aleatórios, sem um planejamento curricular, mas contextualizados a partir da valorização e reconhecimentos dos sujeitos quilombolas como produtores de saberes e de culturas.

Desse modo, após a identificação e caracterização de como são trabalhados os saberes específicos das Comunidades de Pau Ferrado e do Cavuco e os saberes das

Relações Étnico-Racial, associados a cultura quilombola, pudemos compreender a predominância do lugar, do (não) tempo e a forma que esses saberes ocupam no currículo escolar.

Os saberes quilombolas e os saberes sobre as Relações Étnico-Racial estão predominantemente abordados na prática docente a partir da disciplina de história. No entanto, mesmo apresentando também o lugar desse conhecimento nas disciplinas de português e artes, estes saberes seguem fixados em sua maioria na disciplina de história, o que, por sua vez, reflete na falta do diálogo nos outros espaços-tempo de saber.

Outro elemento importante é a presença do não tempo especificados na prática docente da professora P1. Em análise, pudemos entender que apenas a professora P2 ressalta a especificidade do tempo destinado a essas epistemologias, que é de forma bimestral, ou seja, em cada bimestre é apresentado os saberes que são trabalhados nas unidades temáticas.

O que nos propõe a refletirmos sobre as incertezas que estão presentes na prática docente no trato sobre os saberes dos grupos quilombolas e do quilombo local. Desse modo, como já mencionado nesta pesquisa, não basta apenas a escola está inserida no território quilombola, esta precisa apresentar condições para o desenraizamento do conhecimento, ampliar os saberes sobre os grupos quilombolas, trabalhando principalmente as especificidades que rege a comunidade local, com lugares e tempos de diálogos.

A forma como esses saberes estão sendo trabalhos são a partir do diálogo, leituras, interpretações de textos, e através do livro didático, elementos estes importantes no trabalho da prática docente, porém sentimos falta de ampliação desses conhecimentos, principalmente de possibilidades de serem apresentados por sujeitos da comunidade, ou até mesmo pela liderança da associação. O que nos faz refletir na falta do diálogo entre escola e comunidade, pois entender essa relação é ressaltar também os sujeitos como protagonistas de suas memórias, de suas identidades, ancestralidade, essa interrelação não feri o trabalho docente, pelo contrário, demonstra o respeito e a valorização pelo território/memória onde estas educadoras estão lecionando (SANTOS, 2012).

7.3.2 O lugar, o tempo e a forma que os saberes tradicionais da Comunidade Quilombola do Cavuco são trabalhados na sala de aula

Nesse diálogo, abordamos compreensões sobre o lugar, o tempo e a forma que são trabalhados os saberes tradicionais da Comunidade Quilombola do Cavuco na Escola Municipal José Alves da Silva, como também os saberes das Relações Étnico-Raciais que foram identificados na fala da professora P3, como sendo trabalhados em sua prática docente, associados a cultura quilombola. Iniciamos esse diálogo com o Quadro 16 que retrata a forma de como estão organizados os saberes da Comunidade do Cavuco na prática docente.

Quadro 16 - Organização dos saberes da Comunidade do Cavuco trabalhados na prática docente da professora P3

Nº	SABERES	LUGAR	TEMPO	E FORMA
P3	Origem da comunidade e Modos de vida dos quilombolas.	Disciplina: História e Português	Não especificado	Eu fiz um trabalho (...) de mandar os meninos do 4º e 5º ano realizar uma entrevista (...) eu fiz um questionamento muito grande assim, com umas 27 perguntas e os meninos saíram de porta em porta (...).
	Identidade Quilombola	Disciplina: História e Português	Não especificado	A partir de leituras de textos, onde eu procuro livros sobre quilombolas e faço a relação com a comunidade daqui. trabalhamos a partir de leituras de textos, livros infantis específicos como, por exemplo, o livro: Zumbi, o menino que nasceu e morreu livre (de Janaína Amado).
	Terços Rezas	Disciplina: História, Português e Ciências	Não especificado	Trabalho com leitura das falas da entrevista realizada pelos alunos com os sujeitos da comunidade. Com o diálogo e a execução com a realização do teatro.
	Futebol	Educação física	Às sextas feiras são destinados 40 minutos de jogos de futebol.	Eu trabalho fora da sala, em um campo improvisado
	Agricultura Familiar	Ciências e em matemática	Não especificado	Trabalho com a leitura de imagem também sobre a comunidade. Na exploração da região e com o estudo da agricultura.

Fonte: A autora (2020).

O saber sobre a origem da comunidade do Cavuco foi abordado pela professora P3 a partir de uma prática reflexiva, tendo como procedimento metodológico a realização de uma entrevista pelos próprios alunos com a Comunidade. Com a realização dessa atividade, podemos perceber que houve não só a aproximação da escola com os quilombolas, mas o respeito em conhecer os saberes da comunidade contada a partir dos

próprios sujeitos, que são protagonistas de suas vivências, experiências e que carregam também uma identidade e ancestralidade. Identificamos, portanto, a presença da identidade na política nesse diálogo entre a prática docente e os sujeitos da comunidade, onde estes sujeitos estão sendo valorizados como protagonistas e seus saberes válidos a estarem no processo de ensino.

A partir do olhar sensível da professora, percebemos que esta utilizou em sua prática docente a escolha metodológica da prática do teatro para a explanação dos saberes quilombolas, como relatado em entrevista: “trabalho em artes associando português e história com o teatro, onde os alunos desenvolvem suas expressões artísticas e leituras de imagens, e um dos teatros realizados foi sobre a história da comunidade” (P3).

A partir dessa aproximação compreendemos que a construção e o planejamento didático da professora foram essenciais para o caminho de uma prática docente pautada em uma consciência coletiva, pois no exercício da docência, o trabalho do professor/a não pode se restringir apenas a sala de aula, mas a compreender o território de vivência dos seus educandos (SANTOS, 2012). Nesse sentido, entendemos que essa aproximação da educadora com a comunidade, reflete o reconhecimento do quilombo e seus integrantes como produtores de culturas, de epistemologias válidas.

Esse movimento de aproximação escola e comunidade também reverbera no reconhecimento da escola enquanto quilombola, pertencente à comunidade, bem como dos educandos se sentirem parte do processo de ensino aprendizagem, já que os conhecimentos explorados fazem parte do seu dia a dia e da memória e identidade quilombola destes sujeitos.

Nesse diálogo, o saber referente à identidade quilombola é abordado na prática docente da professora P3 a partir do método de explanação, leitura de livros específicos sobre quilombolas, fazendo também relação com a comunidade local. O que, mais uma vez, nos proporciona entender que a prática docente da professora P3 direciona possibilidades de rompimentos com os padrões eurocêtricos, contribuindo para o fortalecimento e valorização das identidades deste coletivo (SANTOS, 2014).

Os saberes referentes aos terços e rezas são explanados de forma dinâmica, a partir do trabalho com o teatro, onde são feitas releituras de falas da entrevista realizada pelos educandos que especificam sobre esses conhecimentos. Assim, a partir dessa utilização metodológica, com a realização do teatro, a professora põe em prática questões da realidade dos seus educandos, o que proporciona uma aprendizagem múltipla e a valorização desses saberes. Tratar sobre os conhecimentos referentes as rezas das plantas,

reflete uma prática docente antirracista, pois historicamente esses conhecimentos que carregam uma ancestralidade negra, são marginalizados, discriminados no meio social a partir do racismo religioso que é reforçado pela estrutura em si.

O futebol é considerado pela professora P3 como um saber presente na comunidade, sendo importante ser trabalhado com os alunos, apesar de não ter estrutura física para a realização dessa atividade, pois é realizado ao lado da escola, no terreno improvisado, sem gramado, sem traves, apenas com a bola que foi comprada pela professora, em que: “(...) o futebol não pode faltar, eu fiz um campinho da escola pra cima, (...)” (P3). Desse modo, na sua prática docente a professora P3 reserva um tempo específico de 40 minutos para a execução dessa atividade.

Nesse diálogo, compreendemos que a professora realiza seu trabalho não excluindo os saberes que fazem parte da vida dos seus educandos, mas ao conhecer a comunidade e suas formas de culturas, busca adaptar esses saberes contextualizando-os como conhecimentos curriculares em sua prática docente. Observamos também que esse saber além de ser contextualizado ele ocupa um lugar-tempo na organização curricular na prática docente da professora P3.

O saber da agricultura familiar é mais um conhecimento que faz parte da cultura da Comunidade Quilombola do Cavuco, estando presente no diálogo da sala de aula a partir da utilização dos conhecimentos que foram abordados na entrevista, realizada por seus educandos na comunidade. Desse modo, em sua prática docente a professora P3 utiliza os saberes a partir da própria fala dos quilombolas sobre o trabalho com a terra, com o manuseio da agricultura familiar. Como também, utiliza a metodologia da análise de imagens da própria territorialidade deste quilombo: “trabalho com a leitura de imagem também sobre a comunidade. Na exploração da região e com o estudo da agricultura” (P3).

Entendemos que o lugar onde são trabalhados os conteúdos referentes ao saber da agricultura é na disciplina de ciências e em matemática, neste primeiro a professora explora a entrevista e as imagens da localidade. No segundo momento, a professora P3 aborda elementos matemáticos associando-os de acordo com a realidade dos educandos como, por exemplo, debates e problemas matemáticos sobre a vivência da produção e comercialização da agricultura, bem como do que os quilombolas produzem e comercializam:

tem Eduardo que me pede pra ir de vez em quando, ele me pede pra ir pra feira em Colônias em Alagoas com o pai pra vender os coentros dele que ele planta, tem coentro, ele tem alface e manda o pai vender, e disse que o pai vende traz o dinheiro pra ele, mas que ele acha que deu muito mais e o pai não deu o dinheiro completo e ele queria ir na sexta pra ir vender, que ele ia colocar no carro de mão e sair vendendo lá no meio da feira, justamente ele foi, (...) mas ele disse “*oxe foi bom demais professora, olhe eu comprei essa moto que foi 20 reais e ainda trouxe 32 reais pra colocar lá na minha caixinha pra comprar meu carneiro, e painho a semana passada só me deu 25 reais*”. Aí eu procuro debater conteúdos utilizando valores, por exemplo na aula de matemática que possa vim da própria realidade deles” (P3).

A professora P3 em sua prática docente busca associar uma das formas de vivência desses sujeitos, introduzindo os saberes de suas vivências no currículo escolar. Como pudemos observar na fala, citada anteriormente, a prática da agricultura e da realização das vendas dos produtos, fruto desse manuseio com a terra, representa uma das vivências/experiências dos seus educandos. Assim, entendemos que os saberes da cultura e dos modos de vida dos educandos são contextualizados em sala a partir da prática docente reflexiva desta professora, repensando suas práticas e possibilidades de aproximações dos saberes locais da comunidade no currículo escolar (SANTOS, 2012).

Após o debate sobre os saberes específicos da comunidade do Cavuco e o lugar, tempo e a forma de como são trabalhados em sala, abordamos também compreensões sobre o lugar, o tempo e a forma que são trabalhados os saberes Étnico-Raciais, como podemos compreender a seguir:

Quadro 17 - Saberes Étnico-Raciais abordados na prática docente da educadora P3

Nº	SABERES	LUGAR	TEMPO	E FORMA
P3	A história dos povos negros no período da escravidão	Disciplinas: História; Português	Não especificado	eu comecei a trabalhar também, com eles numa mesa redonda fizemos tipo um seminário mesmo, todo mundo com o texto sobre a vinda dos negros para o Brasil, onde refletimos sobre como era a situação que vieram nos navios, etc.
	Dança e música Afro-Brasileira: “O coco de roda”	Disciplina: Artes	Não especificado	Apresentação de vídeo e diálogos. Trabalhei com a música sobre o coco de roda. “Mas mané eu te falei que esse coco não pode parar Mas mané eu te falei... (coro) que esse coco não pode parar” Bis 2X Disponível https://www.youtube.com/watch?v=IRqf4LGT5cs

	Capoeira	Disciplina: Artes	Não especificado	com apresentação de vídeo e diálogos, mas infelizmente agente apresenta só os filmes, documentários, porque eu já mostrei pra eles um documentário que eu recebi do Projeto: A COR DA CULTURA, não trabalhamos a questão do físico porque não tem professor.
	Comemoração da Consciência Negra	Disciplina: Português e Artes	um projeto de mais ou menos duas semanas, (...) pra concluir dia 20, às vezes fazemos dia 10 até o dia 20”.	O dia da consciência negra eu sempre fiz um projeto desde que comecei a ir para a Escola José Alves, que faz parte da comunidade do Cavuco e no dia da Consciência Negra eu sempre preparei um projeto de mais ou menos duas semanas, às vezes começamos dia 15 para concluir dia 20, às vezes fazemos dia 10 até o dia 20, depende da temática que eu tenho para trabalhar.

Fonte: A autora (2020).

Nesse contexto, além dos saberes específicos sobre a Comunidade do Cavuco a professora P3 aborda em sua prática docente, conhecimentos referentes à história dos povos negros no período da escravidão. Sobre esse saber, a professora sinaliza um trabalho a partir do lugar da disciplina de história e português, o que nos indica uma tentativa de não fixar esse conhecimento que, em sua maioria, é tratado apenas na disciplina de história e no tempo-espço no passado. No entanto, também observamos a existência do não-tempo especificado para esse diálogo, o que nos faz refletir sobre a organização desses saberes no trato da prática docente, pois entendemos que o tempo nos indica também a possibilidade de ampliação do uso de um saber, sendo este, “o lastro onde se desenvolve todo o trabalho” (SÉRGIO, 2009, p.30).

Em sua fala, compreendemos que professora P3 utiliza como método a realização de uma mesa redonda, refletindo sobre os meios de transporte e a forma desumana em que os povos negros foram forçados e sequestrados de suas origens, indicando assim, uma prática docente não neutra, que vai além da mera transmissão do conhecimento, ou seja, de uma Interculturalidade Funcional, mas sim, proporcionado olhares outros sobre as diferenças culturais.

Ressaltamos que abordar esses saberes de forma crítica reflexiva, também é um avanço, diante da presença das amaras coloniais, que enaltecem apenas uma história como verdade absoluta, bem como de que a prática desses saberes em sala de aula, numa perspectiva crítica/reflexiva, também é fruto e reflexo de lutas firmadas pelo movimento negro por políticas públicas.

Outros saberes voltados as discussões das Relações Étnico-Raciais abordados na prática docente, diz respeito a dança e a música afro-brasileira, abordados a partir do conhecimento sobre a música “O Coco de Roda”, onde a professora utilizou os saberes da dança específica dessa musicalidade e a sua letra para explicar a importância desses elementos culturais como parte da vivência de muitos quilombolas.

Como podemos compreender a letra da música “O Coco de Roda”, apresentado no Quadro XVII, representa um dos modos de vida de quilombolas que utilizam o coco, conhecido como coco catolé, como uma alternativa de subsistência, de renda e consumo de suas famílias, fazendo parte da cultura de muitas comunidades tradicionais. No entanto, não ficou explícito sobre o tempo destinado a esses saberes, apenas o lugar que é apresentado na disciplina de artes e a forma a partir da visualização de vídeos e diálogos.

O conhecimento referente à Capoeira foi trabalhado em sala pela professora a partir dos recursos de vídeo, material que foi disponibilizado para a instituição do Projeto: A Cor da Cultura. Na organização desse saber também não foi explicitado o tempo destinado, apenas a forma e o lugar destinado na disciplina de artes. Nesse diálogo, entendemos que, mais uma vez, o tempo não foi especificado, não foi apresentado, o que indica, mais uma vez, a fragilidade desses saberes no campo curricular, pois compreender o tempo curricular, também é entender a dinâmica da prática docente.

A professora P3 também especifica sobre a dificuldade, o desafio em trabalhar esse saber, pois: “não trabalhamos a questão do físico porque não tem professor” (P3), ou seja, a professora considera importante também ser praticado e não só debatido. Assim, entendemos a capoeira para além da expressão corporal, mas um saber ancestral, de luta, de resistência, um saber identitário da cultura dos povos negros.

O saber referente à comemoração da Consciência Negra é um saber abordado na prática docente da professora P3 não apenas no dia 20 de novembro quando se é utilizado como data específica no calendário, como pudemos compreender no Quadro 17, exposto anteriormente.

Nesse diálogo, a professora P3 ao ressaltar em sua fala a metodologia utilizada em seu trabalho docente, referente ao saber da comemoração da Consciência Negra, aborda uma prática diferenciada, dialogando não apenas da data fixa (dia 20 de novembro), mas a partir da elaboração de um projeto que representa dialogar, refletir sobre esse tema em outros momentos dos dias letivos. Assim, a importância de um trabalho reflexivo caracteriza-se em um caminho por uma Educação Intercultural, um fio condutor no

rompimento com as Heranças Coloniais e as formas de preconceitos e inferiorizações do sistema eurocêntrico com os povos negros (WALSH, 2010).

Nesse diálogo, entendemos que a professora P3 não fixa os conhecimentos tradicionais da Comunidade do Cavuco em apenas um lugar de fala, mas contextualiza-os no currículo escolar a partir das disciplinas de história, português, ciências, educação física e matemática. O mesmo ocorre, quando a professora aborda os saberes referentes a discussão das Relações Étnico-Raciais nas disciplinas de história, português e artes.

Desse modo, a prática docente da professora P3 nos indica uma maior amplitude de diálogos, tanto sobre os saberes específicos da Comunidade Quilombola do Cavuco, quanto sobre os saberes das Relações Étnico-Raciais, que indiretamente também contribui por reflexões outras sobre os grupos quilombolas.

No entanto, quando se refere ao tempo, identificamos mais uma vez, a dificuldade de especificação desse tempo curricular, o que faz refletir sobre a necessidade, no campo educacional, principalmente sobre o trato com os saberes dos grupos tradicionais, de mais compreensão, ampliação, e garantias do uso desses saberes na organização da prática docente.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

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

Na realização final dessa escrita de pesquisa, não poderia deixar de mencionar o quanto esta impactou minha experiência junto às Comunidades Quilombolas: de Pau Ferrado e do Cavuco. Conhecer estas comunidades tradicionais, o território de vivência desses sujeitos, conhecer os educandos, educadoras, lideranças e alguns moradores, nos possibilitou um olhar para além da academia, mas uma experiência de vida, mudando também o meu olhar de pesquisadora. A acolhida, a disponibilidade de diálogo dos sujeitos colaboradores para com esta pesquisa, compartilhando suas memórias e histórias de vida, contribuíram por deixar mais leve este trabalho de pesquisa.

A escolha do Pensamento Decolonial nos proporcionou entender que os dados coletados, com a realização das entrevistas semiestruturadas, não são meramente resultados, são contextos de vidas, de memórias, ancestralidade, identidade, pertencimento desses sujeitos quilombolas de forma individual e coletiva.

Assim, entendemos que as narrativas expostas nesta pesquisa representam saberes das especificidades destes quilombolas, que não foram coletados como forma de apropriação, mas em respeito a essas epistemologias que ao longo do projeto de Modernidade-Colonialidade tem sido inferiorizados, silenciados, marginalizados, por isso a evidenciação dessas narrativas caracteriza-se como enfrentamento a esse sistema. Uma forma de desobediência epistêmica que busca não só a valorização desses saberes, mas a compreensão de que os sujeitos tradicionais são produtores de conhecimentos, culturas e narradores próprios de suas memórias.

O fazer desta pesquisa caracteriza-se também em contribuir na necessidade, principalmente, no campo educacional, em refletir e repensar as práticas pedagógicas como, por exemplo, a prática docente. No comprometimento de não apenas reconhecer as diferenças culturais que permeiam a sociedade, mas contribuir para a construção de um olhar reflexivo, onde educadores/as possam entender a escola não apenas como o espaço entre quatro paredes, mas as realidades, especificidades, bem como as diferenças culturais que permeiam o espaço escolar, seus educandos e a comunidade onde a escola

se encontra, um olhar a partir de uma Educação Intercultural, proporcionando a desconstrução dos saberes eurocêntricos.

Desse modo, buscamos compreender a relação entre os saberes tradicionais e saberes escolares da prática docente das professoras que atuam nos Quilombos de Pau Ferrado e do Cavuco. Em resposta a esse objetivo iniciamos a identificação e caracterização dos saberes referentes as Comunidades Quilombolas localizadas no município de Lagoa dos Gatos-PE.

Em diálogo com os sujeitos colaboradores, entendemos que cada Comunidade Quilombola, perpassa saberes de acordo com suas especificidades, pois são modos de vida, de religiosidade, de cultura e de resistência próprios da memória desses coletivos. Resistência aos processos de afirmação do projeto de Modernidade-Colonialidade que sustentam a ideia de raça superior e inferior.

Os saberes identificados da Comunidade Quilombola de Pau Ferrado foram conhecimentos referentes a sua história, que perpassa seu surgimento, a divisão territorial que ocorreu na comunidade e a tradição religiosa. Os saberes das rezas, das parteiras, mitos e contos, a agricultura familiar, tradição da culinária do beiju, doces e geleias, a dança da mazurca, os bacamartes e a atividade esportiva, representam não só conhecimentos desta comunidade, mas a presença da cultura desses sujeitos e a ressignificação desta nos dias atuais. Ressaltamos que, esses elementos não fazem parte de um saber visto apenas pela ótica do passado, mas uma memória viva que faz parte da Educação Quilombola desta Comunidade.

Assim, entendemos que a memória, identidade, a ancestralidade do Quilombo de Pau Ferrado é tecida a cada dia pela prática da Educação Quilombola que representa também uma educação de resistência, pois podemos compreender que há saberes, como é o caso da mazurca, que mesmo não sendo praticado pelos sujeitos, atualmente, se constitui em um saber de memória e resistência. Resistir ao apagamento, ao silenciamento desses saberes tradicionais.

Os saberes referentes ao Quilombo do Cavuco são conhecimentos da história da comunidade e o processo de reconhecimento identitário, da agricultura familiar, do trabalho manual da palha da bananeira, a dança, das rezas e a prática dos partos realizados por parteiras. Esses saberes apresentados pela líder da comunidade constitui as principais formas de manutenção e permanência desses sujeitos no quilombo. Apesar das tentativas de massacres do sistema escravocrata e hoje pelas Heranças Coloniais na afirmação do poder eurocêntrico, a cultura desses sujeitos resistem, diariamente, reafirmando o seu

lugar de vivência, seus modos próprios de ser, de agir, de identidades, religiosidades e de produção de conhecimentos.

Em resposta ao segundo objetivo, identificamos e caracterizamos os saberes tradicionais que foram escolarizados presentes na prática docente das professoras que atuam nas escolas localizadas nas Comunidades Quilombolas de Pau Ferrado e do Cavuco. Os saberes encontrados na prática docente das professoras P1 e P2 sobre o Quilombo de Pau Ferrado são referentes ao diálogo da história da comunidade e identidade quilombola e de reconhecimento da escola enquanto quilombola.

Ao apresentarem o diálogo sobre saberes da comunidade, evidenciamos que as professoras ensaiam tentativas de rompimento dos processos eurocêtricos que historicamente tem silenciado e até mesmo excluído saberes dos grupos tradicionais. No entanto, esse movimento de desconstrução das Heranças Coloniais ainda acontece de forma lenta, pois não houve evidências nas narrativas das professoras P1 e P2 por uma abertura de diálogos com os sujeitos quilombolas da comunidade, para a ampliação do trabalho docente referente ao conhecimento sobre este quilombo.

Com a identificação das epistemologias do Quilombo de Pau Ferrado, a partir do diálogo com o líder, foi possível compreender que as especificidades deste quilombo não se resumem apenas a história e ao processo identitário, mas a um conjunto de outros saberes que são necessários para a construção e fortalecimento do coletivo deste quilombo.

Embora, entendemos que enfrentar o que historicamente e socialmente é tido como conhecimentos válidos perante os demais, não é tarefa fácil, principalmente no campo educacional para os/as educadores/as, pois significa reaprender o que foi ensinado, para assim, realizar práticas antirracistas e de valorização dos saberes desses grupos tradicionais, questionando os discursos e descolonizando os conhecimentos eurocêtricos.

Os saberes tradicionais da Comunidade do Cavuco, encontrados na prática docente da professora P3 foram referentes a: história da comunidade, identidade, religião, agricultura e o esporte. Entendemos que esta professora inicia não só a tentativa de rompimento com o sistema eurocêntrico, mas ensaia uma Educação Intercultural reflexiva-crítica em direção a uma transformação na estrutura do sistema e na ação curricular na sala de aula (WALSH, 2010).

A iniciativa da professora P3 de trabalhar esses saberes a partir da fala dos próprios sujeitos da comunidade, utilizando como metodologia a entrevista, como forma de

ampliar compreensões sobre o quilombo, reflete uma ação docente reflexiva de comprometimento social, buscando aproximação entre escola e comunidade e uma aprendizagem não só para os educandos, mas múltipla entre educadores/as e educandos.

As professoras P1, P2 e P3 também ressaltaram abordar saberes referentes a discussão das Relações Étnico-Raciais em suas práticas. As professoras que atuam no Quilombo de Pau Ferrado, apontam um trabalho contextualizando questões sobre a história dos povos negros no período da escravidão, palavras de origem africana e sobre a comemoração da consciência negra. Esses conhecimentos também são importantes estarem na sala de aula, pois fazem parte de saberes da cultura negra, porém não refletem as especificidades desses quilombos locais, por isso é preciso diferenciá-los ao invés de homogeneizar esses conhecimentos.

Nesse diálogo, entendemos que ambas as professoras P1 e P2 apresentam os saberes sobre a cultura negra, basicamente por dois vieses, o primeiro, a partir do tempo-histórico do passado, representado na fala das professoras pelo saber do período da escravidão, que dependendo dos discursos pode contribuir para o não fortalecimento da identidade negra e quilombola. O segundo, sobre a comemoração da consciência negra, que representa uma luta dos movimentos negros, embora, também precise de um olhar reflexivo para não disseminar o mito da democracia racial, nem a neutralidade dessa conquista.

No diálogo sobre o saber do período da escravidão, por exemplo, não encontramos evidências de que as professoras P1 e P2 abordassem conhecimentos sobre os/as lideranças negras no enfrentamento ao sistema escravista. É como se os enfrentamentos e a história dos intelectuais negros/as não fizessem parte da história do nosso país e/ou não existissem, bem como de que os outros elementos culturais desses povos fossem inexistentes, o que pode proporcionar a visão de mundo eurocêntrica que reforça a ideia de que a escravidão foi algo necessário para o desenvolvimento da sociedade.

O saber referente a comemoração da consciência negra também depende de um olhar desenraizado, que procure durante todo o ano letivo proporcionar diálogos antirracistas e não apenas deixar para ser debatido no dia 20 de novembro, data no calendário em que se comemora o dia da consciência negra. O mesmo inserimos para o saber de palavras de origem africana, pois somente sua apresentação não rompe com o sistema, apenas evidencia um saber de forma funcional, meramente expositivo, por isso a necessidade do diálogo reflexivo e não de uma prática de viés tecnicista.

Na prática docente da professora P3, que atua no Quilombo do Cavuco, os saberes identificados sobre a cultura negra foram referentes a história dos povos negros no período da escravidão, comemoração da consciência negra, dança do coco de roda e a capoeira. Apesar de a professora P3 também trabalhar os saberes da cultura negra assemelhando-os aos conhecimentos específicos da comunidade local, entendemos que esta apresenta, mais uma vez, tentativas de uma educação comprometida na descolonização do currículo. Amplia os diálogos das Relações Étnico Raciais refletindo de forma contrária ao que foi naturalizado socialmente como, por exemplo, a referência ao período da escravidão como condição “necessária”.

Diante disso, chamamos a atenção para refletirmos sobre: a necessidade de formações continuadas que proporcione acolher as dúvidas desses profissionais, que contribua com diálogos sobre as Leis: 10.639/03 e nº:11.645/08, bem como sobre as diretrizes específicas para a Educação Escolar Quilombola, que sejam formações pautados no diálogo Intercultural e não funcional e que possam iniciar um movimento contra hegemônico, descolonizando saberes enraizados das práticas docentes.

Entendemos a necessidade dessas formações também pelo fato de que os resultados demonstram as incertezas dessas professoras sobre diferenciar o que é saber específico da comunidade dos saberes que representam a cultura negra, como um todo. Compreendemos a necessidade dessas formações também para todas as escolas públicas e privadas, já que o caminho por uma educação antirracista é direito de todos.

Após o diálogo e identificação/caracterização sobre os saberes das Comunidades Quilombolas, trabalhados na prática docente das professoras P1, P2 e P3, foi possível analisarmos o lugar, o tempo e a forma que esses saberes tradicionais são trabalhados. Como pudemos compreender, na discussão analítica, os saberes referentes a Comunidade Quilombola de Pau Ferrado, na prática docente da professora P1, embora estejam presentes na disciplina de português e artes é encontrado em sua maioria na disciplina de história. O que se assemelha na prática docente da professora P2, onde esses saberes estão fixados apenas no conteúdo curricular da disciplina de história. Pudemos compreender que ainda continua sendo perpetuado a ideia de que esses saberes são parte de uma história do passado e por isso, são retratados e representados em sua maioria nesse tempo-espaço-curricular.

Em relação ao tempo curricular destinado a esses conhecimentos, entendemos que a professora P1 não especifica como é feita a distribuição desse tempo, apenas é ressaltado pela professora P2 o indicativo de que são trabalhados nas unidades temáticas de cada

bimestre. Entendemos, que o tempo destinado aos saberes sobre o Quilombo de Pau Ferrado na prática docente dessas professoras é incerto, mesmo que, a partir da análise dos dados coletados exista a presença de um tempo que ocorre diretamente (quando as professoras se referem a comemoração do dia da consciência negra, existindo aqui um tempo direcionado), por outro lado, a existência de um não-tempo curricular para o tratamento desses outros saberes.

No que se refere a forma de como esses conhecimentos tradicionais são trabalhados na prática docente das professoras P1 e P2, foi possível identificarmos a utilização de recursos como: xerox, imagens, livros, leituras, interpretação e pintura de imagens. No entanto, sentimos a ausência das professoras utilizarem elementos da própria comunidade, como: o território fora do espaço da sala de aula, o diálogo com os sujeitos da comunidade para contribuir, dentre outras formas e fontes de conhecimentos, por uma aproximação entre escola e comunidade, o que proporcionaria um caminho da Educação Escolar Quilombola. Diante disso, nos chama a atenção para não cairmos em uma prática docente não reflexiva e/ou excludente, ao apresentar esses saberes de forma aleatória e/ou funcional apenas quando surgir espaço, sem um compromisso social com esses conhecimentos.

Ressaltamos que o lugar, o tempo e a forma como esses saberes da Comunidade de Pau Ferrado estão sendo disponibilizados no ensino da prática docente das professoras P1 e P2, não correspondem a efetivação de uma Educação Escolar Quilombola, mas em um movimento que ainda está sendo construído. Diante disso, inserimos que a Educação Escolar Quilombola é aquela em que a comunidade está presente no processo de ensino-aprendizagem, não só a partir da presença dos saberes quilombolas na prática docente, mas como protagonistas desse diálogo. Assim, salientamos a importância dos sujeitos que representam a memória viva dessa comunidade a também integrar o espaço escolar, sendo valorizados como produtores de conhecimentos e, portanto, tendo os seus saberes presentes no currículo escolar.

Inserimos que, mesmo esse caminho sendo um processo, o mesmo deve ser estimulado por todos que compõem a escola, proporcionando momentos de diálogos entre os representantes da comunidade e o espaço escolar, bem como o caminho na desconstrução dos conhecimentos eurocêntricos e o incentivo de práticas antirracistas.

Na prática da professora P3, os saberes da Comunidade Quilombola do Cavuco estão organizados nas disciplinas de história, português, ciências, educação física e matemática. Entendemos que a prática da professora P3 nos indica que é possível transitar

os saberes da comunidade de diferentes maneiras no currículo escolar, não fixados apenas a ser debatido no âmbito da história. No que se refere ao tempo trabalhado, foi possível entender que a professora não especifica em todos os saberes como é o tempo curricular destinado a esses diálogos, apenas quando trata do saber do futebol, referindo-se a 40 minutos. Desse modo, a professora apesar de avançar com uma prática dialógica, reflexiva sobre os saberes da comunidade local, apresenta também a incerteza do tempo destinado a esses conhecimentos.

Sobre a forma de como essas epistemologias são trabalhadas, foi possível compreender que a professora P3 utiliza mais de um elemento metodológico, um trabalho a partir da entrevista com pessoas da comunidade, leituras e interpretações das falas dessa entrevista, realização do teatro, leitura de imagens da própria comunidade e também a realização da aula fora do âmbito escolar com a atividade do futebol.

Para o trabalho com os saberes das Relações Étnico-Raciais a professora P3 utiliza como recurso vídeos sobre: capoeira e sobre a dança do coco de roda. O conteúdo sobre a consciência negra é realizado a partir de um projeto que a professora ressalta ter um tempo de 5 a 10 dias, em média, com a produção final desse diálogo na associação. Já os conteúdos sinalizados a partir dos vídeos não são realizados na prática, pois a escola não compõe de profissionais específicos tanto para a capoeira, quanto para a dança.

Desse modo, o lugar, o tempo e a forma de como são trabalhos os saberes da comunidade a partir da prática docente da professora P3, nos indica a construção de uma Educação Escolar Quilombola, pois além da professora utilizar os saberes da comunidade a partir da fala dos próprios sujeitos, ela também demonstra uma amplitude de saberes sobre a comunidade indicando que além de abordar esses conhecimentos a professora também buscou pesquisar sobre o quilombo. O que demonstra um olhar mais reflexivo e comprometido no reconhecimento e valorização da comunidade e dos sujeitos que compõem esse coletivo de identidades e culturas.

A realização da prática do esporte, fora da sala de aula com a atividade do futebol, ressalta o entendimento de que ensinar não se resume ao conhecimento entre quatro paredes, pois o ato de ensinar-aprender não é um ato isolado (CHARLOT, 2014). Desse modo, a professora proporciona um olhar não só para entender a realidade de seus alunos, mas a realização de aproximação com o território dos sujeitos. Nessa direção, Freire (1987) já argumentava que o ato de ensinar e aprender depende da interação com o mundo, com as experiências adquiridas dos sujeitos.

Nesse diálogo, em resposta a questão problema dessa pesquisa entendemos que os saberes tradicionais e os saberes escolares da prática docente sobre as Comunidades Quilombolas apresentam correlações. Existe a presença de saberes sobre as comunidades no âmbito escolar, porém os saberes escolares da Comunidade de Pau Ferrado são vistos pela ótica das professoras, já os saberes da Comunidade do Cavuco, são apresentados, em sua maioria pelas falas dos próprios sujeitos da comunidade.

Assim, essas relações acontecem de maneiras diferentes nos campos de pesquisa, pois o trabalho docente realizado na Comunidade Quilombola de Pau Ferrado indica a necessidade de aproximação entre escola-comunidade, a necessidade de formação continuada que possibilite compreensões outras sobre esses grupos tradicionais. Como também, por um caminho reflexivo-crítico sobre a centralidade que compõe o currículo escolar, possibilitando assim, a abertura prazerosa sobre a inserção dos saberes quilombolas, não mais de forma funcional.

Nesse contexto, foi possível entendermos que os saberes apresentados pelas professoras P1 e P2, apesar de contemplarem epistemologias sobre a comunidade, apresentando relações entre o que é ensinado na escola e o que está presente no cotidiano da comunidade, também apresentam limitações. Desse modo, compreendemos que mesmo tendo esses saberes contemplados na prática docente destas professoras a relação entre esses saberes ainda é de distanciamento, pois são incorporados a partir da visão das professoras.

O que nos indica a necessidade de diálogos sobre outros conhecimentos específicos que representam a comunidade, introduzidos pelos próprios quilombolas na contribuição do fortalecimento da identidade quilombola de seus educandos, já que as referências de suas manifestações culturais estariam presentes no processo de ensino-aprendizagem. Esse entendimento também foi explanado pelas lideranças de ambos os quilombos, expressando o desejo de que esta pesquisa possa de alguma maneira contribuir na prática docente dessas professoras, o que nos motiva a não apenas confirmar nosso retorno de diálogo com as professoras, mas refletir juntos sobre esse debate.

Diante dos resultados entendemos que as professoras P1 e P2 ensaiam o movimento de desconstrução do currículo, ainda que de forma lenta. Embora, esse processo não é o suficiente por uma Educação Escolar Quilombola por completo, mas o indicativo de que é possível e necessário as mudanças, já que é notório a compreensão das dificuldades dessas professoras na adequação curricular em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola que orienta todos

os sistemas de ensino a abordarem no currículo escolar as especificidades das Comunidades Quilombolas.

No que se refere a prática docente da professora P3, na Comunidade Quilombola do Cavuco, foi possível compreendermos a relação estabelecida entre a escola e comunidade, ou seja, da existência de diálogos entre escola e comunidade. A fala da professora nos indica que os saberes da comunidade não são apenas ressaltados, mas contextualizados, valorizados numa interação recíproca de aprendizagem entre comunidade-educadora-educandos, onde todos ensinam e aprendem.

A partir do diálogo tecido com ambas as comunidades e educadoras, pudemos perceber que estas escolas apresentam desafios, ora com o distanciamento entre gestão municipal e comunidade para garantia de infraestrutura educacional digna a escola do Cavuco, ora com a falta de diálogo entre escola e comunidade (quilombo de Pau Ferrado). Bem como, as lacunas que ainda perpassa a formação dessas educadoras, sobre o trato desses saberes, evidenciando a necessidade de formações continuadas no tratamento de discussões das Relações Étnico-Raciais e quilombolas.

Foi nítido o entendimento de que ambas as comunidades enfrentam os preconceitos, as discriminações por parte da sociedade não só pelo fato destas estarem localizadas em território campestre, mas pela etnia e identidade religiosa presente nessas comunidades. Assim, o enfrentamento se dá não apenas de afirmação da identidade negra e quilombola, mas da necessidade de respeito para com os modos de culturas adotados por esses sujeitos na afirmação de suas identidades.

Não poderia deixar de ressaltar, que ambas as comunidades que já resistem as dificuldades diárias, enfrentam também o descaso da falta de políticas públicas na área da saúde. São comunidades que não possuem postos de saúde, precisando se deslocarem para o município no atendimento convencional e nem espaços de lazer para além do campo de futebol, elementos estes que poderiam contribuir na qualidade de vida desses sujeitos.

Portanto, entendemos que a realização desta pesquisa contribui por repensar não só a prática docente adotada nessas comunidades, mas o entendimento de que uma Educação Escolar Quilombola não se faz apenas com a presença do espaço físico institucionalizado no lugar de vivência desses sujeitos, mas de uma educação correlacionada com os saberes que fazem parte da comunidade. Sinalizamos também, a importância de a sociedade repensar o olhar para com esses sujeitos coletivos, entendendo

esses campos e sujeitos como produtores de saberes de culturas, identidades, memórias que precisam ser preservadas e não marginalizadas.

Uma preservação não arqueológica, vista pela ótica do passado, mas como manutenção da vida, bem como do espaço a ser respeitado no âmbito do currículo, valorizando as lutas do movimento negro na defesa e inclusão dos saberes dos povos outros no espaço escolar, impulsionando a execução da Lei: 10.639/03. No entanto, os resultados desta pesquisa nos indica que mesmo sendo obrigatório essa inclusão de saberes, passados mais de dez anos, a execução dessa Lei ainda esbarra em desafios no âmbito escolar.

Ressaltamos que entender a luta desses sujeitos pela terra, pela permanência de suas formas de trabalho e de cultura é compreendemos também a luta pela permanência das memórias, das identidades, pois quando uma é ameaçada as demais também são. Por isso, esta pesquisa também evidencia que se a escola é ameaçada, todos os elementos intrínsecos nessa relação também são. Em tempos em que tantas ameaças envolvem a causa dos grupos tradicionais no país, refletir sobre a discussão da Educação Escolar Quilombola se inseri como fundante na luta pela continuação e garantia dos direitos conquistados (SILVA, 2018).

Entendemos que, do ponto de vista dos limites, esbarramos no tempo de pesquisa que nos impossibilita no momento a ampliação de uma análise sobre o currículo oficial, a proposta curricular que é repassada para as professoras como ensino a ser seguido, deixando assim, nosso desejo investigativo sobre essa análise. O que, mais uma vez, nos faz entender o movimento de pesquisa, que não se finda com as considerações finais.

A travessia com as leituras do levantamento realizado com pesquisas de âmbito nacional e local, dialogado no capítulo introdutório, nos indica que avançamos nesta pesquisa ao evidenciarmos não só a necessidade dos saberes tradicionais desses grupos quilombolas a estarem no currículo escolar, mas da inserção das narrativas desses sujeitos como ponto de partida para esse diálogo, compreendendo os quilombolas e suas experiências e modos de vida como referências. Assim, os conteúdos escolares sincronizados aos saberes referências da Educação Quilombola presente nas comunidades terão mais sentido para os educandos.

Como também, de que é possível uma prática docente que corresponda às expectativas de uma Educação Escolar Quilombola. Uma educação não colonizadora, não limitando a forma de pensar, de agir, mas que proporcione reconhecer os saberes outros fora do eixo colonial, bem como de que esses conhecimentos são válidos a estarem no

espaço escolar. Salientamos ser necessário pensarmos em um currículo vinculado as causas, as lutas, aos desafios, as memórias, ou seja, as formas de culturas vivenciadas por esses sujeitos. Por isso, outro elemento essencial na construção de uma Educação Escolar Quilombola é o enfrentamento do racismo, que se constitui em um ato cotidiano, sendo preciso romper com o sistema eurocêntrico para ampliar novas aprendizagens, não se contrapondo as epistemologias desses grupos tradicionais.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, Wlamyra Ribeiro de; FRAGA, Walter Filho. **Uma História do Negro no Brasil**. Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais Brasília: Função Cultural Palmares, 2006.
- ALMEIDA, Maria da Conceição. **Complexidade, saberes científicos, saberes da tradição**. São Paulo: Livraria da Física, 2010.
- AMARAL, Sharyse Piroupo do. **História do negro no Brasil**. Brasília: Ministério da Educação. Editora CEAO-UFBA, 2011.
- AMORIM, Roseane Maria de. **As Práticas Curriculares Cotidianas: um estudo da Educação das Relações Étnico-Raciais na rede municipal de ensino do recife**. Tese (Doutorado em Educação), UFPE. 2011.
- ANDRADE, Paulo Sérgio de. **Pertencimento Étnico-Racial e Ensino de História**. Dissertação (Mestrado em Educação), UFSCar- São Carlos: 2006.
- ANDRADE, Isabella Puente de; GUILLEN, Isabel Cristina Martins. **O Movimento Negro Unificado (MNU) de Pernambuco e suas relações no contexto nacional**. 2015. Disponível em: https://www.ufpe.br/documents/616030/870018/O_movimento_negro_unificado.pdf/d839d002-7bd2-4900-abc9-43f43b5fc8b19. Acesso em: 25-07-2019.
- ARAÚJO, Mariana Renato. Zumbi dos Palmares. **Apostila para os Educadores da Expo: “Zumbi: a guerra do povo negro”** SESC-Vila., Nov. 2015. Disponível em: <http://www.museuafrobrasil.org.br/docs/default-source/publica%C3%A7%C3%B5es/-nbsp-arquivo-em-pdf.pdf?sfvrsn=0>. Acesso em: 25-05-2019.
- ÁVILA, Irene Aparecida. **Questões étnico-raciais e a educação: um currículo multicultural que reconstrua práticas pedagógicas centradas na diferença e na justiça social**. Dissertação (mestrado em educação), Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.
- BANDINI, Claudirene. As presenças Ocultas da Intolerância Religiosa. **REVISTA LABIRINTO**, Ano XVII Volume 26 (JAN-MAR) 2017, p. 8-22.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BARROS, Marta Oliveira. **Valorização da história e cultura quilombola na escola do campo: memórias do Matão/PB**. IV Simpósio Nacional de Linguagens e Gêneros Textuais, (SINALGE), 2017.
- BARROS, Mariana Teixeira de. **A importância da aplicação e da divulgação da Lei Nº 10.639/2003 no contexto escolar**. Brasília – DF, 2014. (Monografia), Universidade de Brasília (UnB).

BONI, Valdete; QUARESMA, Sílvia Jurema. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política**. UFSC Vol. 2 nº 1 (3), janeiro-julho/2005, p. 68-80.

BORGES, Rogerio. **Ganga Zumba**. 1ª ed, Editora do Brasil, 2010.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade: Lembranças de velhos**. 3ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**: Lei nº 9.394/96 – 24 de dez. 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1998. Disponível em www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 10/08/2018.

BRASIL. **Parecer** nº 3, de 10 de março de 2004. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

BRASIL. **Resolução** nº 1, de 17 de março de 2004b. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

BRASIL. **Decreto** nº 4.886, de 20 de novembro de 2003. Institui a Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial - PNPIR e dá outras providências.

BRASIL. **Resolução** CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010 - Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.

BRASIL. **Resolução** CNE/CEB nº 7, de 14 de dezembro de 2010 - Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos.

BRASIL. **Resolução** CNE/CEB nº 8, de 20 de novembro de 2012 - Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica.

BRASIL. **Resolução** CNE/CEB nº 5, de 22 de junho de 2012 - Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica.

BRASIL. **Lei. 10.639** de 09 de janeiro de 2003. Altera a Lei Nº 9.394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 2003.

BRASIL. Ministério do Planejamento Orçamentário e Gestão. **IBGE**: Instituto Brasileiro de geografia e Estatística, contagem populacional. Disponível em: https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com_mediaibge/arquivos/17eac9b7a875c68c1b2d1a98c80414c9.pdf.

BRASÍLIA. **Guia de políticas Públicas para comunidades quilombolas**: programa Brasil quilombola, 2013.

BRASIL. **Lei. Nº 11.645**, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de

ensino a obrigatoriedade da temática: História e Cultura Africana, Afro-Brasileira e Indígena.

BRASIL. Proposta de Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana: **Lei: 10.639/03**. Brasília. MEC, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília: MEC, [s.d.]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/>. 2004.

BRASIL. **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: MEC/Secad, 2006.

BRASIL. **Decreto** nº 4.886, de 20 de novembro de 2003. Institui a Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial (PNPIR) e dá outras providências. Disponível em: Acesso em: 3 jan. 2013.

BRASIL. **Decreto** nº 6.872, de 4 de junho de 2009. Aprova o Plano Nacional de Promoção da Igualdade Racial (Planapir) e institui o seu Comitê de Articulação e Monitoramento. Disponível em: Acesso em: 3 jan. 2013.

BRASIL. **A Lei 12.990/ 2014**, dispõe da reserva de vagas para negros e pardos nos concursos.

BRASIL. **Lei: 12.711**, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 16/2012, aprovado em 5 de junho de 2012** - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola.

BRITO, José Eustáquio de. Do quilombo ao canavial: desafios e perspectivas para a implementação da educação escolar quilombola numa comunidade do médio Jequitinhonha, **ANPEd** – reunião, 36º - 2013.

BRITO, José Eustáquio de; MOREIRA, Agda Marina Ferreira. Contribuições dos processos educativos presentes em uma comunidade remanescente de quilombo para a construção de uma educação escolar quilombola. **ANPEd** – reunião, 38º - 2017.

CALLADO, João Pereira. **História de Lagoa dos Gatos**. Vol-1, Centro de Estudos de História Municipal, Recife, 1981.

CAMPOS, Carla Sequeira. **Conjuntura Quilombola no sertão de Pernambuco**. Ano 3- Nº 11, julho de 2008. Disponível em: http://www.koinonia.org.br/tpdigital/detalhes.asp?cod_artigo=214&cod_boletim=12&tipo=Artigo. Acesso em: 22-05-2019.

CANDAU, Vera Maria Ferrão; OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. Pedagogia Decolonial e Educação Antirracista e Intercultural no Brasil. **Educação em Revista**. v. 26, n.01, Belo Horizonte: abr. de 2010, p.15-40.

CANDAU, Joël. **Antropologia de la memória**. Trad. Paula Mahler. Buenos Aires: Nueva Visión Argentina, 2006.

CARRIL, Lourdes de Fátima Bezerra. Os desafios da educação quilombola no Brasil: o território como contexto e texto. Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, SP, Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 22 n. 69 abr.-jun, 2017.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil: O longo Caminho**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

CARVALHO, José Ricardo. **Educação, identidade e literatura oral**: o griot na diáspora africana. ITABAIANA: GEPIADDE, Ano 08, Volume 16 | jul./dez. de 2014, p.313-336.

CASTILLO, Madeleine Zuñiga; MALLET, Juan Ansión. **Interculturalidad y Educación em el Perú**. Lima: Foro Educativo, 1997.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas**. Editora Cortez, São Paulo- 2014.

COSTA, Marisa Vorraber. Uma agenda para jovens pesquisadores. In: COSTA, Marisa Vorraber (org). **Caminhos investigativos II**: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

DOWLING, Gabriela Buonfiglio; MELO, Sara. **O coco de roda no quilombo Performance, tradição e oralidade em Caiana dos Crioulos (Paraíba-Brasil)**. Editora LIRA-Université de Rennes 2, 2012.

DUSSEL, Enrique. “Europa, modernidade e eurocentrismo”. In: LANDER, Edgardo (org). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas.**, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Colección Sur Sur, CLACSO, 2005.

EDMARA, Gonçalves Soares. **Educação Escolar Quilombola**: quando a política pública diferenciada é indiferente. Tese (Doutorado em Educação), Curitiba, 2012.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: Ed, UFBA, 2008.

FANON, Frantz. **Os Condenados da Terra**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira. 1968.

FANON, Frantz. **Os Condenados da Terra**. Tradução: Elnice Albergaria Rocha; Lucy Magalhães. Juiz de Fora, MG/; Ed. UFJF, 2005.

FANON, Frantz. **Em Defesa da Revolução da África**. Paris, junho-novembro de 1956.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **Os campos da pesquisa em educação do campo:** espaço e território como categorias essenciais. UNESP. 2005.

FERNANDES, Mille Caroline Rodrigues. A-IAN-MADÊ? Processo educacional de crianças quilombolas na escola da comunidade. **ANPEd** – reunião, 35º - 2012.

FERREIRA, Cleusa Ortiz; BONINI, Altair. O professor PDE e os desafios da escola pública Paranaense. **A manifestação cultural da capoeira no município de São Jorge Do Patrocínio:** elementos para o ensino da cultura afro-brasileira. V-1, PARANÁ, 2010.

FERREIRA, Augusta Eulália; CASTILHO, Suely Dulce de. Reflexões sobre a Educação Escolar Quilombola. **Revista de Pesquisa em Políticas Públicas**, Edição nº 03, agos. de 2014. Disponível em: <https://www.google.com/search?q=REFLEX%C3%95ES+SOBRE+A+EDUCA%C3%87%C3%83O+ESCOLAR+QUILOMBOLA&oq=REFLEX%C3%95ES+S>. Acesso em: 25-01-2020.

FERREIRA, Marieta de Moraes. **História oral e multidisciplinaridade**. Rio de Janeiro-RJ: Diadorim editora Ltda, 1994.

FERREIRA, Michele Guerreiro; SILVA, Janssen Felipe da. Confluências entre a Pedagogia Decolonial e a Educação das Relações Étnico-Raciais: elementos de uma práxis curricular outra a partir das contribuições de Franz Fanon e Paulo Freire. In: GARCIA: Maria de Fátima; SILVA, José Antônio Novas da. (Org). **Africanidades, afrobrasilidades e processo (des) colonizador:** contribuições a implementação da Lei: 10.639/03. Editora: UFPB/João Pessoa, 2018, p.74-113.

FORQUIN, Jean Claude. **Escola e Cultura:** as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1993.

FURTADO, Marcella Brasil; PEDROZA, Regina Lúcia Sucupira; ALVES, Cândida Beatriz. Cultura, Identidade e Subjetividade Quilombola: uma leitura a partir da Psicologia Cultural. Universidade de Brasília, Brasília/ DF-Brasil. **Revista: Psicologia e Sociedade**, 26 (1), 2014, p.106-115.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. **Pedagogia e prática docente**. 1ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FRASER, Márcia Tourinho Dantas; GONDIM, Sônia Maria Guedes. Da fala do outro ao texto negociado: discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa. **Paidéia** (Ribeirão Preto), 2004, 139-152.

FREIRE, Paulo. **Considerações em torno do ato de estudar**. In: Ação cultural para a liberdade. 3. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: reencontro com a pedagogia do oprimido**. 16. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.

GAMBOA, Sílvio Ancisar Sánchez. **Pesquisa Qualitativa: superando tecnicismos e falsos dualismos**. Contrapontos - volume 3 - n. 3 - p. 393-405 - Itajaí, set./dez. 2003.

GAMBOA, Sílvio Sánchez. **Quantidade-Qualidade: para além de um dualismo técnico e de uma dicotomia epistemológica**. In: SANTOS FILHO, José dos. GAMBOA, Sílvio Sánchez (org). 8 ed-São Paulo, Cortez, 2013, p. 83-107.

GATTI, Bernardete Angelina. **A construção da Pesquisa em Educação no Brasil**. Brasília: Editora: Liber Livro, 2007.

GOES, Fernanda Lira; SILVA, Tatiana Dias Silva. **O regime internacional de combate ao racismo e à discriminação racial**. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. - Brasília: Rio de Janeiro: Ipea, outubro, 2013.

GOMES, Thiago Bezerra; BANDEIRA Fábio Pedro Souza de Ferreira. **Uso e diversidade de plantas medicinais em uma comunidade quilombola no Raso da Catarina, Bahia**. Acta Botânica Brasílica, 2012.

GOMES, Flávio. **Palmares: escravidão e liberdade no Atlântico Sul**. São Paulo: Ed. Contexto, 2005.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro Educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Editora Vozes. Petrópolis, 2017.

GOMES, Nilma Lino. **A mulher negra que vi de perto: o processo de construção da identidade racial de professoras negras**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 1995.

GOMES, Nilma Lino. **Movimento Negro e Educação: ressignificando e politizando a raça**. Educ. Soc., Campinas, v. 33, n. 120, p. 727-744, jul.-set. 2012.

GOMES, Nilma Lino. **Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.29, n.1, p. 167-182, jan./jun. 2003.

GONZÁLEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. **Revista Ciências Sociais Hoje**, Anpocs, p. 223-244, 1984.

GROSFOGUEL, Ramón. **Entrevista a Ramón Grosfoguel**. In: Polis, Revista de la Universidade Bolivariana Santiago, Chile. (realizada por: Angélica Montes Montoya e Hugo Busso), 2007. Disponível: <https://polis.revues.org/4040>. Acesso: 22-08-2019.

GROSFOGUEL, R. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. In: SANTOS, Boaventura de Souza; MENEZES, Maria Paula (Org.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra, Portugal: Cortez, 2010.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. Trad. de Beatriz Sidou. São Paulo: Centauro, 2006.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na Pós-Modernidade**. Trad. de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2006.

HALL, Stuart. **Da Diáspora Identidade e Mediações Culturais**. Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003.

IMBERT, Francis. **Para uma práxis pedagógica**. Brasília. Plano Editora. 2003.

LARA, Larissa Michelle. **Esporte e lazer em comunidades quilombolas no Paraná: identificando realidades e apontando desafios para implementação e/ou aprimoramento de políticas públicas**. Universidade Estadual de Maringá, Paraná, Brasil. Pensar a Prática, Goiânia, v. 15, n. 1, p. 1271, jan./mar. 2012.

LARCHERT, Jeanes Martins. Epistemologia da resistência quilombola em diálogo com o currículo escolar. **ANPEd** – reunião, 36º - 2013.

LIRA, Elizeu Ribeiro; RIBEIRO NETO, Olegário B. O território e a identidade quilombola: o caso da comunidade afrodescendente Mata Grande no município de Monte do Carmo – TO. Revista: **Produção Acadêmica** -Núcleo de Estudos Urbanos Regionais e Agrários/ NURBA, Vol. 2 N. 2, dez. de 2016, p. 36-56.

LOPES, Nei. Kitábu: **O livro do saber e do espírito negro-africanos**. Rio de Janeiro: Ed. SENAC Rio, 2005.

LOPES, Nei. **Novo dicionário banto do Brasil**. Rio de Janeiro: Pallas, 2003.

LUNA, Maria Elizabete da Silva. MOURA, José Fernando de Araujo. **Lagoa dos Gatos: nossa terra, nossa gente, nossa história**. História local, 2005.

LUZ, Marco Aurélio de Oliveira. **Agadá: dinâmica africano-brasileira**. 2 ed. Salvador: EDUFA, 2000.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFUGUEL, R. (Org.). **El giro decolonial: Reflexões para uma diversidade epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007, p.127-167.

MARCONDES, Nilsen. Aparecida. Vieira.; CASTRO, Maria. Aparecida. Campos. Diniz. de. **Cinco dias de observação participante: foco na atividade semanal de uma mulher de 67 anos**. In: ENCONTRO LATINO AMERICANO DE PÓS-GRADUAÇÃO 13., São José dos Campos, SP. Anais. São José dos Campos, SP: Universidade do Vale do Paraíba (UNIVAP), 2013. p. 1-6.

MAROUN, Kalya; OLIVEIRA, Suely Noronha de; CARVALHO, Edileia. Educação Escolar Quilombola: diálogos e interfaces entre experiências locais e a institucionalização

de uma modalidade de educação no Brasil, 36ª Reunião Nacional da **ANPEd** – 29 de setembro a 02 de outubro de 2013, Goiânia-GO.

MAROUN, Kalya. ARRUTI, José. A ressignificação do jongo e sua relação com a educação em duas comunidades quilombolas do Rio de Janeiro: Bracuhy e campinho da independência. **ANPEd** – reunião; 33º-2010.

MAROUN, Kalya; PAIVA, Jose Mauricio; ARRUTI, Andion. Educação quilombola em debate: a escola em campinho da identidade (RJ) e a proposta de uma pedagogia quilombola. **ANPEd** – reunião 34º-2011.

MELO, Maria Julia Carvalho de. **Os sentidos partilhados sobre estágio supervisionado e as contribuições para a prática docente do professor com experiência docente**. Dissertação (mestrado em Educação), Caruaru, 2014.

MIGNOLO, Walter. **Decolonialidade como caminho para a cooperação**. In: Pós colonialismo e pensamento descolonial: A construção de um mundo plural. Revista IHU. São Leopoldo, edição 431, p. 21-25, 04 de nov. de 2013.

MIGNOLO, Walter. **Cambiando las éticas y las políticas del conocimiento**: la lógica de la colonialidad y la postcolonialidad imperial. Tabula Rasa. Bogotá - Colombia, No.3: p.47-72, enero-diciembre de 2005.

MIGNOLO, Walter. **Desobediência Epistêmica: a opção decolonial e o significado de identidade em política**. Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade, Rio de Janeiro, nº. 34, p. 287-324, 2008.

MIGNOLO, Walter. Pensamiento fronterizo y diferencia colonial. In: MIGNOLO, W. **Histórias locais/desenhos globales: colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento frinteriço**. Madrid: Ediciones Akal, 2003.

MIGNOLO, Walter. Os esplendores e as misérias da ciência: colonialidade, geopolítica do conhecimento e pluriversalidade epistêmica. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (Org). **Conhecimento prudente para uma vida decente**: “Um discurso sobre as ciências” revisitado. Porto: Edições Afrontamento, 2003.

MIGNOLO, Walter. **La idea de América Latina**: La herida colonial y la opción decolonial. Barcelona: Gedisa. 2007.

MIRANDA, Shirley Aparecida de. **Educação Escolar Quilombola em Minas Gerais**: entre ausências e emergências. Universidade Federal de Minas Gerais. Revista Brasileira de Educação v. 17 n. 50, maio-ago. 2012.

MIRANDA, Shirley Aparecida de. Educação escolar quilombola em Minas Gerais: entre ausências e emergências. **ANPEd** – reunião 34º-2011.

MONTEIRO, Elias. **Os Gatos da Lagoa**; ilustrações de Cedson Neves. Recife: Companhia Editora de Pernambuco, 2001.

MUNANGA, Kabengele. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. Rio de Janeiro: Cadernos PENESP. 2002.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude usos e sentidos**. Coleção Cultura Negra, 3ª edição. Belo Horizonte, 2009.

NEVES, Delma Pessanha. Agricultura familiar. Org (s): CALDART, Roseli Salete, PEREIRA, Isabel Brasil, ALENTEJANO, Paulo e FRIGOTTO, Gaudêncio. **Dicionário da Educação do Campo**. – Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, (p.34-42).

Nogueira, Renato. “**Antes de saber para onde vai, é preciso saber quem você é**”: **tecnologia griot, filosofia e educação**. Problemata: R. Intern. Fil. V. 10. n. 2 (2019), p. 258-277.

OLIVEIRA, Denise da Silva de. **O papel da memória na formação da identidade cultural**: diálogos entre possibilidades de leitura. Londrina. 2015.

OLIVEIRA, Eduardo David de. **Cosmovisão Africana no Brasil**: para uma filosofia afrodescendente. Fortaleza: LCR, 2003.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia Decolonial e Educação Antirracista e Intercultural no Brasil. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 26, nº 01, abr. 2010, p. 15-40.

OLIVEIRA, Maria Marly. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, Vozes, 2007.

OLIVEIRA, Suely Noronha de. Da educação do campo a educação quilombola: esboço de um percurso. **ANPEd** – reunião 34º-2011.

PELEGRIE, Sandra de Cássia Araújo. **A gestão do patrimônio imaterial brasileiro na contemporaneidade**. História: São Paulo, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/his/v27n2/a08v27n2.pdf>>. Acesso em: 17/04/2020.

PERAFÁN, Mirely E. Valencia; OLIVEIRA. Humberto. **Território e Identidade**. Coleção Política e Gestão Culturais. 2013.

PEREZ, Carolina dos Santos Bezerra. O ensinar e o aprender do jongo em comunidades quilombolas: a maestria dos jongueiros cumba. **ANPEd** – reunião 34º-2011.

PICHETH, Sara Fernandes; CHAGAS, Priscilla Borgonhoni. **Interfaces entre territorialidade e identidade**: analisando as vivências das mães do Grupo Maternati. Cad. EBAPE.BR, v. 16, nº 4, Rio de Janeiro, out./dez. 2018.

PINTO, Ana Flávia Magalhães. De Pele Escura e Tinta Preta: **A Imprensa Negra do Século XIX (1833-1899)**. (Dissertação em História), Universidade de Brasília, 2006.

QUENTAL, Pedro De Araújo. **A latinidade do conceito de América Latina**. Universidade Federal Fluminense, 2012. Disponível em:

<https://docplayer.com.br/22830232-A-latinidade-do-conceito-de-america-latina-pedro-de-araujo-quental-universidade-federal-fluminense.html>. Acesso: 27-02-2020.

QUEROIZ, Maria de Godoi. **Memórias de resistências, identidades em conflito e a prática educativa da Escola Municipal Virgília Garcia Bessa na Comunidade Quilombola do Castainho em Pernambuco**. Dissertação (mestrado em Educação), Caruaru, 2017.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade, poder, globalização e democracia. **Revista: Novos Rumos**. Nº 37, p.4-28, 2002.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder: eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais: Perspectivas latinoamericanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org). **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas**. CLACSO, Consejo Latino americano de Ciencias Sociales, Buenos Aires, Argentina, p. 246, 2000.

SANTANA, Carlos Eduardo Carvalho de. **Processos educativos na formação de uma identidade em comunidades remanescentes de quilombos: Um estudo sobre as comunidades de Barra / Bananal e Riacho das Pedras, no município de Rio de Contas-Ba**. Universidade do Estado da Bahia – UNEB. Dissertação (dissertação em educação). Salvador, 2005.

SANTIAGO, Eliete. Formação, Currículo e Prática Pedagógica em Paulo Freire. In: BATISTA NETO, José; SANTIAGO, Eliete (Orgs). **Formação de professores e prática pedagógica**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Ed. Massanga, 2006.

SANTOS. Aílla Kássia de Lemos. Movimentos negros em Pernambuco e a imprensa negra como estratégia de luta (1980-1990). DOSSIÊ: A redemocratização brasileira e o seu processo constituinte. **REVISTA CANTAREIRA - EDIÇÃO 27 / JUL-DEZ, 2017**.

SANTOS, Maria José dos. **Trajetória Educacional de Mulheres Quilombolas no Quilombo das Onze Negras do cabo de Santo Agostinho-PE**. Recife, Ed. Universitária da UFPE, Coleção Étnico-racial, 2014.

SANTOS, Maria Walburga dos. **O lúdico em uma comunidade quilombola: inspirações para a Educação das Relações Étnico-Raciais**. UFSCar, **ANPED – reunião 35º-2012**.

SANTOS, Aline Renata dos. **Patriarcalização e despatriarcalização nas imagens de mulheres nos livros didáticos da educação do campo do Brasil e da Colômbia**. Dissertação (mestrado em educação), Recife, 2017.

SANTOS, Ana Cristina Conceição. **Escola, família e comunidade quilombola na afirmação da identidade étnica da criança negra**. 2008. Dissertação (mestrado em educação), Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2008.

SCHMITT, Alessandra; TURATI, Maria Cecília Manzoli; CARVALHO, Maria Celina Pereira de. A atualização do conceito de quilombo: identidade e território nas definições teóricas. **Ambiente & Sociedade** - Ano V – Nº 10, 1º semestre de 2002.

SCHUCMAN, Lia Vacner. **Racismo e antirracismo: a categoria raça em questão**. Vol.10 nº 19, São Paulo jan. 2010. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rpp/v10n19/v10n19a05.pdf>. Acesso em: 25 de março de 2018.

SÉRGIO, Maria Cândida. **A organização do tempo curricular na prática pedagógica da educação de Jovens e Adultos**. Dissertação (mestrado em Educação), Recife, 2009.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23.ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2010.

SILVA, Halda Simões. **PROFESSORAS QUILOMBOLAS NO AGRESTE PERNAMBUCANO: desafios e tensões de uma identidade em construção**. Dissertação (Mestrado em Educação), Caruaru, 2018.

SILVA, Ana Célia da. **Desconstruindo a discriminação do Negro no livro didático**. 2ª edição. EDUFBA, Salvador- Bahia, 2010.

SILVA, Auxiliadora Maria Martins. **Etnia negra nos livros didáticos do ensino fundamental transposição didática e suas implicações para o ensino das ciências**. Editora Universitária- UFPE. Recife, 2013.

SILVA, Camila Ferreira da. **As marcas da memória hegemônica e da memória vivida nas imagens da mulher negra nos livros didáticos do território campesino do Brasil e da Colômbia: um olhar através dos estudos Pós-Coloniais e do Feminismo Negro Latino-Americano**. Dissertação (mestrado em Educação), Recife, 2018.

SILVA, Claudilene Maria da. **PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE VALORIZAÇÃO DA IDENTIDADE, DA MEMÓRIA E DA CULTURA NEGRAS: a volta inversa na árvore do esquecimento e nas práticas de branqueamento**. Tese (doutorado em educação) UFPE-2016.

SILVA, Claudilene Maria da. **Professoras Negras: construindo identidades e práticas de enfrentamento do racismo no espaço escolar**. Dissertação (mestrado em educação). Recife, 2009.

SILVA, Claudilene Maria da. **A volta inversa na árvore do esquecimento e nas práticas de branqueamento: práticas pedagógicas escolares em história e cultura afro-brasileira**. Curitiba, 2019.

SILVA, Filipe Gervásio Pinto da. **Os Paradigmas que alicerçam os Livros Didáticos de História e Geografia da coleção didática Projeto Buriti Multidisciplinar: Um Olhar Através das Epistemologias do Sul**. Dissertação (mestrado em educação), Caruaru, 2015.

SILVA, Givânia Maria da. Identidade, territorialidade e educação na comunidade quilombola de conceição das criolas. **ANPED** – reunião 34º-2011.

SILVA, Janssen Felipe da.; FERREIRA, Michele Guerreiro; SILVA, Delma Josefa da. Educação das relações étnico-raciais: um caminho aberto para a construção da Educação intercultural crítica. **Revista Eletrônica de Educação**. São Carlos, SP: UFSCar, v. 7, n. 01, p. 248-272, mai. 2013.

SILVA, Maria Iveni de Lima. **As representações das culturas negras nos livros didáticos da coleção do PNLD/Campo Projeto Buriti multidisciplinar 2013: um olhar através dos estudos pós-coloniais**. (Monografia do curso de pedagogia), UFPE, Caruaru, 2016.

SILVA, Edna Lúcia da. MENEZES, Estera Muszkat. **Metodologia da Pesquisa e Elaboração de Dissertação**. 4ª ed. rev. atual. Florianópolis: UFSC, 2005.

SILVA, Tomás Tadeu da. (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

SILVA, Valdélcio Santos. **Rio das Rãs à luz da noção de quilombo**. 2000. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/afroasia/article/view/20987/13588>. Acesso: 05-12-2018.

SOUZA, Duda Porto de; CARARO, Aryne. **Extraordinárias: mulheres que revolucionaram o Brasil**. 1ª ed, São Paulo, 2017.

SOUZA, João Francisco. Prática Pedagógica e Formação de Professores. Organizadores: BATISTA NETO, José; SANTIAGO, Eliete. **Formação de Professores e Prática Pedagógica**. Recife: Ed. Universitário da UFPE, 2009.

SOUZA, João Francisco. **Prática pedagógica e formação de professores**. Ensaio para concorrer ao cargo de professor titular. UFPE, Recife, 2006.

SOUZA, Mariana Jantsch. A memória como matéria prima para uma identidade: apontamentos teóricos acerca das noções de memória e identidade. **Revista Graphos**, vol. 16, nº 1, 2014, p.91-117.

SOUZA, Maria de Mello e. **África e Brasil Africano**. São Paulo, Ática, 2008, p. 132

TORRES, Denise Xavier. **Concepções de Avaliação da Aprendizagem de professoras que atuam em escolas situadas em áreas rurais**. Dissertação (mestrado em educação), Recife, 2013.

TRECCANI, Girolamo Domenico. **Terras de Quilombo: caminhos e entraves do processo de titulação**. Belém: Programa Raízes, 2006.

VALA, Jorge. A Análise de Conteúdo. In: SILVA, A. S.; PINTO, J. M. (Org.). **Metodologia das Ciências Sociais**. 4. ed. Porto: Edições Afrontamento, 1990.

VAREJÃO FILHA, Maria da Conceição Carvalho. **Prática Pedagógica Docente Promotora de igualdade Racial**. Dissertação (mestrado em Educação), Recife, 2015.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias políticoepistémicas de refundar el Estado**. Tabula Rasa. Bogotá - Colombia, No.9: 131-152, juliodiciembre 2008.

WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica y educación intercultural. In: VIAÑA, J.; TAPIA, L.; WALSH, Catherine **Construyendo Interculturalidad Crítica**. La Paz, Bolívia Instituto: Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello., 2010.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad y (de) colonialidad: diferencia y nación de outro modo**. 2006. Disponível: <http://www.ceapedi.com.ar/imagenes/biblioteca/libros/37.pdf>.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Tradução de Ernani F. da Rosa. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO DAS ESCOLAS

GERAL				
Nome:				
Localização:			Endereço:	
Distância da Sede:			Tipo de organização quanto à nucleação:	
FUNCIONÁRIOS:				
Total:		Professores/as:		Merendeiro/a:
Gestor/a:		Supervisor/as:		Superintendentes:
Outros:				
FUNCIONAMENTO DAS TURMAS:				
Número total de turmas:		Número total de alunos:		Turnos:
CARACTERÍSTICAS DE CADA TURMA:				
1	Tipo de turma:	Séries/anos:	Nº de estudantes:	Turno:
2	Tipo de turma:	Séries/anos:	Nº de estudantes:	Turno:
ESTRUTURA FÍSICA:				
Número de cômodos		Número de banheiros:		Número de salas de aula:
Possui secretaria?		Possui água encanada?		Possui energia elétrica?
Possui saneamento?		Possui refeitório?		Possui sala de professores?
Possui cozinha?		Possui pátio?		Possui biblioteca
Outros:				
MOBILIÁRIO E OUTROS:				
Possui televisor?		Possui aparelho de DVD?		Possui computadores?
Possui acesso à internet?		Possui bancas para todos os estudantes?		
Possui quadro?		Possui mesa e cadeira específica para as professoras?		
Possui transporte para os estudantes?		Possui transporte para as professoras?		
OBSERVAÇÕES:				

APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO DE IDENTIFICAÇÃO DAS DOCENTES

Escola:	
Nome:	
Sexo:	Idade:
Reside em: () área urbana ou () em área rural/campesina	
Categoria funcional: (..) Efetivo () Contratado () Celetista () Outro	
Turno(s) de atuação nesta escola: () Matutino () vespertino () noturno	
Nesta escola é professor de turma: () seriada () multisseriada	
Atua como docente em outra escola? () sim () não	
Atua em outra rede? () sim () não Caso sim, qual: () pública () privada	
Por que você veio trabalhar nesta escola: R:	
Você conhece as Leis 10.639/2003 e 11. 645/2008? () Sim () Não () conheço apenas a Lei:	
Escolaridade: () Ensino Médio (cursando) () Ensino Superior (cursando) () Especialização (cursando) () Mestrado (cursando) () Doutorado (cursando) () Ensino Médio (concluído) () Ensino Superior (concluído) () Especialização (concluído) () Mestrado (concluído) () Doutorado (concluído)	
Se cursa/cursou nível superior: Qual curso? Onde cursa/cursou? Caso tenha concluído, quando concluiu?	
Tempo de atuação como docente: () Menos de 1 ano () 1 a 2 anos () 3 a 4 anos () 5 a 7 anos () 7 a 10 anos () Mais de 10 anos	
Tempo de atuação como docente em escola do meio rural: () Menos de 1 ano () 1 a 2 anos () 3 a 4 anos () 5 a 7 anos () 7 a 10 anos () Mais de 10 anos	
Tempo de atuação nesta escola: () Menos de 1 ano () 1 a 2 anos () 3 a 4 anos () 5 a 7 anos () 7 a 10 anos () Mais de 10 anos	

APÊNDICE C - CRONOGRAMA DE ATIVIDADES REALIZADAS DA PESQUISA

DATA	CONTATO	FINALIDADE	RESULTADO
09-05-2018	Secretaria de Educação	caracterização das escolas e autorização para realização da pesquisa	obtenção dos dados quantitativos das escolas do município
19-08-2019	Entrevista com o líder da associação da Comunidade Quilombola de Pau-Ferrado	coletar dados sobre a comunidade	obtenção de uma entrevista semiestruturada.
16-09-2019	Entrevista com a líder da associação da Comunidade Quilombola do Cavuco	Coletar dados sobre a comunidade	Obtenção de uma entrevista semiestruturada
19-08-2019	Visita a campo na escola da Comunidade Quilombola do Pau-Ferrado	Questionário de identificação dos docentes Turno: manhã e tarde	Obtenção: identificação dos docentes
23-09-2019	Entrevista com a professora que atua na Comunidade Quilombola do Cavuco	Questionário de identificação da docente e realização de entrevista semiestruturada	Obtenção de uma entrevista semiestruturada
16-10-2019	Entrevista com a professora que atua na Comunidade Pau Ferrado Turno: manhã	Realização de entrevista semiestruturada	Obtenção de uma entrevista semiestruturada
16-10-2019	Entrevista com a professora que atua na Comunidade Pau Ferrado Turno: Tarde	Realização de entrevista semiestruturada	Obtenção de uma entrevista semiestruturada
30-10-2019	Entrevista com a ex secretária da associação da Comunidade Pau Ferrado	Realização de uma entrevista semiestruturada	Obtenção de dados para a caracterização da comunidade
30-10-2019	Visita a campo na escola da Comunidade Quilombola do Cavuco	Fotos da escola e da comunidade, entrega do termo de autorização da imagem da escola	Registro para a caracterização da escola e autorização da imagem da escola
05-11-2019	Visita a campo na escola da comunidade quilombola do Pau-Ferrado Manhã e tarde	Entrega do termo de autorização da imagem da escola e realização fotográfica da escola e da comunidade Turno: manhã	Obtenção do uso da autorização do uso da imagem da escola
19-11-2019	Visita a campo na escola do quilombo de Pau-Ferrado para participar do momento de realização do projeto: Consciência Negra: a Diferença não está na cor, mas no coração. Promovido pela Escola de Referência em Ensino Médio: Professor Manoel Edmundo, Lagoa dos Gatos-PE; coordenado pelo Professor: Jânio	Conhecendo a comunidade	Aproximação com o campo de pesquisa

	Honorato de Souza junto com a comunidade e escola local.		
20-11-2019	Visita a campo na escola da Comunidade Quilombola do Cavuco	Conhecendo a comunidade	Aproximação com o campo de pesquisa
23-11-2019	Visita a campo na associação da Comunidade Quilombola Pau-Ferrado com a turma do curso de Medicina na Universidade Federal de Pernambuco	Conhecendo a comunidade	Aproximação com o campo de pesquisa
09-12-2019	Retorno à secretaria de educação para atualização dos dados e autorização do uso da imagem da escola na pesquisa	atualização dos dados quantitativos das escolas do município e autorização do uso da imagem das escolas pesquisas	Confirmação de dados
14-02-2020	Diálogo com a líder da associação quilombola do Cavuco	Diálogo sobre a arte produzida na comunidade	Aproximação com o campo de pesquisa e registro fotográfico
TOTAL DE VISITAS: 15 Na secretária de educação: 2 visitas Comunidade Quilombola de Pau Ferrado: 8 visitas Comunidade Quilombola do Cavuco: 5 visitas			